

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LORENA MACHADO DO NASCIMENTO

“COM OS PÉS NA COMUNIDADE E OS OLHOS NO MUNDO”: Por uma Educação que
Transforma (s).

Porto Alegre
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Lorena Machado do Nascimento

**“COM OS PÉS NA COMUNIDADE E OS OLHOS NO MUNDO: Por uma Educação
que Transforma (s).”**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor do Curso pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2024

Ficha Catalográfica

N244c Nascimento, Lorena Machado do

Com os pés na comunidade e os olhos no mundo : Por uma Educação que Transforma (s) / Lorena Machado do Nascimento. – 2024.

166.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Educação Transformadora. 2. Formação de Professores. 3. Pedagogia Crítica. 4. Comunidades Educativas. 5. Educação Básica. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

Lorena Machado do Nascimento

**“COM OS PÉS NA COMUNIDADE E OS OLHOS NO MUNDO: Por uma Educação
que Transforma (s).”**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor do Curso pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza
Universidade Federal de Alfenas MG

Prof. Dr. Fernando Naiditch
Montclair State University / Pontifícia Universidade Católica do RS

Prof. Dr. Gustavo Severo de Borba
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Prof. Dr. Fernando Hernández Hernández
Universidade de Barcelona

*Dedico esse trabalho, em primeiro lugar,
aos meus filhos, duas pessoas que me inspiram, me
apoiam, me incentivam em todos os momentos da minha
vida e, principalmente, na conclusão desta tese.*

*Aos meus pais, pois
foi com eles que aprendi, antes mesmo de qualquer vida
acadêmica, que
a educação pode ser transformadora, principalmente na
vida de uma mulher.*

*A todas as professoras, as quais são a maioria na
docência neste Brasil e são mulheres de luta por uma
educação de qualidade.*

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de iniciar meus agradecimentos elencando um razoável número de pessoas, que fizeram parte dessa minha trajetória na conclusão do doutorado, mas também de toda minha formação como professora.

Agradeço às pessoas que me incentivaram, que me ajudaram, me acalmaram e me apoiaram, direta ou indiretamente, durante este percurso de crescimento, de amadurecimento, de construção do meu ser professora, enquanto pesquisadora e enquanto pessoa. Mas, principalmente, ao melhor amigo que tenho tido na caminhada dos últimos anos, meu parceiro de vida e projetos, Eduardo. Que segurou o restante todo firme, nos momentos em que precisei de espaço e tempo que esta pesquisa me exigiu.

Agradeço a todas as pessoas da minha família que sempre acreditaram em mim, até mesmo quando eu não acreditava, toda a força e energia necessária para concluir essa jornada que me enviaram: minha mãe, meu pai, minhas irmãs, sobrinhos e sobrinhas, essas com um toque especial, de mulheres que estão se tornando e para quem eu dou a maior torcida e apoio para serem livres e voarem.

Um agradecimento especial aos meus filhos, Leonardo e Amanda, sem eles nada seria igual, nem a vontade, nem a força, nem a determinação de querer, ainda que utopicamente (ou não) fazer desse, um mundo melhor. Eles que me dão a inspiração mais forte, viva e criativa e o amor que alimenta tudo que faço.

Não posso deixar de agradecer aos amigos, irmãos por escolha e de outras vidas. Ah, essas pessoas maravilhosas que tive o presente de conviver e fortalecer o que há de melhor em mim e que se tornaram doutores antes e que me enchem de orgulho e inspiração: Aninha, Carol Tavares, Julian e Lucas. Amigos que a vida acadêmica me deu, e que deram muito mais sentido e amor na vida na pós-graduação.

Muitos professores contribuíram em minha formação e, para não cometer o erro de esquecer de alguém, agradeço a todos através da minha orientadora profa. Bettina, que tem uma sabedoria, conhecimentos enormes, mas um coração tão grande que consegue acolher, orientar e respeitar cada um dos seus orientandos, suas características pessoais e seus contextos, estimulando cada um de nós o poder de criar e pensar livremente.

Agradeço também, às escolas que me receberam e suas professoras e professor que muito atenciosamente, cederam espaço em suas rotinas, não só para me receber em sala de aula, como por se disporem a, muita mais que uma entrevista, mas a uma conversa que não só subsidiou

boa parte da análise desta tese, como alimentou minha esperança pela docência responsável e afetiva.

Nesse sentido, agradeço também aos amigos queridos que me receberam e apoiaram minha estadia nos 15 dias que lá permaneci: em Belo Horizonte Kelisson com seu carinho e longas conversas que me ajudaram a sentir menos saudade de casa; em Salvador Eduardo e Lúcia, companhias alegres que tive o prazer de conhecer e levarei para sempre. Sem esse apoio, ia ficar muito difícil toda a jornada.

Outrossim, agradeço aos professores e a professora da banca examinadora pela leitura cuidadosa e opiniões importantes para qualificação desta tese.

Bem como à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por disponibilizar a pós-graduação. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

MUITO OBRIGADA!!!!

“Eu não estou interessado em nenhuma teoria,
em nenhuma fantasia, nem no algo mais.
Nem em tinta pro meu rosto ou oba, oba, ou melodia,
para acompanhar bocejos, sonhos matinais.
Eu não estou interessado em nenhuma teoria,
nem nessas coisas do oriente, romances astrais.
A minha alucinação é suportar o dia a dia
e meu delírio é a experiência com coisas reais.
[...] Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria,
em nenhuma fantasia, nem no algo mais.
Longe o profeta do terror que a laranja mecânica anuncia,
amar e mudar as coisas me interessa mais.
Amar e mudar as coisas me interessa mais” (Belchior, 1976a)

RESUMO

Pensar a educação, suas concepções e práticas, descrevendo situações concretas e promovendo a reflexão crítica é condição importante e imprescindível para todos que se aventuram a pesquisar este campo. Compreender o atual momento de crise e as possibilidades de ressignificação da educação escolar se faz necessário a todos que estão envolvidos com ela. Para tanto, esta investigação pretendeu analisar o contexto educacional de escolas e suas práticas educativas como perspectiva para uma educação transformadora. Por meio de uma abordagem teórica fundamentada na Pedagogia Crítica (Adorno, 1995; Freire, 1981, 1983, 1987), Decolonial (Quijano, 2005; Dussel, 1994, 2000). Educação como prática para a Liberdade (Freire, 1981, 1987, 1996, 2005) e Pedagogia Histórico Crítica, (Saviani, 1990, 1997, 2011; Frigotto, 1997, 2003) que serviram como base epistemológica para a análise das informações coletadas numa abordagem pós-qualitativa, com o estudo de casos múltiplos em três escolas brasileiras. De modo a identificar os principais fatores e estratégias didáticas que permeiam a prática docente nessas escolas, bem como analisar as metodologias desenvolvidas por elas como uma experiência transformadora, na perspectiva dos docentes, foram realizadas observação participante, análise documental, além de entrevistas com três professoras e a coordenadora pedagógica em cada contexto educativo. Como resultados, foi possível identificar práticas como: educação como ação coletiva entre escolas, famílias e comunidades culturais e sociais como potencializadora das relações sociais e do desenvolvimento da empatia; conscientização, identificação cultural e autovalorização na interculturalidade; atribuição de sentidos sócio-históricos e culturais do território no currículo; práticas problematizadoras a partir da leitura do mundo para questionar a colonialidade das culturas subjugadas com uma construção crítica de sua ação no mundo; identificação de suas potencialidades com respeito e valorização do espaço escolar e seus profissionais, estimulando o gosto por estudar e responsabilidades para o futuro; o desenvolvimento da consciência social, a cultura, a educação ambiental e a cultura de paz, não só nos projetos, mas como princípio; entre outras. Este trabalho também destaca a importância da formação de professores e seus dilemas tanto na formação inicial quanto na continuada, como aspecto fundamental para uma educação de qualidade. O texto identifica que, na escola onde as práticas dos professores estavam desalinhadas com seus discursos, a formação continuada era mais frágil, com sessões pouco frequentes e menos estruturadas. Destaca-se também a necessidade de reflexão sobre a formação inicial de professores, considerando os desafios enfrentados nesse processo, incluindo a desvalorização da profissão, tanto social quanto econômica, bem como a precarização do ensino oferecido nas universidades, que precisam manter equilíbrio e qualidade entre teoria e prática. Compreende-se a escola como um importante espaço de possibilidades de mudança, mas não o único, para uma educação de qualidade que fomente uma sociedade mais justa, humanizada e igualitária, considerando que a Educação Transformadora é uma abordagem pedagógica que representa um compromisso histórico e ético de promover uma educação que não apenas instrui, mas também empodera e transforma, preparando os alunos para serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral. Que este trabalho possa inspirar novas reflexões acerca das escolas brasileiras e suas práticas, a fim de expandirmos nossa visão sobre possibilidades reais de transformação.

Palavras Chaves: Educação Transformadora; Pedagogia Crítica; Formação de Professores; Comunidades Educativas.

RESUMEN

Pensar la educación, sus conceptos y prácticas, describir situaciones concretas y promover la reflexión crítica es una condición importante e imprescindible para todo aquel que se aventura a investigar en este campo. Comprender el momento de crisis actual y las posibilidades de redefinir la educación escolar es necesario para todos los involucrados en él. Para ello, esta investigación pretendió analizar el contexto educativo de las escuelas y sus prácticas educativas como perspectiva para una educación transformadora. A través de un enfoque teórico basado en la Pedagogía Crítica (Adorno, 1995; Freire, 1981, 1983, 1987), Decolonial (Quijano, 2005; Dussel, 1994, 2000), la Educación como Práctica para la Libertad (Freire, 1981, 1987, 1996, 2005) y la Pedagogía Histórica Crítica (Saviani, 1990, 1997, 2011; Frigotto, 1997, 2003) que sirvió de base epistemológica para el análisis de información recopilada en un enfoque poscualitativo, con el estudio de casos múltiples en tres escuelas brasileñas. Con el fin de identificar los principales factores y estrategias didácticas que permean la práctica docente en estas escuelas, así como analizar las metodologías desarrolladas por ellas como experiencia transformadora, desde la perspectiva de los docentes, se realizó observación participante, análisis de documentos, además de entrevistas a tres docentes y al coordinador pedagógico de cada contexto educativo. Como resultados se pudieron identificar prácticas como: la educación como acción colectiva, entre escuelas, familias y comunidades culturales y sociales como potenciadora de las relaciones sociales y el desarrollo de la empatía, como la concientización, la identificación cultural y la autovaloración en la interculturalidad. ; atribución de significados sociohistóricos y culturales del territorio en el currículo; problematizar prácticas basadas en la lectura del mundo y cuestionar la colonialidad de las culturas sometidas con una construcción crítica de su acción en el mundo; identificación de sus potencialidades con respeto y valorización del espacio escolar y de sus profesionales, estimulando el amor por el estudio y la responsabilidad por su futuro; el desarrollo de la conciencia social, la cultura, la educación ambiental y la cultura de paz, no sólo en proyectos, sino como principio; entre otras. Este trabajo también destaca la formación docente y sus dilemas tanto en la formación inicial como en la continua, como aspecto fundamental para una educación de calidad. El texto identifica que en las escuelas donde las prácticas docentes estaban desconectadas de sus discursos, la formación continua era más frágil, con sesiones poco frecuentes y menos estructuradas. También se destaca la necesidad de reflexionar sobre la formación inicial de los docentes, considerando los desafíos que enfrenta este proceso, entre ellos la devaluación de la profesión, tanto social como económica, así como la precariedad de la enseñanza ofrecida en las universidades que necesitan mantener el equilibrio y calidad entre teoría y práctica. La escuela se entiende como un espacio importante de posibilidades de cambio, pero no el único, para una educación de calidad que fomente una sociedad más justa, humanizada e igualitaria, considerando que la Educación

Transformadora es un enfoque pedagógico que representa un compromiso histórico y ético para promover una educación que no solo instruya, sino que también empodere y transforme, preparando a los estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades y en la sociedad en general. Que este trabajo inspire nuevas reflexiones sobre las escuelas brasileñas y sus prácticas, para ampliar nuestra visión de posibilidades reales de transformación.

Palabras Clave: Educación Transformadora; Pedagogía Crítica; Formación de profesores; Comunidades Educativas.

ABSTRACT

Thinking about education, its concepts and practices, describing concrete situations, and promoting critical reflection is an important and essential condition for everyone who ventures into researching this field. Everyone involved in it must understand the current crisis and the possibilities for redefining school education. To this end, this investigation is intended to analyze the educational context of schools and their educational practices as a perspective for transformative education. Through a theoretical approach based on critical pedagogy (Adorno, 1995; Freire, 1981, 1983, 1987), decolonial (Quijano, 2005; Dussel, 1994, 2000), education as a practice for freedom (Freire, 1981, 1987, 1996, 2005), and critical historical pedagogy (Saviani, 1990, 1997, 2011; Frigotto, 1997, 2003), which served as an epistemological basis for the analysis of information collected in a post-qualitative approach, with the study of multiple cases in three Brazilian schools. In order to identify the main factors and didactic strategies that permeate teaching practice in these schools, as well as analyze the methodologies developed by them as a transformative experience, from the teachers' perspective, participant observation and document analysis were carried out, in addition to interviews with three teachers. And the pedagogical coordinator in each educational context. As results, it was possible to identify practices such as: education as collective action, between schools, families and cultural and social communities as an enhancer of social relations and the development of empathy, such as awareness, cultural identification and self-valuation in interculturality; attribution of socio-historical and cultural meanings of the territory in the curriculum; problematizing practices based on reading the world and questioning the coloniality of subjugated cultures with a critical construction of their action in the world; identification of their potential with respect and appreciation of the school space and its professionals, stimulating a love of studying and responsibilities for their future; the development of social awareness, culture, environmental education and the culture of peace, not only in projects, but as a principle; among others. This work also stresses the importance of teacher qualification and its challenges, both in initial and ongoing development, as a vital component of quality education. The text identifies that in schools where teachers' practices were disconnected from their speeches, continued training was more fragile, with infrequent and less structured sessions. The need to reflect on the initial training of teachers is also highlighted, considering the challenges faced in this process,

including the devaluation of the profession, both social and economic, as well as the precariousness of the teaching offered in universities, which needs to maintain balance and quality between theory and practice. School is understood as an important space of possibilities for change, but not the only one, for quality education that fosters a more fair, humanized, and egalitarian society, considering that Transformative Education is a pedagogical approach that represents a historical and ethical commitment to promote an education that not only instructs but also empowers and transforms, preparing students to be agents of change in their communities and in society at large. May this work inspire new reflections on Brazilian schools and their practices in order to expand our vision of the real possibilities for transformation.

Keywords: Transformative Education; Critical Pedagogy; Teacher Professional Development; Educational Communities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto pátio central Escola Confiança	16
Figura 2 - Quadra da Escola Amorosidade.....	21
Figura 3- Quadro Bibliografia Sistematiza – algumas informações.....	23
Figura 4 - Quadro Bibliografia Sistematiza – CLACSO – algumas informações.....	24
Figura 5 - Quadro as dimensões de análise	25
Figura 6 - Pátio da Escola Boniteza	40
Figura 7 - Breve histórico das políticas que influenciaram o desenvolvimento da Educação Básica nas últimas décadas.....	55
Figura 8 - Entrada da Escola Confiança.	60
Figura 9 - Ilustração da “Rede” de investigação que apoia esta Tese	66
Figura 10 - Mapa com a Localização Geográfica dos casos investigados	68
Figura 11 - Quadro da relação dos objetivos e instrumentos da pesquisa.	69
Figura 12 - Organograma dos movimentos da pesquisadora dentro do contexto educativo	70
Figura 13 - Quadro com a descrição dos sujeitos entrevistados.....	73
Figura 14 - Corredor da Escola Amorosidade	75
Figura 15 - Caminhos teórico-metodológicos que fundamentaram a análise	77
Figura 16 - Crianças no Ritual do fogo na Escola Boniteza.....	140
Figura 17 - Contribuições para a formação de professores	148
Figura 18 - Imagens das paredes das três escolas.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CLACSO Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais

CRAS Centro de Referência de Assistência Social

IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

OMS Organização Mundial de Saúde

ONU Organização Mundial das Nações Unidas

PNE Plano Nacional de Educação

PUCRS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SIPESQ Sistema de Pesquisa da PUCRS

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – “QUERO LHE CONTAR COMO VIVI E TUDO QUE ACONTECEU COMIGO”: caminhos da pesquisa e da pesquisadora	16
1.1. EDUCADORA, CIDADÃ E PESQUISADORA: quem sou eu	16
1.2. FORMULANDO O PROJETO DA TESE: como tudo começou.....	18
1.3. SENTIDOS DA PESQUISA: o que me move e para onde quero caminhar	19
CAPÍTULO 2 – “SENTADO À BEIRA DO CAMINHO PRA PEDIR CARONA”: Desenhando a proposta de Tese	21
2.1. ESTADO DO CONHECIMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DESTA TESE.....	21
2.1.1. A análise do ‘corpus’: construção da análise do tema.....	25
2.1.2. Princípios para a Educação Transformadora	25
2.1.3. Práticas para a Educação Transformadora.....	28
2.1.4. Considerações do Estado de Conhecimento.....	31
2.2. “ANO PASSADO EU MORRI, MAS ESSE ANO EU NÃO MORRO” - o mundo em transformação e a justificava para se pensar outros modelos educativos.....	32
2.3. “O QUE HÁ ALGUM TEMPO ERA JOVEM E NOVO, HOJE É ANTIGO E PRECISAMOS TODOS REJUVENESCER” - objetivos pretendidos na pesquisa.....	35
2.3.1. Objetivo Geral	37
2.3.2. Objetivos Específicos.....	37
CAPÍTULO 3 - “FAZENDO EU MESMA O MEU CAMINHO” - Percursos teóricos para uma educação transformadora.....	40
3.1. COM OS OLHOS NO MUNDO - contribuições da Teoria Crítica para compreensão da educação num processo de liberdade e a perspectiva Freireana.....	41
3.2. “UM TANGO ARGENTINO ME VAI BEM MELHOR QUE UM BLUES” - Educação Transformadora e Decolonial, povos subalternizados e a educação de quem e para quem.....	48
3.3. “AGORA EU QUERO TUDO, TUDO OUTRA VEZ” - A Educação Brasileira e a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica –caminhos para uma educação transformadora	53
4. CAPÍTULO 4 - “UMA OUTRA VIAGEM” - Caminhos metodológicos do projeto numa perspectiva pós qualitativa	60
4.1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO	62
4.2. ENFOQUE METODOLÓGICO.....	64
4.3. ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO: estudo de casos múltiplos.....	66

4.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	68
4.4.1. Relação entre objetivos e instrumentos	68
4.4.2. Observação participante	70
4.4.3. Entrevistas	72
4.4.4. Análises documental	72
4.5. SUJEITOS DA PESQUISA.....	73
4.6. QUESTÕES ÉTICAS	74
5. CAPÍTULO 5 – “É VOCÊ QUE AMA O PASSADO E QUE NÃO VÊ QUE O NOVO SEMPRE VEM” - Análise e resultados da tese	75
5.1. POSTURA METODOLÓGICA	76
5.2. DESCRIÇÃO DOS CASOS: O contexto das escolas pesquisadas	79
5.2.1. Caso 1 - “Trem bão demais da conta sô!” - A escola pública na rede municipal de Belo Horizonte.....	79
5.2.2. Caso 2 - “Então pega a visão, que o bagulho aqui é massa!” - A escola comunitária em Salvador	16
5.2.3. Caso 3 - “Fique tranquilo, seja feliz e aprecie tudo que a vida lhe oferece!” - A escola privada, sem fins lucrativos, na cidade de Viamão	83
5.3. DESCRIÇÃO DA ANÁLISE	84
5.3.1. O currículo que se materializa no contexto das práticas educativas de cada caso 84	
5.3.2. Práticas de sala de aula – o currículo na ação docente	100
5.3.3. Práticas institucionais – a educação coletiva no território	129
CAPÍTULO 6 - “ENQUANTO HOUVER ESPAÇO, CORPO, TEMPO E ALGUM MODO DE DIZER NÃO, EU CANTO” - Considerações da Tese	140
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	158
APÊNDICE A – CARTA DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA.....	158
APÊNDICE B - Termo de Concordância Institucional ESCOLA BELO HORIZONTE.....	159
APÊNDICE C - Termo de Concordância Institucional ESCOLA SALVADOR.....	160
APÊNDICE D - Termo de Concordância Institucional ESCOLA VIAMÃO	161
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE —.....	162
APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista Semi estruturada:	164
APÊNDICE G - Roteiro para observação	165

Figura 1 - Foto pátio central Escola Confiança



Fonte: Registro de observação da autora, 2022.

CAPÍTULO 1 – “QUERO LHE CONTAR COMO VIVI E TUDO QUE ACONTECEU COMIGO”: caminhos da pesquisa e da pesquisadora

*“Não quero lhe falar, meu grande amor, das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo
Viver é melhor que sonhar, e eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto é menor do que a vida de qualquer pessoa.”
(BELCHIOR, 1976b)*

1.1. EDUCADORA, CIDADÃ E PESQUISADORA: quem sou eu

A cada novo movimento meu na pesquisa educacional, vários aspectos apresentaram grandes desafios. Ao me envolver mais e mais com os efeitos da pesquisa em termos de subjetivação, foi necessário refletir sobre os processos de formação e de aprendizagem durante a minha trajetória como educadora e pesquisadora, as possíveis relações entre teoria e prática, bem como as contribuições do contexto educacional para a formação do sujeito pesquisador,

não só acadêmica e profissional, como pessoal, política e social, permitindo espaço para reflexão-ação-reflexão. Freire (1983) deixar claro que esse compromisso de criar, transformar a realidade, não pode ser “um ato passivo, mas práxis - ação e reflexão sobre a realidade.” (p.21) Também reflito sobre este processo ter a premissa de uma construção coletiva, pois a formação do “eu” (professora, cidadã, pesquisadora) ocorre em meio a processos de formação múltiplos e coletivos.

Dou início a essa reflexão, lembrando que ser professora não era o meu objetivo profissional na época escolar. Filha caçula de quatro mulheres, duas já professoras, eu não tinha interesse pela profissão, talvez por não ter, até então, experiências escolares que despertassem em mim admiração e desejo para tal. Quando criança, eu tinha muita liberdade (era assim que me sentia), crescendo numa família grande, musical, afetiva e divertida, brincando muito, mas também aprendendo o valor do trabalho familiar, quase rural. Plantávamos quase tudo que comíamos, criávamos animais para consumo de leite, carnes e ovos e, nós crianças, participávamos de todas as funções conforme as condições que a idade permitia. E de uma forma coletiva íamos aprendendo os ofícios de manutenção da casa e da família, pois meus pais, numa visão feminista, que nem sabiam terem, acreditavam que as mulheres tinham capacidade para realizar qualquer atividade, sem a necessidade de depender de um homem para tanto.

Nesta perspectiva e como moradora de uma cidade do interior onde as oportunidades de escolha profissional eram escassas, acabou sendo uma alternativa orientada por minha família, fazer o magistério. Assim já teria uma profissão, realizando um trabalho e adquirindo independência financeira, pois para muitas mulheres daquela época e cidade, o casamento era uma das raras oportunidades de ter uma vida sem depender dos pais.

Lembro-me que, enquanto cursava o magistério, sempre deixava claro minha pouca afinidade com o curso e que nunca seria professora, mas essa afirmação durou até a primeira experiência de prática pedagógica, onde no contato com as crianças foi despertando em mim uma afinidade, uma curiosidade e gosto pela possibilidade de mudar as pessoas, seja pelo processo de aprender algo ou pela possibilidade de mudança de vida, algo que compreenderia bem mais tarde na minha trajetória de estudante.

Dentre as práticas que fui desenvolvendo o estágio final foi o momento crucial na minha decisão pela docência, encontrar estudantes com grande defasagem ano/série, em situação de vulnerabilidade social, durante uma greve que paralisou as atividades por 53 dias na rede pública estadual, foi fundamental para provocar a professora/cidadã que crescia em mim. Esses foram alguns aspectos que me fizeram mudar de opinião e me motivar na busca pela minha

formação acadêmica, bem como desenvolver um espírito inquieto, investigador e questionador. Ou, como diria Bell Hooks (2013, p.67) “[...] aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas.”

Para tanto, e desde então, venho alimentando minha inquietação e minha curiosidade, construindo minha formação, enquanto professora, em querer compreender melhor os processos que permeiam a educação, com muitos desafios, desejos, dúvidas, experiências, intenções, mas também como possibilidade de autoformação constante, de contribuição social e de participar de um projeto de sociedade mais justo. Começo, então, a transformar minha curiosidade em conhecimento científico, teórico e epistemológico onde encontro algumas respostas, compreendo o passado e planejo o futuro. No real sentido da práxis freiriana — agir e refletir sobre o mundo de modo a modificá-lo.

1.2. FORMULANDO O PROJETO DA TESE: como tudo começou

Em 2018, iniciei minha experiência como educadora/pedagoga em uma instituição de Educação Básica, que atua numa perspectiva metodológica inovadora e transformadora, visando a formação integral dos estudantes, com enfoque no desenvolvimento de qualidades humanas e estabelecimento de uma cultura de paz. Esta experiência me impactou enquanto professora e cidadã, desorganizando em mim saberes que eu acreditava (em minha momentânea acomodação) já estarem mais solidificados.

Neste momento e, a partir dessa experiência, comecei a refletir e problematizar sobre elementos necessários à formação de professores e inferir aspectos que possam aprimorar o trabalho pedagógico numa perspectiva crítica e que dê conta das demandas de contextos educativos diversificados, não padronizados e não tradicionais. Bem como, uma reflexão sobre as diversas metodologias que podem inspirar uma educação transformadora, crítica e libertadora (Freire, 1981, 1996) em uma perspectiva de emergência de uma pedagogia da mudança.

De uma forma sensível e compreensível, ao mesmo tempo, crítica e científica iniciei a busca por outros contextos educativos, como este que eu experimentava, bem como, diferentes teóricos e suas abordagens, proporcionando a apropriação dos conceitos e das concepções pedagógicas para uma nova Pedagogia, de modo a encontrar subsídios para justificar a

importância de renovadas metodologias nas diferentes etapas da Educação Básica e refletir sobre as possibilidades de inovação, além de suas implicações na efetiva aprendizagem e desenvolvimento integral das/dos estudantes.

O ponto de partida para este projeto foi meu contato com esta escola, localizada em uma comunidade budista, que visa uma educação transformadora, uma educação para a felicidade, mas não a felicidade capitalista que estamos acostumados a ver nos comerciais de margarina. Esta escola, com seu projeto baseado no autocuidado e no cuidado com os outros, com a natureza e com a sociedade que queremos, despertou em mim esse gosto instigante por conhecer mais destes contextos educativos ditos transformadores. Mas afinal, de que escolas transformadoras estou falando?

Para nós, o projeto Escolas Transformadoras nunca foi um projeto que defendia a bandeira da inovação — pelo menos, não da forma como a sociedade em geral entende inovação, ou seja, não se tratava de discutir ferramentas tecnológicas que incrementam a pós-modernidade e a vida das escolas. Escolas são feitas de estudantes, educadores, gestores e comunidade, por isso, quando falamos em escolas transformadoras, estamos falando de pessoas. A transformação que nos interessa mostrar nasce da potência de agir a partir das relações na comunidade escolar, que se responsabiliza por criar um ambiente onde todos possam protagonizar a transformação da realidade com vistas a um bem comum. (Escolas Transformadoras, 2021, on-line)

Para isso, entendo ser importante conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas em outras escolas no sentido de atender às necessidades da escola contemporânea, e que possam servir de reflexão conjunta com os gestores, professores e estudantes, e assim estabelecer um trabalho de construção coletiva de estratégias de ensino desenvolvidas por todos. Que podem incluir a produção de materiais pedagógicos e a organização da formação continuada, onde estarão pautadas as necessidades atuais de uma educação libertadora e igualitária.

1.3. SENTIDOS DA PESQUISA: o que me move e para onde quero caminhar

Nesta investigação, proponho a reflexão sobre escolas transformadoras de Educação Básica e suas metodologias considerando a perspectiva da Pedagogia Crítica (Adorno, 1995) e da Educação como prática para a Liberdade (Freire, 1967). Para tanto, considero a educação uma experiência indispensável e relevante, bem como um instrumento de formação de uma sociedade livre e com justiça social. Pois, nas últimas décadas, a educação vem sofrendo algumas tensões, sobretudo sobre seu papel na transformação da sociedade (Santos, 2011),

surgindo a necessidade de se (re) pensar novos modelos educacionais que respeitem o ser humano e o meio ambiente, além de desenvolver sujeitos cada vez mais conscientes do seu contexto e sua condição humana (Freire, 1987).

Face a essas considerações, busco desenvolver este projeto na linha de Pesquisa Pessoa e Educação, a partir da questão: como **novos modelos pedagógicos, em seu contexto educacional, podem possibilitar uma educação transformadora?** Para tanto, faz-se necessário conhecer a prática do trabalho de três escolas brasileiras, que praticam princípios epistemológicos transformadores no campo pedagógico e se incluem num panorama de mudança na educação.

Iniciei a escrita desse memorial com um trecho de uma poesia-canção que contempla minha intencionalidade nessa introdução: relatar como vivi, tudo que aconteceu comigo, pois esta foi como aprendi a sonhar. Mas, uma vivência e experiência formativa, e fui construindo um caminho à medida que caminhava. Não delineei um destino certo, aonde queria chegar, mas enquanto fui desenvolvendo atividades ligadas à educação, fui me envolvendo e me dedicando cada vez mais. Uma viagem sem um roteiro pré-definido, mas nunca sem intenção, pois não é possível me relacionar com qualquer objeto ou situação na vida de modo superficial, me motivo e me alimento com a força em que realizo. As intenções e desejos do eu profissional foram sendo construídas muito antes de iniciar minha formação acadêmica, elas foram alimentadas pelas vivências pessoais, escolares e, principalmente, pelas concepções de ser humano e de sociedade que fui conhecendo ao longo deste caminho e, relacionadas com as teorias que estudo, ganharam sentido e força. Bell Hooks (2013) aponta que encontrou um refúgio com a teorização, pois passou a entender o que estava acontecendo. “Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente.” (p.85)

Apoio-me também, em Nóvoa quando diz que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (2002, p. 23). Para esse estudioso português, a formação também se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial continuar estudando, continuar vivendo.

Para Paulo Freire (2005) toda a história é possibilidade, pois é conhecendo o passado e agindo no presente que se fabrica o futuro. Para ele a esperança é importante para as transformações sociais, para o sonho e para a utopia. Uma esperança ancorada na prática, de esperar, de ir em busca do novo, do inédito, e assim enxergar a boniteza da vida.

Figura 2 - Quadra da Escola Amorosidade



Fonte: Registro de observação da autora, 2022.

CAPÍTULO 2 – “SENTADO À BEIRA DO CAMINHO PARA PEDIR CARONA”: Desenhando a proposta de Tese

*“Meu bem, o mundo inteiro está naquela estrada ali em frente
Tome um refrigerante, coma um cachorro-quente
Sim, já é outra viagem
E o meu coração selvagem tem essa pressa de viver” (Belchior, 1979)*

2.1. ESTADO DO CONHECIMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPOSIÇÃO DESTA TESE.

Para iniciar a aproximação com o campo científico a que esta pesquisa pretende e pensar caminhos teóricos, conceituais e metodológicos, foi desenvolvida uma análise da produção

científica desenvolvida nos últimos anos sobre a temática, com o uso da metodologia do Estado de Conhecimento.

O estado de conhecimento se constitui numa etapa de extrema importância para a construção de uma tese / dissertação, pois nos permite reconhecer e identificar o que já foi produzido anteriormente sobre determinada temática em um certo espaço de tempo (Morosini e Fernandes, 2014), bem como, refletir sobre o campo científico, analisando possíveis abordagens e caminhos teóricos e metodológicos capazes de contribuir na delimitação dos objetivos, sujeitos e em toda a organização de uma pesquisa.

Morosini e Fernandes complementam esta ideia ao perceber a produção do Estado do Conhecimento como o instante onde o pesquisador “sistematiza o conhecimento produzido anteriormente” (2014, p. 154), além de auxiliar na compreensão dos diferentes aspectos colocados sobre o campo de estudo e sua produção (região, instituição, ano, contexto político – social - econômico).

Utilizando base de dados nacionais e latino-americanas, com este Estado de Conhecimento buscou-se mapear estudos realizados sobre *Educação Transformadora e/ou decolonial*, perspectivas que orientam o problema e os objetivos deste projeto. Bem como realizar reflexão sobre a construção da produção científica, elaborando análise sobre a temática que poderá subsidiar e compor a tese pretendida.

A primeira busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com a expressão ‘educação transformadora’ em todos os campos, onde foram encontrados mais 4 mil trabalhos, então foi necessário delimitar na busca avançada, especificando, primeiramente, em assunto e depois, em título, assim foi possível selecionar 8 trabalhos. Dando continuidade na busca, foi usada a expressão ‘Educação decolonial’, também na busca avançada em assunto e título, onde foram selecionados mais 6 trabalhos para compor o ‘corpus’, finalizando com um total de 14 trabalhos escolhidos para análise.

Após a leitura flutuante e a organização dos trabalhos selecionados e organizados na Tabela Bibliografia Anotada e depois na Bibliografia Sistematizada (ver figura 3), foram definitivamente organizados os 14 estudos que tratavam da Educação Transformadora e decolonial em seus aspectos de reflexões acerca desta temática na educação básica, delimitação de pesquisa deste projeto.

Figura 3- Quadro Bibliografia Sistematiza – algumas informações

Número	Título	Autor	Área	Ano
01	A liberdade como princípio para uma educação transformadora	ARAÚJO, Renata Miranda de	Educação	2015
02	Perspectivas para a Qualidade da Educação Brasileira: uma Análise a Partir dos Elementos Conservadores e Transformadores no Plano Nacional de Educação	DIOGO, Emilli Moreira	Educação	2015
03	Transformação na Educação: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes	RIIBEIRO, Marcela Araújo Moraes	Desenvolvimento Humano e Educação	2019
04	Epistemologia Outra e Educação Intercultural como Alternativa Decolonial	MENDES, Pablo Eugênio	Educação	2017
05	Educação em Direitos Humanos: Perspectivas Decoloniais	MOREIRA, Messias Da Silva	Educação	2019
06	Educação na América Latina: (Des)Colonialidade e/ou (Sub)Missão. Um Estudo Sobre a Educação na Argentina, no Brasil e no México	FARIAS, Maisa Dos Santos	Educação	2015
07	Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda	MOTA NETO, João Colares da	Educação	2015
08	Educação de Jovens e Adultos - uma Perspectiva Freiriana e Intercultural.	HENNICKA, Micheli Daiani	Educação	2012
09	O ato de ensinar ciências: limites e possibilidades da prática pedagógica em sua relação com as diferentes concepções de práxis	MADUREIRA, Cristiane Aparecida	Educação	2019
10	Representações de meio ambiente e abordagem temática freiriana: caminhos metodológicos para a educação ambiental crítico-transformadora no Instituto Federal Do Acre	FREITAS, Renata Gomes De Abreu	Biociências e Saúde	2018
11	Caminhos para uma Educação Intercultural Libertadora: a Ação Saberes Indígenas na Escola	BRUM, Ana Lúcia Castro	Educação	2018
12	Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professore(a)s de Escolas Localizadas no Meio Rural	FERREIRA, Michele Guerreiro	Educação	2013
13	A Escola dos que (não) são: Concepções e Práticas de uma Educação (Anti) colonial	RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira	Educação	2019
14	O ensino de história como possibilidade ou instrumento para a construção de uma educação transformadora	FIGUEIREDO, Aurimar de Freitas	Ciências Sociais	2015

FONTE: Construído pela autora a partir do BDTD / IBICT, 2022

Outra fonte de dados para compor este estudo foi a Biblioteca Virtual CLACSO, repositório digital que oferece acesso livre a mais de 100.000 textos da rede CLACSO e recebe mais de um milhão de solicitações por mês para a coleção CLACSO em Redalyc. O Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais — CLACSO é uma instituição internacional não governamental

com situação associativa na UNESCO, criada em 1967. Atualmente, reúne 806 centros de pesquisa e pós-graduação na área de ciências sociais e humanas em 51 países da América Latina, Caribe e outros continentes. (Clacso, 2021)

Este repositório foi escolhido por se tratar de uma rede de pesquisadores latino-americanos, para contribuir significativamente nas delimitações teóricas e epistemológicas para este projeto, a partir de uma perspectiva decolonial do saber.

A busca se deu através dos descritores utilizados anteriormente, mas no banco de artigos deste repositório, com a delimitação temporal de 2010 até 2021. Os artigos encontrados, escolhidos para compor esta análise, tinham como características estudos que não se detinham no uso de uma população (grupos indígenas) ou área (ciências exatas) muito específica, visto que o projeto pretendido objetiva a escola de educação básica na totalidade.

Dos trabalhos analisados foram escolhidos 8 artigos como podemos observar na figura 4. Este banco propiciou refletir sobre a epistemologia e conceitos decoloniais, bem como uma análise sobre teóricos já escolhidos para compor este projeto e outros não conhecidos que geraram curiosidade e novas concepções teóricas.

Figura 4 - Quadro Bibliografia Sistematiza – CLACSO – algumas informações

Número	Título	Autor	Cidade	Ano
01	Ocio, recreación e interculturalidad desde el "Sur" del mundo: desafíos actuales	GOMES, Christianne	Santiago, Chile	2010
02	Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas	PIANI MAILHOS, Míriam	Chihuahua, México	2019
03	La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire	CRUZ AGUILAR, Eliseo	Venezuela	2020
04	Collaborative agency in educational management: a joint object for school and community transformation	LEMOS, Monica	São Paulo, Brasil	2017
05	Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire	OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de	São Paulo, Brasil	2011
06	Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social	RIVAS FLORES, José Ignacio	Buenos Aires, Argentina	2018
07	La Educación Intercultural	PÉREZ PAREDES, María del Carmen	Venezuela	2016
08	Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar	ROCKWELL, Elsie	Campinas, Brasil	2012

FONTE: Construído pela autora a partir Biblioteca Digital CLACSO, 2022.

Dessa forma, conclui-se a organização do ‘corpus’ de análise, finalizando a seleção com um total de 22 trabalhos, 4 teses, 10 dissertações e 8 artigos, para então iniciar a leitura aprofundada e construção da análise. Esta etapa exige muita atenção e capacidade de síntese do pesquisador: ela possibilita uma maior compreensão do ‘corpus’ que será analisado, colocando a prova os conhecimentos teóricos prévios que ele tem sobre a temática pesquisada.

2.1.1. A análise do ‘corpus’: construção da análise do tema

Após a leitura aprofundada, iniciou-se a análise dos textos selecionados para identificar possíveis dimensões para compor esta análise. Identificou-se que alguns trabalhos traziam discussões conceituais e epistemológicas do conhecimento e da escola numa perspectiva decolonial, intercultural e transformadora. Outros trabalhos apresentavam práticas curriculares, didáticas e pedagógicas que objetivaram a transformação da escola, da sala de aula e da atuação dos professores. Desta forma, os estudos foram agrupados de modo que contemplassem essas duas dimensões: princípios para a Educação Transformadora e Práticas para a Educação Transformadora (ver figura 5).

Figura 5 - Quadro as dimensões de análise

DIMENSÕES	TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	TOTAL
Princípios para Educação Transformadora	2	6	4	12
Práticas para a educação Transformadora	2	4	4	10
TOTAL	4	10	8	22

FONTE: Construído pela autora a partir do Corpus de análise, 2022.

2.1.2. Princípios para a Educação Transformadora

A construção destas dimensões, a partir da análise, teve como base os conhecimentos prévios da pesquisadora construído durante o percurso do doutorado, nas disciplinas e estudos realizados no grupo de pesquisa, pois segundo Bardin “toda leitura é feita a partir de uma perspectiva teórica e epistemológica” (2011, p.05). Foram agrupados trabalhos que abordavam aspectos e/ou princípios que caracterizam a Educação numa perspectiva Transformadora, como citado por Freire (1987) de que a Educação Transformadora está fundada na crença da humanização dos sujeitos, que possibilita condições para este agir criticamente na realidade social e no seu contexto, o ‘corpus’ foi analisado, conforme descrito a seguir.

Foi possível identificar a práxis da Educação Transformadora, a partir dos princípios apontados por Freire quando nos trabalhos analisados, encontramos os pressupostos da liberdade, do olhar crítico sobre a realidade e da transformação social como fundamentais na concepção de uma educação que vise a transformação dos sujeitos e do seu contexto.

Na dissertação de Araújo (2015), ela identificou e discutiu as motivações apresentadas pelos estudantes para a conquista da liberdade e sobre a educação bancária e libertadora, numa relação pedagógica em que os docentes se comportam tanto como oprimidos quanto como opressores em ambiente escolar. A mestranda conclui que a liberdade deva ser o grande foco de uma educação que pretenda transformar a realidade, especialmente a brasileira (Araújo, 2015).

Emilli Moreira Diogo (2015) buscou analisar as perspectivas de qualidade da educação expressas no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), apontando que existem indicações que levam ao compromisso tanto com a qualidade e com a possibilidade transformadora da educação, mas que o planejamento e as ações político-educacionais orientando as metas e estratégias é que evidenciarão esse compromisso, na prática, pois os interesses e disputas ideológicas no campo educativo impedem que a educação assuma seu caráter de transformação social.

Ribeiro (2019), realizou a pesquisa com professores, dos anos finais do Ensino fundamental, de uma escola pública que se propuseram a refletir sobre a reconfiguração teórica de suas práticas pedagógicas tradicionais para metodologias transformadoras. Identificando concepções e significantes para essa transformação e superação de desafios enfrentados, afirmando a importância de uma ação coletiva, entre todos os atores da escola.

Alguns dos princípios identificados e destacados são: a educação libertadora e não bancária; como transformação social; como ação coletiva de conscientização e para conceber outras epistemologias; a educação como identificação cultural e autovalorização na interculturalidade; a educação enquanto construção política e a não neutralidade do trabalho docente.

Mendes (2017), em sua dissertação propôs repensar e ressignificar o projeto de poder entendido como modernidade, apontando para a necessidade de se admitir caminhos alternativos como resposta para outro mundo possível no contexto latino-americano, a partir das suas histórias locais e dos pensamentos fronteiriços decorrentes dessa abordagem.

No trabalho de Moreira (2019), é dissertado sobre o conceito de Colonialidade do Poder (Quijano, 2005) e Decolonialidade (Walsh, 2009), numa perspectiva de analisar criticamente o panorama atual da sociedade brasileira no que tange à educação e os Direitos Humanos, a partir

do prisma decolonial. Ele afirma ser primordial desenvolver práticas culturais humanizadoras objetivando mudanças comportamentais e quebra de paradigmas, e tenham como propostas a identificação e a autovalorização, e ainda numa perspectiva decolonial:

[...]não se pretende negar qualquer um dos conhecimentos produzidos pela humanidade, muito pelo contrário, o que se pretende é resgatar e valorizar todos os saberes e culturas existentes ou que se perderam na história, por serem ignoradas ou extirpadas pelos genocídios e etnocídios, e consequente, epistemicídios praticados pelos colonizadores europeus. (Moreira, 2019, p. 148)

Nesse mesmo contexto, a educação decolonial é identificada quando, nos diversos textos aqui analisados, são apontados caminhos para romper com o saber colonizado, imposto que serve de controle para manutenção de uma sociedade excludente e de culturas subjogadas. Sejam a partir da formação de professores, na construção de outras epistemologias e direitos humanos.

Outra pesquisa que trabalha os conceitos de Quijano e Walsh, é a dissertação de Farias (2015) um estudo sobre a educação na Argentina, no Brasil e no México”, que objetivou conhecer as alternativas à educação neoliberal que estão sendo produzidas na América Latina, especificamente a partir dos movimentos sociais do campo. Ela afirma que através da educação do campo, é possível avançar enquanto alternativa pedagógica e metodológica de formação política permanente e na construção de alternativas educacionais aos modelos hegemônicos, neoliberais para romper e desarticular a resignação que as classes populares, nos países pesquisados, estão tomadas (Farias, 2015).

Na tese de Mota Neto (2015) e na dissertação de Hennicka (2012) é possível identificar uma abordagem teórica Freireana significativa. Ambos os trabalhos utilizam a contribuição das ideias e pressupostos epistemológicos de Paulo Freire numa concepção pedagógica de educação decolonial e intercultural.

As obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda são um antecedente do debate da decolonialidade na América Latina e que a constituição de uma pedagogia decolonial em nosso continente se fortalece com as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas que estes autores forneceram para a educação popular. (Mota Neto, 2015, p. 09)

Hennicka (2012), por sua vez, aponta que uma importante contribuição freireana é a compreensão da educação como ato político, que ela é uma possibilidade de transformar a sociedade, construindo inéditos viáveis e acabando as injustiças e desigualdade social.

Nesta dimensão também foram incluídos 4 artigos selecionados na base de dados da CLACSO. O texto de Rivas-Flores (2018), propõe refletir a partir de quais pressupostos e valores queremos propor a formação docente, procurando conscientizar os futuros professores sobre as opções sociais que defendem com o seu trabalho profissional e que não seria possível pensar em processos de descolonização sem necessariamente questionar a formação dos professores.

No artigo de Pérez-Paredes (2016) ela propõe uma investigação analítica a partir da teoria da Complexidade de Morin, e aponta que aspectos da complexidade estão presentes na educação intercultural a fim de promover projetos de currículo com potencialidades que garantem a integração e a interculturalidade. No artigo de Rockwell (2012), ele argumenta que os movimentos sociais recentes nos forçam a enxergar a profunda desigualdade social, a diversidade cultural e social gerada pelas mudanças recentes na economia globalizada, e que a educação decolonial com recursos e práticas culturais já existentes podem fortalecer os movimentos sociais emergentes e projetos alternativos de vida e formação “do novo homem”.

O último texto de Oliveira (2011), analisa a influência da educação popular, de base freireana, na educação intercultural no contexto brasileiro e conclui:

A educação popular freireana, ao problematizar a opressão social, aponta para segmentos sociais discriminados por fatores étnicos, de gênero, entre outros, além do de classe social, consolidando suas ideias pedagógicas, na construção de uma educação intercultural e libertadora. (Oliveira, 2011, p.123)

Todos os trabalhos trazem importantes reflexões a partir da perspectiva epistemológica da Pedagogia Crítica, com ênfase para abordagens teóricas de Freire, Adorno e Dussel.

2.1.3. Práticas para a Educação Transformadora

Nesta dimensão, foi possível agrupar trabalhos que apresentassem práticas pedagógicas com a perspectiva de transformação através da educação, seja num âmbito escolar, social ou político. Estes estudos analisaram práticas educativas em áreas como ensino de História, Meio Ambiente e Formação de professores, entre outros.

Ao analisar as práticas apresentadas, ressalta-se a importância de abordagens metodológicas diversificadas que promovam o pensamento crítico, pois ao identificar estas práticas de educação, em componentes curriculares diferentes (lazer, relações étnico-raciais, educação ambiental, história, entre outras), percebe-se que, além de estarem promovendo atividades engajadoras e desafiantes aos estudantes, os educadores também estavam promovendo a reflexão pessoal, social e transformadora do contexto dos sujeitos envolvidos.

O primeiro trabalho a dissertação de Madureira (2019), realizada com professores de ciências de uma escola pública, apresenta a reflexão sobre a influência dos limites da prática pedagógica em sua práxis docente e possibilidades entre a práxis desenvolvida e a superação da curiosidade ingênua pela epistemológica. Na dissertação de Brum (2018), se propôs a evidenciar a importância do diálogo intercultural, analisando os conceitos de diálogo intercultural, interculturalidade e educação libertadora. E conclui:

A educação intercultural deve estabelecer o diálogo com suas culturas indígenas e afro-latino-americanas; culturas camponesas e urbanas; culturas juvenis. Ouvir as propostas pedagógicas relacionadas com educação e ternura.

[...] que o diálogo intercultural, a partir da oralidade, respeitando a ancestralidade e a identidade cultural de todos os diferentes povos; na esperança em sonhos possíveis e laços imaginários, poderemos construir uma educação intercultural libertadora. (p.92)

A dissertação de mestrado, de Ferreira (2015), procurou “Identificar e descrever os elementos interferentes em processos de atribuição de sentidos de diferentes práticas pedagógicas em aulas de leitura de textos ficcionais (originais e adaptados)” (Ferreira, 2017), bem como, compreender as atribuições de sentido realizadas por estudantes de Educação Básica no cenário da sala de aula e a interferência de variáveis sócio-históricas e culturais que os alunos trazem para o ambiente escolar. Ela também aponta as dificuldades dos estudantes em se verem protagonistas de suas histórias, produções escritas, de sua autonomia e visão de mundo.

Quando a escola se furta da responsabilidade de revisitar a visão de mundo dos alunos, ocorre a segunda frente: de silenciamento. Isso porque, embora os alunos falem e escrevam, não estarão falando de si, nem de seu lugar de pertença, nem de onde pisam. Silenciando sua cultura, silenciam-se de si e vivem como meros reprodutores do discurso escolar e, dessa forma, comunicam aquilo que a escola quer ouvir, aquilo que o professor selecionou como objeto de estudo, como digno de comunicação. (Ferreira, 2017, p.91)

Outro trabalho de Freitas (2018), buscou analisar as contribuições das representações sociais de meio ambiente e da metodologia de investigação na dimensão ambiental crítico-transformadora no ensino médio a partir de uma abordagem temática Freiriana, que foi possível obter temas geradores significativos para o processo educativo, e que convergiram em torno do contexto de vida dos estudantes, desenvolvidos via abordagem socioambiental, fazendo uma conexão territorial e geopolítica que promoveu um olhar crítico da realidade, possibilitando aos educandos refletir de maneira integrada sobre a complexidade dos problemas presentes em seus contextos sociais.

O uso de temas geradores para representações sociais e do meio ambiente, diálogo intercultural para uma educação libertadora, atribuição de sentidos sócio- históricos e culturais em leituras de textos fictícios, aulas de histórias para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, bem como, práticas problematizadoras a partir da leitura do mundo e para questionar a colonialidade que subalterniza os pobres, são algumas das práticas identificadas nesta análise e ajudarão a construir os caminhos escolhidos nesta pesquisa.

Na pesquisa de Ramalho (2019) a autora se propõe a identificar as formas a colonialidade expressa na educação escolar das pessoas pobres e se ela é questionada na existência desses sujeitos. Ela argumenta que uma educação libertadora é aquela que caibam os pobres e rompe com a exploração do “outro” e com as formas de organização do capitalismo-moderno-colonial que têm orientado nossa sociedade, e complementa:

Rompendo com esse monitoramento da efetividade da aculturação que não desestabiliza a ordem segregadora da sociedade baseada no racismo, no patriarcado e no capitalismo, e que, portanto, reproduz um modelo de sociedade que subalterniza os pobres, a escola que defendemos deve estar atenta à forma como os estudantes passam a conceber e a pronunciar o mundo a partir da experiência educativa anticolonial que vivenciam. (Ramalho, 2019, p. 198)

A dissertação analisada de Figueiredo (2015), propôs identificar práticas pedagógicas cotidianas na área de História que contemplem os ideais de formar cidadãos aptos para a participação na vida em sociedade, na política e tenha atitudes críticas (Figueiredo, 2015), bem como, as práticas cotidianas de que essa disciplina seja instrumento para acabar com a resistência a leitura por parte dos alunos. A autora ressalta que:

O ensino de História na escola é uma importante ferramenta para a promoção da interdisciplinaridade, da transversalidade em educação e para a formação de pessoas capazes de interferir na realidade, de maneira consciente, para transformá-la em uma realidade melhor. (Figueiredo, 2015, p.106)

E concluiu, sem seus resultados, que os professores devem oportunizar atividades para despertar o gosto pela História, relacionando-a às vidas pessoais dos alunos, com ações reais e planejadas que promovam o protagonismo juvenil, estimulando o gosto pela participação da vida em sociedade, bem como, ajudando os alunos a compreender que agindo à luz do passado dificilmente serão cometidos os mesmos erros, falhas e vícios de outros tempos, pois é no passado, na compreensão da história, que estão os “porquês” do presente (Figueiredo, 2015).

Complementa a análise desta categoria, 4 artigos da biblioteca digital da CLACSO, a saber: ocio, recreación e interculturalidad desde el "Sur" del mundo: desafíos actuales de Christianne Gomes (2010); Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas, Miriam Piani-Mailhos (2019); La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire de Eliseo Cruz-Aguilar (2020); Collaborative agency in educational management: a joint object for school and community transformation, Monica Lemos (2017).

Estes artigos apresentam reflexões acerca de narrativas, experiências e práticas pedagógicas que contribuíram para a transformação dos contextos educativos estudados. A partir das perspectivas da interculturalidade, pensamento crítico, processos decoloniais do pensamento e das contribuições teóricas de Paulo Freire, que possibilitaram ressignificar a educação e a mudança social nestes contextos.

A educação libertadora precisa buscar permanentemente liberdade e responsabilidade, realizar práxis, ou seja, ação e reflexão, visto que é a base fundamental de uma prática educacional problematizadora e libertadora, baseada na leitura do mundo e na pronúncia da palavra daqueles que vivem na opressão, não dos que oprimem, para praticar uma pedagogia dos oprimidos. (Cruz-Aguilar, 2020, p.200)¹

É possível identificar na análise destes trabalhos a importância de práticas contextualizadas na realidade dos estudantes bem como, negar as abordagens revestidas de autoridade, sendo o saber do professor mais importante sobre o processo de (re) significação do estudante. E que as práticas de uma Educação Transformadora possam servir para emancipação de sentidos, diretamente relacionadas à realidade social, e não enquanto ferramenta para manipulação, poder e preconceito.

2.1.4. Considerações do Estado de Conhecimento

A partir dos estudos selecionados e de sua análise, pode-se constatar como parte da comunidade científica, representada por este ‘corpus’, compreende a temática da Educação Transformadora e Decolonial e o quão relevante torna-se as pesquisas nessa temática e a necessidade de novos olhares para os princípios e as práticas que fundamentam esta perspectiva educacional.

Com relação aos estudos apontados, percebe-se que existem diferentes perspectivas que merecem ser destacadas, demonstrando que a temática da Educação Transformadora permite se desenvolver a partir de diferentes aspectos:

- As instituições, onde os estudos forem realizados são, na maioria, públicas;
- Dos 14 trabalhos, apenas 4 eram teses, demonstrando a relevância e potencialidade do tema desta tese desenvolvida aqui;
- A possibilidade e potencialidade multidisciplinar e pluricurricular da Educação Transformadora;
- A grande incidência das mulheres na produção de conhecimento na área da educação;
- Abordagem do enfrentamento dos desafios e das dificuldades, não só escolares como sociais através das perspectivas decoloniais e multiculturais;

Foi possível perceber a incidência de teóricos como Freire, Dussel, Quijano, Walsh e Saviani para trabalhar estas temáticas. Esses autores fazem parte dos caminhos teóricos e epistemológicos desta tese e se fortalecem, a partir deste estudo, como alternativa para fundamentar os dados desta pesquisa, bem como, relevância nos estudos desta temática.

Outra grande contribuição deste Estado de Conhecimento deu-se na construção da proposta metodológica do projeto de tese, quando esta análise possibilitou identificar os diferentes sujeitos pesquisados, não restringindo a um tipo de amostra. Destacando, portanto, a importância de dar vozes aos diferentes atores do contexto educativo, sejam professores, estudantes, gestão, famílias ou comunidade geral.

O estudo e análise propostos, a partir da construção deste Estado do Conhecimento, possibilitou não só o levantamento da produção científica do tema, como perceber diferentes caminhos metodológicos e teóricos possíveis para a construção desse projeto de pesquisa, apontando aspectos e recortes que contribuirão para que a pesquisa seja relevante, com resultados importantes para o campo educacional.

2.2. “ANO PASSADO EU MORRI, MAS ESSE ANO EU NÃO MORRO” - o mundo em transformação e a justificava para se pensar outros modelos educativos

*“Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado, Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado” (Belchior, 1976c)*

Minha caminhada no doutorado se iniciou em momento muito significativo e impactante para toda a humanidade. Em março de 2020, o Brasil deu início a um contexto de isolamento

social, ocasionado por uma pandemia, que viria gerar imensos desafios para todos os setores da sociedade. E que, com certeza, também impactou o fazer desta pesquisa e desta pesquisadora.

A partir de dezembro de 2019, o mundo inteiro foi impactado por um vírus desconhecido pela ciência até há pouco e que ocasionou uma doença pulmonar grave – COVID-19. Tratava-se de um novo tipo de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Os coronavírus são uma ampla família de vírus, que estão por toda parte, mas sabe-se que apenas seis deles, que ocasionavam resfriados mais comuns, infectam humanos e agora com o novo descoberto são sete os seus tipos. Eles são a segunda principal causa de resfriados (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves ou sequelas em humanos, como as desenvolvidas em contato com o novo coronavírus. (Brasil, 2023)

Desde então, a pandemia atingiu todos os países e provocou mais de 772 milhões de casos confirmados de COVID-19 em todo o mundo, com um total de quase 7 milhões de mortes, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023). No Brasil foram mais 37 milhões de casos, sendo que as mortes ultrapassam das 700 mil. (Brasil, 2023)

Neste período, muitas ações foram desenvolvidas para impedir o avanço da contaminação por todo o Mundo, como a determinação do isolamento social, com restrição de circulação de pessoas não necessárias no combate ao vírus, ou seja, apenas profissionais da chamada linha de frente da saúde e outros serviços essenciais à manutenção da vida continuaram trabalhando nos ambientes normais de trabalho, por quase dois anos. Os outros profissionais, bem como escolas, serviços culturais e de alimentação, tiveram que se adaptar ao modelo remoto ou ‘*on-line*’ e de tele-entrega.

Moreira e Silva (2022) afirmam que, embora o vírus foi o mesmo para todos, ele afetou individualmente pessoas, grupos, cidades, países, pois para enfrentar esta pandemia não bastam ações voltadas aos fenômenos biológicos, mas também que atentem para os fenômenos sociais.

Nessa busca, as estratégias e as ações definidas pelo governo brasileiro no combate a essa pandemia estão acompanhadas por processos de polarização crescente. Os números expressivos de infectados e mortes por contaminação da Covid-19 dividem espaço com discussões sobre benefícios e/ou riscos do isolamento social e de seu impacto na economia brasileira. O fato é que, em meio a essas discussões, encontra-se a população que não tem acesso a informações confiáveis e oficiais. (Moreira e Silva, 2022, p.94)

Uma realidade atravessada também, por profundas crises políticas, econômicas e sociais em todo o mundo. E a educação, neste contexto, viveu tempos muito difíceis com uma pressão

para reorganizar sua estrutura e dar conta de um processo de aprendizagem, apesar de tudo, e uma desvalorização social ainda maior.

Este contexto, do fechamento das escolas e da necessidade emergencial da adoção de novas metodologias, como ensino remoto para garantir a continuidade do trabalho dos educadores, gerou a imprevisibilidade de uma reconfiguração educacional e seus processos de ensino e aprendizagem, mediados por novas tecnologias.

Mas esta reconfiguração gerou consequências importantes no âmbito emocional e psicológico dos estudantes diante de um contexto tão instável e de um futuro imprevisível, como também impactos na aprendizagem deles, além de um aumento na desigualdade entre escola pública e privada. Segundo o Instituto DataSenado com uma pesquisa realizada em julho de 2020, 26% dos estudantes que estavam tendo aulas remotas na rede pública não possuíam internet, enquanto na rede privado o percentual caiu para 4%.

Em seu texto poético, na escrita de uma carta endereçada à Paulo Freire, Faria e Melo (2022) fazem um desabafo destas e outras desigualdades que assolam nosso país na atualidade:

[...] Os pobres não têm, em sua expressiva maioria, nada de equipamentos tecnológicos, estão sendo deixados para trás... Que castigo, amigo Freire, estamos vivenciando a cada dia a nossa Constituição sendo rasgada em meio a risos fascistas que ecoam nos quatro cantos do Brasil. Além da impactante realidade do Ensino Remoto nas escolas públicas e do aumento das desigualdades educacionais para os nossos estudantes... Freire, tem um exército gigante de brasileiros passando fome, perdendo direitos.

[...] Vemos e escutamos os ecos e as vozes vibrantes desses sujeitos e queremos que esses ecos e vozes tenham nome, tenham histórias, estamos sendo desobedientes e lutando. Freire, em meio a tantos problemas, temos a certeza de que, enquanto existirem pessoas sendo deixadas para trás, precisamos seguir juntos e fortes e segurar a mão de um, esse a mão do outro, o outro a mão de mais um outro... E trazer luz e esperança para os pobres!

[...] Assim também como diversas vacinas estão sendo testadas e aplicadas. Mas com relação ao nosso país, Freire, o que é necessário ser feito? Uma vacina antiódio? Uma vacina de amor ao próximo? (Faria e Melo, 2022, p.179)

Com certeza, o legado freiriano nos ajuda a compreender, enfrentar e ressignificar esse lugar de invisibilidade social, tão acentuado nos últimos anos, a que muitos sujeitos estão submetidos. Todos estes desafios, trazidos pelo afastamento social, geraram impactos, especialmente, ao contexto da educação. Mas, ao mesmo tempo, nos oportuniza encarar esta condição de uma realidade bastante desafiadora que precisa ser mais bem compreendida em suas diferentes dimensões.

Compreender o atual momento de crise e as possibilidades de ressignificação da educação escolar se faz necessário a todos que estão envolvidos com ela. Portanto, conhecer e valorizar novos modelos pedagógicos que estão emergindo no contexto da educação atual, de modo a identificar os principais fatores e estratégias didáticas que permeiam a prática docente nestas escolas, bem como analisar as metodologias desenvolvidas por eles como uma experiência transformadora são importantes ferramentas para podermos agir. Pois, compreende-se a escola como importante espaço de possibilidades reais de mudança para uma sociedade mais justa, humanizada e igualitária.

2.3. “O QUE HÁ ALGUM TEMPO ERA JOVEM E NOVO, HOJE É ANTIGO E PRECISAMOS TODOS REJUVENESCER” - objetivos pretendidos na pesquisa

*“Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem e novo, hoje é antigo
E precisamos todos, todos rejuvenescer.” (Belchior, 1976d)*

A pesquisa aqui descrita intencionou posicionar, numa relação direta e constante, o sujeito pesquisador e os indivíduos que contribuem para o processo de análise. Essa relação foi estruturada no contexto da vivência dentro da escola, numa perspectiva pós-pandemia da COVID-19. Compreender a dimensão relacional, o contexto envolvente e as narrativas intrincadas que moldam o significado de cada experiência identificada é crucial para examinar o seu desenvolvimento, interações, eventos específicos, decisões e atitudes tomadas.

O estudo do cotidiano escolar é fundamental para compreender como as escolas cumprem seu papel na socialização dos alunos, tanto na transmissão de conteúdos acadêmicos quanto na formação de crenças e valores por meio de ações e interações. É necessária uma abordagem crítica e reflexiva para compreender a reprodução e transformação da realidade social. A escolha de focar no estudo das práticas das escolas não significa abordá-las apenas com base em seus relacionamentos internos. Em vez disso, envolve considerá-los como parte de um todo social que influencia e mantém certas formas de relacionamento (Frigotto, 2004).

O recorte para investigar uma problemática se baseia em condições existentes e práticas anteriores. Para Frigotto (1997), numa perspectiva histórico-dialética da pesquisa, é importante compreender a problemática como parte de uma totalidade e considerar os sujeitos históricos

envolvidos na pesquisa. Além disso, é fundamental considerar a relevância e o impacto da problemática a ser investigada, desta forma, podemos direcionar nossos esforços para analisar as causas e consequências dessa questão específica, contribuindo assim para um entendimento mais abrangente do problema de pesquisa.

A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias. Conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. (Frigotto, 1997, p. 75)

Nesse contexto, Hernández-Hernández e Benavente (2019) discutem em seu texto o conceito de reconhecimento da existência do autor antes do ato de escrever. Sugerem que um investigador possa escrever uma proposta de pesquisa descrevendo o que aconteceu antes de iniciar o processo de investigação. Essa suposição implica que há um começo ou origem na realidade. E que essa situação de emaranhamento leva Lather e St. Pierre (2013) a questionar o sentido dado à pesquisa qualitativa: O emaranhamento problematiza todas as categorias da pesquisa qualitativa humanística. Por exemplo, como determinamos o “objeto do nosso conhecimento” – o “problema” que queremos estudar? Podemos nos desconectar do emaranhado de alguma forma (Eu) e então desconectar cuidadosamente algum outro pequeno pedaço do emaranhado (Outro) por tempo suficiente para estudá-lo? Que ontologia nos permite acreditar que o mundo é estável para podermos fazer toda essa individualização? E a que custo? Como pensar um “problema de pesquisa” no entrelaçamento de um conjunto de elementos diversos que interagem constantemente, nunca estáveis, nunca iguais?

Esta investigação buscou compreender as hegemonias construídas dentro do campo da educação, nas práticas de três escolas. Ela pretende evidenciar a possibilidade e aberturas para se pensar estas práticas e outros modos de fazer educação que possam surgir a partir daqui. É claro que é possível que outros pesquisadores rechacem as ideias aqui desenvolvidas, possam desconstruir o que foi proposto aqui, pois não se tem a intenção de congelar o pensamento, buscar explicações gerais ou afirmar posições, nem propor nenhuma verdade. Que esta tese possa ampliar a discussão, instigar novos questionamentos e promover outras pesquisas.

Frigotto (2003) aponta para duas dimensões necessárias dentro da perspectiva histórico-dialética enquanto práxis no campo educacional: qual é o sentido necessário desta investigação que eu estou fazendo, qual o sentido histórico social e político desta investigação, a serviço do quê e de quem, está esta pesquisa? A outra questão mais complexa é a necessidade de fato de qual a novidade que essa pesquisa nos traz hoje o que ela ajuda aprofundar, qual o entendimento

da pesquisa como crítica e como produção de novo conhecimento e como sustentação de uma possível ação prática?

A partir dessa compreensão, os objetivos, que estruturam esta pesquisa, foram elaborados, a saber:

2.3.1. Objetivo Geral

- Analisar o contexto educacional de escolas e suas práticas educativas como perspectiva para uma educação transformadora.

2.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar o perfil sociodemográfico das escolas que utilizam a abordagem da Educação Transformadora;
- Identificar os principais fatores e estratégias didáticas que permeiam a prática docente destas escolas;
- Identificar as percepções dos educadores sobre suas experiências e práticas no contexto pedagógico e social destas escolas;
- Analisar as metodologias desenvolvidas nestas escolas como uma experiência transformadora, na perspectiva dos professores.

Para atender os objetivos a que se propõe, esta pesquisa foi organizada a partir de conceitos epistemológicos e teóricos que fundamentam desde a abordagem estética e ética da escrita, da estrutura, da metodologia e análise que se destina, bem como da posição onto-epistemológica que esta pesquisadora se constituiu ao longo de sua formação educacional e social.

A tese está organizada em seis capítulos conectados pela música/poesia de Belchior¹. Não à toa foi esta escolha estética para compor o texto, pois Belchior, como repentista e cantor de feira livre, conseguia chamar a atenção pela forma diferenciada com que se apresentava, ele sempre foi um inovador e buscava transpor as barreiras do comum. Um artista completo (compositor, cantor, instrumentista e artista plástico, além de professor) inconformado com a

¹ Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes, mais conhecido como Belchior, cantor, compositor, músico, produtor, artista plástico e professor brasileiro. Ele nasceu em Sobral, no Ceará, em 1946, e morreu em Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul, em 2017. Ele foi um dos expoentes da música popular brasileira, especialmente do movimento conhecido como MPB. Fonte: [Biografia de Belchior – Biografia Resumida](#)

realidade do povo, que valorizava o Brasil e a América Latina. Belchior incorpora vozes externas em suas canções de forma crítica, dialética e muitas vezes iconoclasta, dando um novo significado aos textos existentes e assumindo uma postura de oposição aos textos e discursos com os quais se envolve. Ele também reaproveita trechos de suas próprias músicas, criando um efeito meta discursivo, onde as letras, títulos e imagens das músicas estão interligados, reforçando seu significado (Carlos, 2007).

Belchior incorpora diversas fontes de conhecimento em seus textos e discursos, adotando uma postura crítico-criativa no sentido de transformá-los. Ele demonstra uma rara consciência de seu papel como compositor e entende como suas músicas funcionam em diferentes contextos. Belchior se engaja na inter discursividade com outras práticas discursivas, destacando a importância de outros discursos na sua formação, revelando uma consciência rara com relação ao papel exercido por ele enquanto cancionista brasileiro (Carlos, 2007).

Além da perspectiva estética apresentada, os seis capítulos desta tese estão organizados de modo a contemplar no **capítulo 1** os caminhos que a pesquisadora percorreu em sua trajetória formativa (educativa, social e cidadã); a aproximação com a temática da tese e o sentido que esta pesquisa desenvolve e se apropria na e com a pesquisadora. Numa narrativa autobiográfica, buscando compreender e incorporar histórias e experiências que são elos fundamentais na construção desta educadora pesquisadora.

No **capítulo 2** as perspectivas para o caminho teórico e metodológico por meio da análise da produção científica com a metodologia de Estado de Conhecimento (Morosini, 2015); justificativa da relevância da pesquisa educacional em tempos pós-pandemia da Covid-19, bem como, da investigação de novos modelos pedagógicos; e por fim os objetivos a que esta tese se propõe atingir.

A seguir teremos o **capítulo 3** que apresenta a fundamentação teórica e epistemológica que justificam as escolhas metodológicas e argumentos que farão parte da análise dos dados coletados: conceitos iniciais da Pedagogia Crítica (Adorno, 1995); perspectiva Decolonial do Saber (Quijano, 2005; Dussel, 1994, 2000); Educação Transformadora e Crítica (Freire, 1981, 1983, 1987, 1996, 2005); Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011; Frigotto, 2003) com uma breve contextualização histórica da educação brasileira.

O **capítulo 4** traz as escolhas metodológicas desta tese e a posição ética que a pesquisadora se coloca diante dos sujeitos e objetos de análise. Nesta etapa também é apresentado o caminho que a análise percorreu para alcançar os objetivos propostos.

Em consonância, o **capítulo 5** apresenta o contexto das escolas investigadas, sujeitos da pesquisa, caracterização da amostra e análise dos dados numa perspectiva pós-qualitativa. Bem como aos resultados dos objetivos pretendidos.

Por último e, não menos relevante, o **capítulo 6** traz as considerações que esta tese chegou, abordando os desafios e aspectos que merecem destaque e que, conseqüentemente, poderão inspirar outras pesquisas, bem como, instituições educacionais que vislumbrem outras pedagogias transformadoras.

Figura 6 - Pátio da Escola Boniteza



Fonte: Registro de observação da autora, 2022.

CAPÍTULO 3 - “FAZENDO EU MESMA O MEU CAMINHO” - Percursos teóricos para uma educação transformadora

*“Quando eu ganhava esse mundo de meu Deus
Fazendo eu mesmo o meu caminho
Por entre as fileiras do milho-verde que ondeia
Com saudade do verde marinho
Eu era alegre como um rio
Um bicho, um bando de pardais
Como um galo, quando havia
Quando havia galos, noites e quintais.” (Belchior, 1977a)*

O aporte teórico desenvolvido a seguir, pretende compreender a educação no tecido das relações sociais, bem como captar dos autores, elementos que possam enriquecer as reflexões

que serão desenvolvidas, reelaborando a compreensão teórica acerca da realidade educacional brasileira, incorporando, criticamente, no processo de análise por circunstâncias histórico-culturais dos contextos que serão objetos desta pesquisa, bem como na elaboração de categorias e argumentos necessários para dar significado aos objetivos deste estudo.

Ele se apresenta composto da primeira parte com uma análise teórica dos fundamentos da Teoria Crítica que será utilizada para compreensão da educação e seu papel numa sociedade capitalista, bem como, na segunda parte uma perspectiva decolonial do conhecimento, a partir de teóricos latino-americanos. As duas últimas partes trazem uma breve contextualização dos caminhos da educação brasileira e uma análise da conjuntura atual da educação numa perspectiva crítica.

Reforço a intencionalidade na escolha desses teóricos para compor a base que apontarão conceitos, perspectivas e reflexões sobre a educação a partir de produções do Sul. Apesar de iniciar com a Teoria Crítica, a partir de Adorno, que representa o caminho epistemológico que se pretende seguir, os outros autores escolhidos apresentam uma visão decolonial do conhecimento numa perspectiva crítica, pois compreendo a necessidade de refletir sobre uma educação transformadora no Brasil com a visão, identidade e contexto local.

3.1. COM OS OLHOS NO MUNDO - contribuições da Teoria Crítica para compreensão da educação num processo de liberdade e a perspectiva Freireana

*“Se você vier me perguntar por onde andei no tempo em que você sonhava
De olhos abertos, lhe direi, Amigo, eu me desesperava
Sei que assim falando pensas que esse desespero é moda em 76
Mas ando mesmo descontente, desesperadamente, eu grito em português”.*
(Belchior, 1974)

Durante minha caminhada acadêmica, desde a graduação, muitos são os questionamentos e tensionamentos que me movem a afirmar que a educação é indispensável para a formação de uma sociedade livre e com justiça social, mas não só a ela cabe este papel. Ao me deparar com os estudos na perspectiva da Teoria Crítica foi possível uma maior compreensão histórica da complexa relação entre estrutura e conjuntura da qual a educação está subordinada, portanto, fica difícil dar somente a ela a responsabilidade de transformação da sociedade.

Este capítulo pretende refletir sobre a perspectiva da educação na formação crítica dos sujeitos e as possibilidades de atuação destes, numa sociedade com vistas a transformação,

fundamentado na perspectiva da Teoria Crítica que nos ajuda a compreender as raízes dos problemas da educação e do empobrecimento da cultura contemporânea, da mesma forma que colabora na construção de um projeto teórico que visa uma educação emancipadora e libertadora, a partir da realidade e das contradições da sociedade vigente.

Não é intenção deste estudo, enquadrar Paulo Freire numa corrente epistemológica crítica ou pós-crítica, mas sim aproveitar todas as contribuições que ele fez e continua fazendo para a educação que vão além de qualquer categorização ou limitação ao seu pensamento. Pensar nas potencialidades críticas que ele nos proporcionou nas suas obras, principalmente, em suas análises sociais e a relação com a educação.

Nesse sentido, a pedagogia freiriana instiga e orienta a proposição, tanto teórica quanto metodologicamente, da transformação da educação bancária (Freire, 1987, 1996) em educação transformadora libertária. Proporcionando uma ação problematizadora que vai instrumentalizar os sujeitos dentro da escola de forma que eles possam se organizar politicamente. Nesse sentido a pedagogia crítica contribui, pois ela prisma pela criticidade necessária entre as relações de poder que a escola perpetua, a educação como instrumento de legitimação de um poder hegemônico, então na visão de Paulo Freire a educação pode se transformar e a pedagogia crítica nos dá subsídios para entender por onde essa transformação precisa acontecer.

Theodor Adorno (1903 – 1969) filósofo e sociólogo alemão foi um dos fundadores da Escola de Frankfurt, corrente de pensamento do início da década de 1920 fundamentada na Teoria Crítica. Adorno teve um papel importante na crítica da sociedade capitalista e das relações humanas e dedicou seus estudos ao entendimento dos processos de formação do homem na sociedade. Para defender mudanças na estrutura social, acabou entrando no terreno da educação, apesar de não ser especialista da área queria entender a lógica burguesa no controle e manutenção do status quo. (Habowski; Conte, 2020)

Para entender o pensamento de Adorno em relação à Educação, é importante compreender as críticas que ele faz à indústria cultural, vista como a responsável por prejudicar a capacidade humana de agir com autonomia. Para o autor, a crise da Educação é, na verdade, a crise da formação cultural da sociedade capitalista. Às massas foi negado a possibilidade de se formar culturalmente, pois a cultura passou a ter vida própria, desvinculada da realidade, tornou-se mercadoria. Ora de massificação com apoio das tecnologias, ora de exclusão quando se tornou inacessível ao proletariado.

O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento — das ciências naturais, por exemplo — mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. (Adorno, 1995, p.11)

A burguesia tem acesso livre aos bens culturais, assim fornece às massas estes bens ajustados e adaptados por mecanismos de mercado e controle, fazendo com que o indivíduo se sinta adaptado, integrado a uma realidade que lhe nega um processo real de formação cultural.

Na opinião de Adorno, o problema da Educação está no fato de ela ter se afastado de seu objetivo essencial, que é promover o domínio do conhecimento e a capacidade de reflexão. A escola, assim, se transformou em simples instrumento a serviço da indústria cultural, que trata o ensino como uma mera mercadoria pedagógica em prol da "semiformação". Essa perda dos valores, segundo o autor, anula o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana.

Sem possibilidade de superar a dependência econômica, a classe dominada absorve as representações dos valores culturais dominantes, desapropriando-se, desta forma, da capacidade de compreensão da própria situação na sociedade e, assim, do papel que pode exercer no sentido de transformá-la. A semiformação constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes. (Bandeira; Oliveira, 2012, p. 230)

Adorno apresenta sua filosofia numa concepção dialética de análise objetiva e crítica da realidade com o intuito não apenas de conhecê-la, mas de transformá-la, fundamentou suas reflexões influenciado pela dialética hegeliana e marxista, mas com uma abordagem reestruturada por suas vivências propõe a dialética a partir da negação, da não aceitação da totalidade dos objetos. Pois, a totalidade é opressora da racionalidade e muitas vezes falsa, por todo objeto ser contraditório, a negação está nele mesmo e não fora de si. Rocha (2019) afirma que “o ponto de partida para o exercício do pensamento negativo é a compreensão de que a realidade é, de fato, tanto a soma dos sujeitos quanto sua negação” (p.199).

A dialética negativa de Adorno é um movimento racional que transpõe a simples contradição (afirmação e negação). Ela nega a realidade concreta para poder compreendê-la e mudá-la, buscando a emancipação racional do sujeito, com autonomia e esclarecimento. Pois, a razão instrumental, com todas as técnicas de domínio da natureza que a modernidade produziu, massificaram os processos e produtos, sendo utilizada pelas instituições (mercados e sujeitos) como mecanismo de controle e de individualidade da sociedade (Rocha, 2019).

Nessa perspectiva, Adorno e Horkheimer, 1985, propõem no livro ‘Dialética do esclarecimento’ uma reflexão sobre a emancipação racional do sujeito, afirmando que a humanidade não atingiu sua plenitude de emancipação e que o conhecimento, deliberadamente simplificado, tornou-se mera mercadoria. Estas reflexões, como projeto epistemológico, permitirão ao homem se libertar de sua incapacidade de perceber o que é real, da sua falta de consciência social, possibilitando uma crítica autorreflexiva e condições para uma ação transformadora. Para estes autores, para entender a sociedade é preciso desenvolver uma crítica através da dialética entre o idealizado e o realizado, decifrar os enigmas do percurso entre o proposto e o real.

Portanto, compreender a realidade a partir do que efetivamente acontece, desenvolvendo recursos para lidar com o mundo, num processo de autoconhecimento e atenção é uma experiência formativa e criadora, que também deve fazer parte da formação dos sujeitos. Mas tomando cuidado para não condicionar a liberdade a partir da razão, pois a Teoria Crítica aponta que a racionalidade não é suficientemente capaz de mudar a realidade, pois o sujeito se adapta, se mistura às condições sociais para sobreviver e perde toda sua capacidade crítica, não pensa, não deseja. E que as formas de dominação, de autonomia e cidadania estão interligadas, porque essas três dimensões explicam por que os homens, sob a aparência de vida social livre, continuam legitimando as formas tradicionais de dominação (Adorno; Horkheimer, 1985).

Para a Teoria Crítica, a educação deve superar a dimensão filosófico-social acerca da ideia de uma boa sociedade e atuar como crítica da ideologia da sociedade real, que supere a dimensão instrumental e normativa para uma prática social orientada, negando a ordem vigente e transformando-a.

A formação é uma categoria com sentido histórico é fundamental para a análise dos processos educativos, que se dá por uma relação dialética entre o ser social e a consciência social, perpassada pelo agir dos sujeitos nos processos educativos. Ou seja, falar sobre educação é dizer sobre processo de formação humana que visa a transformação do *eu* para mudança em *nós* é uma ação pedagógica com uma postura crítica e ética, com um compromisso com a solidariedade, com a curiosidade e com a amorosidade, a empatia, compatível com o saber ser, com o diálogo e a escuta (Freire, 2005).

Adorno critica a educação por instalar e cultivar a massificação da sociedade. O autor defende um processo educacional capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças. Segundo ele, o mundo estaria danificado pela falta de capacidade dos indivíduos de resistir ao processo de sua própria alienação. Mesmo quando a Educação

considerada ideal estiver limitada e condicionada a uma realidade nada promissora, Adorno propõe um projeto pedagógico que consiga libertar da opressão e da massificação (Adorno, 1995).

Outrossim, Paulo Freire (1921 – 1997), filósofo e educador brasileiro, vem complementar esta perspectiva contribuindo com uma filosofia da educação que não se utilizava só das abordagens mais clássicas e inspirou a pedagogia crítica no Brasil. Ele acreditava que a educação deve permitir que os oprimidos possam recuperar o seu senso de humanidade e, no que lhe concerne, superar a sua condição e distinção nas posições de uma sociedade injusta. Freire dialoga com muitos estudiosos que se dedicaram na construção de uma educação libertadora e situa-se no novo paradigma que emergiu na América Latina, chamada Pedagogia da Libertação. (Streck et al., 2010). Assim como Adorno ele também aponta a educação como instrumento de manutenção de uma sociedade burguesa e capitalista, bem como a desumanização dos sujeitos e o empobrecimento da cultura oferecido às massas.

Freire também apresenta a dialética para problematizar o mundo, a partir da realidade concreta dos sujeitos desumanizados. Diferentemente da tradição moderna (Hegel e Marx), retomando as origens gregas, ele propõe a relação entre dialética e diálogo, com uma “compreensão de história e da importância da subjetividade humana na construção do mundo socio culturalmente estruturado” (Streck et al., 2010, p.116).

No processo dialético-dialógico de Freire, não há um ponto de chegada, não há predominância de uma posição sobre a outra, pois o próprio diálogo nutre-se e assume novos modos de elaboração e afirmação da vida em sociedade. Ou seja, “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante afirmação.” (Streck et al., 2010, p.117). Assim Freire propõe uma dialética libertadora com a humanização da pessoa como centro e a transformação social como possibilidade.

Deste modo, Freire (1983, p.35) aponta que “uma sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir”. E que a sociedade burguesa (elite) se mantém fechada para conservação de seus privilégios e para desenvolver um sistema educacional que ajude a manter sua condição. Ainda afirma que as elites governam se impondo às massas, prescrevendo determinações de participação em todo o processo histórico, fazendo com que estas massas atuem na sociedade como objetos e não como sujeitos. Que o maior erro está na passividade com que a massa recebe estas prescrições, sem análise ou autocrítica e só pela via da educação se tem possibilidade de abrir uma nova perspectiva.

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o contrário, a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo. (Freire, 1987, p.91)

Destarte, ele afirma que a escola executa sua tarefa de massificação e dominação de uma forma muito sutil, por meio daquilo que ele chamou “educação bancária” (1987). Uma análise crítica da prática em que o professor ‘deposita’ os conteúdos fragmentados, sem contextualização com a realidade (dividir para dominar) e que causa um processo de desumanização dos oprimidos pelos seus opressores. Uma prática domesticadora, que apresentam ao educando a realidade como um dado alheio, feito e acabado. E não como algo que ele pode mudar, transformar, construir. (Freire, 1983)

Outro aspecto recorrente nas reflexões propostas por Adorno e Freire é a relação da educação com a ética, pois para o desenvolvimento da consciência do sujeito, é indispensável haver uma relação dialética com o desenvolvimento da sociedade e dos fatos que lhe rodeiam. Só assim se conduzirá para uma educação como prática da liberdade.

Freire, em toda sua obra, aponta para uma ética que esteja a serviço da humanização do sujeito, numa relação com o mundo que não é apenas o mundo natural, mas o mundo político, social, histórico. Afirma ainda, que todos nós estamos a serviço de uma ética menor, estreita que é a ética do mercado (Freire, 1987). E que a prática educativa como prática formadora não pode deixar de ser ética “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.” (Freire, 1996, p. 36)

Não obstante, afirma que a educação é na sua essência um lugar de encontro ético, de conquista e desenvolvimento da dimensão ética, onde o eu e o outro se humanizam nas relações, que a educação jamais pode existir sem sua formação ética.

Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. (Freire, 1996, p. 106)

Nos textos de Adorno também é possível identificar a relação da ética com a humanização dos sujeitos, pois para ele a educação deve preocupar-se em formar o sujeito para ele saber fazer

o que é certo e não o que é errado. Que ele seja capaz de aprender com as injustiças ao longo da história e não conseguir repeti-las. Que ele seja capaz de preocupar-se não só com sua vida, com a dos outros, do planeta, da sociedade mundial.

Em toda sua obra, ele traz o exemplo de Auschwitz² como uma relação contundente entre educação e ética. Uma experiência histórica da barbárie humana e que nem o conhecimento desenvolvido até ali conseguiu evitar.

Vincular a educação a um tal sentido ético não passa pelos bons conselhos ou pelo aperfeiçoamento moral, mas implica a necessidade de intervenções objetivas, materiais, no nível das condições sociais e psicológicas em que se embala Auschwitz. (Adorno, 1995, p.22)

Adorno afirma que por trás do ‘dever de memória’ não pode existir uma ética de vingança, mas de justiça. Ou seja, rever os atos do passado, considerando os erros para construir um futuro sob uma perspectiva ética a partir destes erros.

Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei inflexão em direção ao sujeito. E preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, e preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, enquanto se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (Adorno, 1995, p.121)

Como se pode ver, para ambos os autores citados, a ética se impõe como forma de mediação entre o real e o subjetivo, mas que também sofre modificações, que podem alterar a forma das percepções e discurso. Como elemento constituinte da reflexão, ela é parte fundamental na educação e práxis do sujeito, que ao refletir criticamente sobre a história, a vida humana, tem a possibilidade de ter maior compreensão e tornar-se consciente de seu papel na transformação social, propondo novas formas de apropriação do conhecimento acumulado.

Adorno e Freire oportunizam uma reflexão crítica sobre a educação e a todos os processos que ela está submetida, nos permitindo um distanciamento de nós mesmos, nos ajudando a estar atentos mediante um exercício teórico-crítico que nos permite olhar para o que não é visto e abrindo espaço para uma possível transformação, inclusive pessoal.

² Auschwitz, campo de concentração do nazismo alemão, maior símbolo do holocausto. Citado por Adorno como exemplo de referência para abordar as barbáries cometidas na Segunda Guerra Mundial, fato histórico esse que marcou seu pensamento e sua produção teórica crítica.

Neste sentido, a partir das formulações que esses teóricos apresentaram, cada um no seu modo, proponho pensar a educação transformadora numa perspectiva de uma crítica ao processo social, de aceitação das normas impostas baseadas na verdade alheia, não do mundo real e de compreensão das relações sociais e da educação numa sociedade capitalista. Uma mudança de tomada de consciência nos papéis que se desempenha nesta sociedade, numa perspectiva ética e política, por uma práxis educativa como processo de autonomia e emancipação da educação.

3.2. “UM TANGO ARGENTINO ME VAI BEM MELHOR QUE UM BLUES” - Educação Transformadora e Decolonial, povos subalternizados e a educação de quem e para quem

*“Tenho vinte e cinco anos
De sonho e de sangue
E de América do Sul
Por força deste destino
Um tango argentino me vai bem melhor que um blues.” (Belchior, 1974)*

Este subcapítulo pretende destacar que para uma pedagogia da mudança real e transformadora, alguns princípios e práticas são fundamentais, não só pedagógicas como de formação humana, política e social. Uma educação que se oriente para o que é nosso, o que é meu, o que é seu, e o papel que cabe a cada um a serviço da transformação. Que compreenda que ela não é o único caminho, a chave permanente do processo da mudança social, mas que sem ela tampouco a transformação se realizará. Portanto, não é possível falar de uma educação transformadora, como prática de liberdade, sem trabalhar o conceito colonialidade do poder (Quijano, 2005), nem deixar de investigar a perspectiva decolonial das escolas ditas transformadoras.

Nesse sentido, faço uso do termo decolonial, pois assim como Walsh (2009), o termo “decolonial”, suprimindo o “s” marca uma distinção com o significado de descolonizar, pois, o objetivo não é desfazer o colonial, mas provocar um posicionamento, uma luta contínua de superação e transgressão do momento colonial.

Para tanto, este texto apresenta reflexões e conceitos a partir da perspectiva decolonial dos teóricos Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Paulo Freire, para a compreensão da educação, como instrumento importante para resistir ao peso das instituições e ideologias opressoras, ancorada nas críticas às formas de organização mecanicistas, burocráticas e racionalistas de controle e dominação.

Estes teóricos apresentam argumentos que ajudam a compreender as raízes dos problemas da educação e do empobrecimento da cultura latino-americana e do conhecimento produzido aqui, da mesma forma que colaboram na construção de projetos teóricos como alternativas pedagógicas decoloniais importantes, como uma visão divergente, não exploratória da natureza, do trabalho e da valorização dos interesses coletivos locais.

Os países latino-americanos ‘nascem’ sob o processo de modernização europeia, como colônias das sociedades tidas como civilizadas, modernas. Num processo de integração perversa de exploração, apropriação e exclusão. A estratégia utilizada no processo colonizador é de adequação das formas internas de uma sociedade ao projeto de modernização, ou seja, comportamentos diferentes foram sendo apagados, isolados para não afetar o processo de modernização e progresso, como uma ameaça ao desenvolvimento.

Os colonizadores europeus praticaram diferentes operações que levaram à configuração de relações subjetivas de dominação, pois eles tinham o controle do mercado mundial. Impondo, assim, um domínio colonial sobre regiões e populações, atribuindo novas identidades geoculturais e estabelecendo um padrão específico de poder.

Para Quijano (2005), sociólogo peruano, a colonialidade é uma condição que atravessa nossa história como sociedade, os costumes, economia e o pensamento científico. E que nos faz refletir sobre nossa condição de professores, estudantes e produtores de conteúdo intelectual. Para ele, o critério de raça foi fundamental para distribuição da população nos papéis de estrutura de poder e se apresentou como o mais eficaz instrumento de dominação social e de controle de trabalho no capitalismo mundial que se perpetua na hegemonia de um pensamento eurocêntrico e colonial, como ideologia de uma burguesia dominante.

Quijano (2005) aponta a imposição de uma classificação racial-étnica da população do mundo e as condições do sistema capitalista, como modelo de funcionamento das relações de poder na modernidade, estabelecem o conceito de colonialidade. Promovendo uma classificação social, cultural, de controle e domínio dos povos colonizados. Pois, a ideia de raça foi uma maneira de legitimar às relações de dominação impostas pela conquista, pois os povos dominados foram subordinados a uma situação de inferioridade, suas culturas e descobertas subjugadas, conduzindo “à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus.” (2005, p. 118)

Enrique Dussel, filósofo argentino radicado no México, permite-nos, também, uma compreensão do sentido eurocêntrico, no que diz respeito à modernidade, como também da

conquista da América. Ele apresenta, em seu livro ‘El Encubrimiento del Otro’ (1994) um confronto de três posições diante da modernidade: modernização como utopia, modernidade como emancipação e crítica ao mito de modernidade. Bem como nos leva a compreender o sentido oculto de modernidade: violência, sacrifícios, escravidão, opressão e alienação; elementos que denotam a carga irracional do próprio ideal de Modernidade.

Para ele, a experiência europeia do “descobrimento” se configura na forma de negação e de encobrimento do outro, encoberto em sua alteridade. Com o discurso de que uma cultura é definida como superior (a europeia), e a outra (dos povos colonizados), como inferior, rude e bárbara, sendo o sujeito dessa outra cultura o culpado de sua imaturidade, assim como o sofrimento do colonizado como um sacrifício e um custo necessário ao processo de modernização. (Dussel, 1994)

De acordo com essa perspectiva a modernidade e a racionalidade foram configuradas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Numa posição binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao pensamento eurocêntrico hegemônico, a partir de categorias: primitivo x civilizado; mágico / mítico x científico; irracional x racional, tradicional x moderno. Impondo um fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo (Quijano, 2005).

Nesse sentido, a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana. (Quijano, 2005, p.123)

O autor esclarece que este conceito de modernidade aponta para um modo de produzir conhecimento que deixa claro o padrão mundial de poder: colonial, capitalista e eurocêntrico, formando um processo histórico específico no atual sistema-mundo.

Isto quer dizer que a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. (Quijano, 2005, p. 136)

Esta perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Dussel (2000, p. 52) propõe a reflexão de que “a centralidade da Europa não é fruto só da superioridade interna acumulada na Idade Média europeia sobre as

outras culturas, mas também efeito do descobrimento, da conquista, colonização e integração (subsunção) da Ameríndia”.

Segundo Oliveira (2020), Freire também aponta que as narrativas hegemônicas foram historicamente construídas a partir da “cultura do silêncio” e da “educação bancária”, permitindo aos subalternizados uma compreensão da realidade numa dimensão fatalista e da cristalização de posições de poder colonial, legitimando, cada vez mais, as desigualdades sociais. E completa:

A “educação bancária” e a “cultura do silêncio” de Paulo Freire não são apenas expressões de um preconceito por parte dos agentes da educação ou de um sentimento de inferioridade dos educandos. Para além disto, são produto de uma ideologia que sustenta o capitalismo dependente na América Latina. As barreiras interpostas aos direitos sociais, a cidadania e outras normativas na própria ordem capitalista são produto de um “atraso cultural”. A escola, assim, cumpre o papel não só de disciplinar os educandos para a ordem produtiva capitalista, mas também da subalternização latino-americana na ordem mundial. (Oliveira, 2020, p. 129)

Por tudo isso, se faz necessário, problematizar a manutenção da colonialidade do poder e saber, buscando a negação do “mito civilizatório e a falácia desenvolvimentista” (Dussel, 1994), com afirmação de uma alteridade e identidade latino-americana, negado pela modernidade, por uma razão libertadora de todos os tipos de opressão e dominação, política, econômica, cultural e científica, privilegiando a construção de um campo de pensamento que privilegie a epistemologia local.

Portanto, não é possível dialogar sobre o campo educacional sem considerar as forças externas que atuam direta ou indiretamente sobre ele, como um lócus de relações, determinações e conflitos tanto do sistema econômico, como político. Como um projeto de escolarização das massas e estratégia para consagrar um projeto hegemônico de uma sociedade capitalista.

Nesta perspectiva e ao pensar a finalidade social da educação não podemos deixar de refletir sobre currículos eurocêntricos que legitimam quais saberes são válidos ou não, a partir de uma lógica colonial. Ou seja, é necessário questionar a mesma “educação para todos”, o mesmo currículo, as mesmas metodologias, como forma de padronização no processo de escolarização. Bem como, um projeto educativo que tira do mapa os latino-americanos, ignorando seus saberes, cultura e história.

Do mesmo modo, Freire (1983) afirma que as elites governam se impondo às massas, prescrevendo determinações de participação em todo o processo histórico, fazendo com que estas massas atuem na sociedade como objetos e não como sujeitos. Que o maior erro está na passividade com que a massa recebe estas prescrições, sem análise ou autocrítica e só pela via da educação se tem possibilidade de abrir uma nova perspectiva.

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o contrário, a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo. (Freire, 1987, p.91)

Dussel (2000) destaca ainda a importância do educador ao possibilitar ao educando maior criticidade, ao ajudá-lo a refletir a interpretar a realidade criticamente.

Sem consciência ético-crítica não há educação autêntica. Por isso, o educador deve insistir junto ao educando, em que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens (Dussel, 2000, p. 440).

Para ele, o momento central do processo de conscientização dos sujeitos, quando compreendem a cultura de dominação, massificação a que estão submetidos é a tomada de consciência explícita, crítica. Para isso, o oprimido necessita de uma razão explicativa e teórica, a partir dos critérios do conteúdo econômico e político sob o império da razão crítica. “Chega-se assim ao momento da crise por excelência, aquele momento em que o oprimido dá o salto da ‘crítica’ que como veremos é comunitária” (Dussel, 2000, p. 439).

Portanto, não é possível falar em educação sem refletir sobre o homem e sua ação no mundo, mas como um ser de relações, ele precisa ter uma posição ética e crítica no mundo para, assim, transformar a realidade e não somente se adaptar a ela. Freire ainda afirma que a educação que não transforma, mata as possibilidades de ação criativa do homem, pois da inconclusão, do inacabamento, nasce o ímpeto criador, e a educação não restritiva possibilita desenvolver e estimular este ímpeto criador. Freire (1983) deixa claro que esse compromisso de criar, transformar a realidade, não pode ser “um ato passivo, mas práxis - ação e reflexão sobre a realidade.” (p.21)

Para Dussel (2000) sempre que refletirmos sobre uma pedagogia para enfrentar o sistema dominante é necessário analisar criticamente o discurso eurocêntrico e a possibilidade de superação do irracionalismo moderno, por meio da razão ético-crítico-libertadora. Pois, como

elemento principal da ‘práxis de libertação’, uma ação pedagógica que liberta e permite aos sujeitos se educarem no processo social que estão inseridos, num “horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que os oprimem”. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como “sujeito histórico” (Dussel, 2000, p. 435).

Nesta perspectiva pensar a educação decolonial é uma intenção de provocar um posicionamento insurgente de uma luta contínua, superando o modelo de educação colonial a que estamos submetidos como nos diz Walsh (2009) o decolonial aponta, um caminho de luta contínua em que podemos identificar, visibilizar e incentivar “lugares” de exterioridade e construções alternativas, principalmente se estivermos falando de educação como práxis numa perspectiva transformadora.

3.3. “AGORA EU QUERO TUDO, TUDO OUTRA VEZ” - A Educação Brasileira e a perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica –caminhos para uma educação transformadora

*“Até parece que foi ontem minha mocidade
Com diploma de sofrer de outra Universidade
Minha fala nordestina quero esquecer o francês
E vou viver as coisas novas que também são boas
O amor, humor das praças cheias de pessoas
Agora eu quero tudo, tudo outra vez
” (Belchior, 1979)*

Este capítulo pretende apontar uma breve contextualização da Educação Brasileira e as possibilidades educacionais das últimas décadas, bem como a aproximação epistemológica coma Pedagogia Histórico Crítica como recurso teórico que inspirou na proposta e análise dessa pesquisa.

A caminhada da Educação no Brasil, desde o império é marcada por uma perspectiva de exclusão, desde 1930 é pensado a criação de um sistema nacional de educação, mas só em 1993 é iniciada a construção do texto da lei que servirá como base para a educação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN, 1996) que visa garantir a obrigatoriedade real ao direito a educação escolar. Frigotto (2003) aponta que um dos fatores estruturais que interferem na organização do nosso sistema educacional é “termos sido uma sociedade que definiu sua independência pelas mãos do colonizador” (p.36), herdando uma matriz cultural peculiar “onde o colonizado se identifica com o colonizador” (Idem) apagando nossas raízes históricas e culturais, numa relação de submissão que se mantém até hoje. Onde

o sistema intelectual dominante (re) nega e aprofunda a discriminação racial e as desigualdades sociais encobrendo os reais conflitos e estimulando a conciliação das classes na relação capital-trabalho. (Frigotto, 2003)

Anísio Teixeira (2009), em seu livro *Educação é um Direito*, aponta ser relativamente recente a educação assegurada pelo estado como direito individual e foi considerada, por muito tempo, assim como a religião, um interesse privado. Ele também afirma que devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social dos sujeitos, e que essa igualdade de oportunidades dos sujeitos se dá pelo direito à educação e pela continuidade no sistema educacional, e que todos possam dele participar com equidade até a universidade. Essa igualdade, que também é política, será comprovada pela experiência da real participação do indivíduo na sociedade:

Para que toda essa experiência se faça em condições apropriadas, a sociedade terá de oferecer a todos os indivíduos, acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, a fim habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições em que transcorra sua vida, participação que é essencial à sua dignidade de ser humano. (Teixeira, 2009, p. 30)

Portanto, para este autor, a educação seria esse meio viável e efetivo de desenvolver essas capacidades, pois “o homem será o que dele fizerem a sociedade e a educação escolar”. (Idem, p.49)

Saviani (2008) informa que no final da década de 1950 e início da década de 1960, a mobilização popular em torno da cultura e da educação aumentou devido à industrialização, à urbanização e aos requisitos de alfabetização para votar, que durante este período “para boa parte da Igreja, a educação não era mais sinônimo de catequese, mas de conscientização e politização o povo, centrando-se na educação popular que visava desenvolver a instrução pública, alcançar a educação primária universal e erradicar o analfabetismo. Nesse cenário, surge o pensamento de Paulo Freire como proposta educacional de libertação do homem oprimido por meio de um processo de conscientização.

Frigotto (2003) aponta que a partir das décadas de 60 / 70 a educação ganhou uma concepção de fator econômico e passou a ser definida como uma técnica de preparação de recursos humanos para o processo de produção, e que esta concepção passou a influenciar e definir muitas das políticas e programas educacionais, independente do governo. Ele afirma ainda, que os efeitos de uma política educacional economicista reforçam o desmantelamento da escola pública; a expressão da educação como negócio; o dualismo dos serviços educacionais

para classes trabalhadoras e para classes dominantes; o tecnicismo e fragmentação do processo de conhecimento e da proletarização do magistério público; efeitos estes que perduram e se agravam desde então. (Frigotto, 2003)

Durante as últimas décadas, grandes mudanças foram desenvolvidas na educação escolar brasileira a fim de torná-la cada vez mais acessível, igualitária e de qualidade.

Figura 7 - Breve histórico das políticas que influenciaram o desenvolvimento da Educação Básica nas últimas décadas.

1988	Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.	Institui o ensino obrigatório e gratuito.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece normas para todo o sistema educacional e define como educação básica da educação infantil ao ensino médio. Além de disciplinar a educação superior, a Educação Escolar Indígena.
1997	PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais	Referencial não obrigatório para subsidiar a construção dos currículos das escolas e a formação docente.
2006	Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.	Institui o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos seis anos.
2007	FUNDEB - Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007).	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), onde toda a educação básica, da creche ao ensino médio, com duração de 14 anos, passou a ser beneficiada com recursos federais.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB).	Normas para educação básica para orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.
2014	Plano Nacional de Educação, lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprovado o Plano Nacional de Educação, com diretrizes, metas e estratégicas para a educação para o prazo de 10 anos.
2017	Base Nacional Comum Curricular, Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017.	Homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Ministério da Educação³, 2022.

Como podemos constatar na figura 7 algumas destas políticas fomentaram: a gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares; a carga horária mínima obrigatória; um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio, e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais; o gasto mínimo que a União deve ter com educação, bem como estados e municípios; formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior; entre outras tantas. Mas muitas destas ações foram implementadas a partir de políticas nem tanto democráticas,

³ <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>

principalmente no que se refere ao atendimento das classes trabalhadores e historicamente excluídas e em direitos de fato, favorecendo e estimulando a subserviência das classes trabalhadoras.

O caráter democrático das políticas educacionais bem como da escola, aqui explicitado, não almeja que todas as crianças e jovens devam ter o mesmo atendimento, visto que as condições historicamente dadas são brutalmente desiguais. Acredito numa sociedade que deve ser democrática, deva promover relações sociais igualitárias e as condições necessárias para diminuir as diferenças e a necessidade de programas sociais de transferências de renda ou de superficiais melhorias na qualidade de vida.

Como podemos ver através dos índices da educação no Brasil, que tem avançado nas últimas décadas, embora tenha muito ainda a ser feito. Para o Ministério da Educação – MEC, houve queda substancial da taxa de analfabetismo e, ao mesmo tempo, aumento regular da escolaridade média, bem como aumento no acesso ao ensino superior (Brasil, 2020), com a esperança de uma oportunidade melhor no mercado de trabalho. No entanto, a situação continua longe de ser a ideal e satisfatória, principalmente nos dois últimos anos, no contexto do isolamento provocado pela pandemia da COVID-19.

Segundo o censo da educação básica de 2023 (Brasil, 2024), foi registrado uma queda de 0,2% no total de matrículas, pois foram cerca de 77 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2022 (46.668.401 matrículas) e o ano de 2020 (47.295.294 matrículas), mas afirma que esta diferença é reflexo da redução de matrículas na rede pública que passou de 38,4 milhões em 2022 para 37,9 milhões em 2023. Ou seja, ainda sentindo os reflexos do período da pandemia nos estudantes com condições econômicas mais desfavoráveis.

Outros aspectos importantes a considerar na perspectiva de uma educação para todos, são os dados relativos ao percentual de matrículas com distorção idade-série que apresentam uma elevação a partir do 3º ano do ensino fundamental, mas se acentua no 7º ano do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio (Brasil, 2024).

A distorção idade-série do ensino fundamental da rede pública teve queda no último ano, passando de 13,8% em 2022 para 13,3% em 2023 (nos anos iniciais, passou de 7,7% para 8,2% e, nos anos finais, de 21,0% para 19,3%). No ensino fundamental, as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas para o 7º, o 8º e o 9º anos, com 19,7%, 20,4% e 19,2%, respectivamente. Ainda na rede pública, os alunos do sexo masculino apresentam taxas de distorção idade-série maiores para todos os anos do ensino fundamental em relação às alunas - as maiores discrepâncias nas taxas de distorção são observadas no 7º e 8º ano, que apresentaram diferenças de 7,9 p.p. entre alunas e. (Brasil, 2024, p.28)

Bem como, as proporções de alunos de cor/raça branca, onde mais da metade destes são identificados na creche (53,2%) e na educação profissional (49,6%), e, por outro lado, pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino, em especial na EJA, em que representam 72,0% dos alunos. (Brasil, 2024)

Estes dados corroboram no entendimento de que é necessário e urgente novas pedagogias que deem conta dos sujeitos subalternizados, como uma educação transformadora, essencialmente coletiva e de envolvimento com as questões sociais, pois ela é, portanto, compreendida como elemento constituído e constituinte crucial da luta contra hegemônica, numa concepção de educação como prática social que se define nos múltiplos espaços da sociedade e na articulação dos interesses econômicos, políticos e culturais.

A concepção de integração entre realidade social e escola evidencia dizer que estes segmentos estão diretamente relacionados e que, portanto, o conhecimento a ser desenvolvido deve ser orgânico (Frigotto, 2003).

Saviani salienta que ao longo da década de 80 muitas pedagogias tentaram apontar um caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora, numa perspectiva contra hegemônica, mas “esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor a estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira”. (Saviani, 2008, p.448)

Ele afirma que o processo de controle do saber realizado pelas instituições escolares tem sua origem no aparato estatal, com sua legislação educacional, bem como com sua fiscalização e a interferência direta na burocracia escolar, exigências específicas, verbas e processos de definição de financiamento de pesquisa, bolsas, merenda, etc. Com aparência de ser produto da comunidade escolar, as grades curriculares são determinadas, no seu nível mais geral, e depois vão ganhando contornos e outras determinações, geralmente no interior de um processo burocrático e hierárquico, com a autonomia dos gestores e professores, drasticamente reduzida através das políticas de padronização e normatização de um currículo nacional. (Saviani, 1999)

Nesta perspectiva, Saviani (2011) apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem o papel de articular a educação no campo social e consiste na compreensão histórico-cultural (de Vygotsky) com base no materialismo histórico-dialético (de Karl Marx). Defende a centralidade do ensino como forma de democratização do saber elaborado, sem o qual não há libertação, pois para ele, a educação é o ato de produzir intencionalmente a humanidade em cada indivíduo, produzida coletivamente pela sociedade. É entendida como uma mediação dentro da prática social global.

Para este autor, o homem é produto da história, que produz e se reproduz no seu relacionamento com a natureza e com os outros homens, por isso ele precisa conhecer a realidade em que vive e tomar consciência de sua condição e a educação tem o papel de possibilitar a ele, a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, essa visão é fundamental para a transformação social, pois somente quando temos consciência da realidade, podemos transformá-la (Saviani, 2011). A pedagogia histórico crítica compreende que a educação é determinada socialmente quando instalada na sociedade capitalista, é dividida em classes de interesses, uma dominante e uma dominada, e vai pensar a escola, principalmente a pública, como espaço de luta da classe dominada.

O método educativo, dentro desta concepção, decorre desta prática social, onde professores e alunos estão igualmente envolvidos. Para Saviani (1990), nas diferentes concepções pedagógicas, existem três níveis distintos, mas interligados: filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica. Elas distinguem-se pela forma como estes níveis são articulados e pelo peso atribuído a cada um. A concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica destaca-se porque estabelece relações recíprocas entre os níveis e cada um se comporta ao mesmo tempo, como determinado e como determinante. E a prática pedagógica é vista tanto como ponto de partida como ponto final, não apenas como aplicação da teoria, com a filosofia e a teoria mediando a sua coerência e eficácia.

Esta abordagem também destaca a distinção entre a pedagogia como teoria da educação e outras teorias que se concentram apenas nos aspectos sociais da educação, sem fornecer orientação prática, pois “na verdade, o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (Saviani, 1990, p.17). Assim, não se constituem como pedagogias aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade e não visam formular diretrizes que orientem a atividade educativa.

Sabemos que a realidade brasileira ainda apresenta imensos desafios nessa direção, inclusive o de corrigir as grandes defasagens sociais, culturais e étnicas, resultantes de uma história injusta com seu povo. E com um cenário social e econômico que marca o Brasil atualmente, com diversas indefinições de ordem política, restrições orçamentárias e diminuição de direitos fundamentais conquistados pelos brasileiros nas últimas décadas, que tem impactado, cada vez mais e diretamente, na educação. No plano da educação escolar, apesar de, não obstante, a este contexto, emergem novas concepções pedagógicas que buscam uma nova forma de realizar o processo de ensino e se construir enquanto direito dos sujeitos com uma educação que lhes pertença e lhes respeite de fato.

Arroyo (2014) nos diz que “para a revitalização da teoria pedagógica o caminho mais fecundo é o de refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadora e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos. (p.28). Pois, a educação que visa a transformação do *eu* para a mudança em *nós* é uma ação pedagógica com uma postura crítica e ética, com um compromisso com a solidariedade, com a curiosidade e com a amorosidade, a empatia, compatível com o saber ser, com o diálogo e a escuta (Freire, 2005).

Figura 8 - Entrada da Escola Confiança.



Fonte: Registro de observação da autora, 2022.

4. CAPÍTULO 4 - “UMA OUTRA VIAGEM” - Caminhos metodológicos do projeto numa perspectiva pós-qualitativa

*“Meu bem, o mundo inteiro está naquela estrada ali em frente
Tome um refrigerante, coma um cachorro-quente.
Sim, já é outra viagem.
E o meu coração selvagem tem essa pressa de viver.”(Belchior, 1977b)*

Este capítulo apresenta o quadro de investigação para a exploração, coleta e análise de informações no trabalho de campo. Discute abordagens epistemológicas e investigativas que orientam as práticas desta pesquisa. Abrange também a implementação dos instrumentos utilizados e a estratégia de organização e seleção das informações, e escolha dos sujeitos. A

abordagem epistemológica enfatiza a conexão entre pessoas, contextos e processos que fundamentam os conhecimentos e paradigmas sociais, políticos e filosóficos desta pesquisadora.

A abordagem metodológica baseia-se numa perspectiva pós-qualitativa, que busca romper com a tradição de uma metodologia enraizada com elementos estruturais, fechados, que impossibilitam um olhar mais amplo sobre o campo investigado, nos permitindo um deslocamento com relação à pergunta, bem como, nos situar no território do objeto estudado.

Além do quadro metodológico, este capítulo também abordará as considerações éticas que sustentam as práticas de investigação. Explicitará a importância dos documentos de consentimento livre e informado, confidencialidade e proteção de dados para garantir a integridade do estudo.

Além disso, o capítulo aponta os cuidados necessários no processo de aproximação com os sujeitos e territórios da investigação, destacando a autoconsciência e a posição crítica e ética do pesquisador ao longo do estudo. Estas considerações são cruciais para garantir a confiança e a credibilidade dos resultados da investigação.

Na obra central de Freire, há uma diferença conceitual entre pesquisa e investigação. Da mesma forma que muitos autores diferenciam entre pesquisa-ação e investigação-ação, Freire (1987) coloca a primeira no domínio teórico e a segunda no domínio da prática, no domínio dos humanos e não das coisas. Poderíamos dizer também que o primeiro carece de movimento, diálogo e comunicação para sua produção, enquanto para o segundo a interação dialógico-problematizadora é condição essencial, servindo de ponto de partida para o processo educativo e a dialogicidade, incluindo a validação do conhecimento produzido. A problematização dialógica é uma categoria central no trabalho investigativo-ativo.

Em consoante, St. Pierre, 2013, afirma que, numa abordagem pós-qualitativa não se pode utilizar de argumentos metodológicos, mas sim investigativos, pois este tipo de pesquisa não aponta caminhos específicos, delimitados de coleta e análise de dados, mas possibilidades de investigação de uma verdade encontrada, não interpretada ou construída numa lógica estruturalista. Esta abordagem envolve a interação ativa e a problematização como ponto de partida para o processo educativo e a validação do conhecimento que será produzido no contexto da prática de investigação.

4.1. ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

Para construção desta investigação, nos capítulos anteriores, foram apresentados aportes teóricos que dão sentido ao ser humano, educador e pesquisador que aqui se apresenta. Mas é relevante destacar que a teoria é construída e reconstruída durante o processo de investigação, e as opções são fortalecidas ou redefinidas à medida que a investigação avança. A estreita relação entre teoria e metodologia é crucial no processo de pesquisa, principalmente, numa abordagem que se experimenta no campo pós-qualitativo, pois a teoria desempenha um papel importante na ampliação do campo do observador, na interpretação dos dados no contexto e na sugestão de rumos para novos estudos, possibilitando uma análise mais sistemática e aprofundada.

Nesta perspectiva, busquei a pedagogia histórico-crítica para compreender a natureza contraditória da educação e da sociedade. Reconhecendo que a escola é socialmente determinada e influenciada pelos interesses conflitantes de diferentes classes numa sociedade capitalista. Nesta abordagem, é fundamental analisar as realidades sociais em que a escola está situada e compreender a finalidade política que a educação exerce naquele território. Pois ela considera o currículo como um produto histórico moldado pela luta coletiva, que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas. (Saviani, 2011).

Outrossim, a dialética materialista histórica, apresentada por Frigotto (1997) como possibilidade de enfoque para a pesquisa educacional, analisa partes da realidade em constante relação com o todo. Envolve o choque de ideias opostas, levando a um novo entendimento. Na educação, a dialética desafia o discurso hegemônico. A relação entre a dualidades sujeito e objeto, pensamento e realidade, e teoria e objetividade na produção de conhecimento são questões fundamentais. Desafiando a noção de um discurso estático, único e apolítico, destacando a natureza inerentemente política da produção de conhecimento. O objetivo da dialética não é apenas vencer um debate, mas sim buscar a verdade por meio do confronto de ideias e argumentos.

Através da dialética, segundo Frigotto (1997), é possível superar a visão simplista de que o conhecimento é apenas uma questão de opinião. Ao buscar a verdade por meio do confronto de ideias e argumentos, a dialética nos permite aprofundar nossa compreensão sobre a realidade e superar contradições aparentes. Dessa forma, ela se torna uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, busca da verdade e o entendimento mútuo,

promovendo um discurso construtivo e enriquecedor entre indivíduos com diferentes perspectivas.

A concepção materialista histórica dialética ela se fixa na essência do mundo real na consciência na categoria da historicidade, da totalidade, da mediação, da contradição e da práxis dentro do mundo real e o mundo concebido. Nessa perspectiva dialética não é possível construir um modelo, uma ferramenta única, um passo a passo, pois é preciso pensar, antes de tudo, em que natureza do processo dialético do conhecimento eu me localizo. Portanto, antes de começar a investigação, é preciso refletir sobre qual a concepção que eu tenho de realidade social, numa atitude crítica sobre a superação do pensamento concreto existente e romper com esse modo de pensar, construindo um inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções do mundo cultural e social com relação ao objeto a ser pesquisado, conforme fora apresentado no capítulo anterior.

Na perspectiva materialista histórica. O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. (Frigotto, 2003, p. 77)

Pois o investigador já tem uma postura teórica desde o início, então a questão crucial é estabelecer essa postura e este inventário crítico desta postura desde o início da pesquisa. Também é importante que a análise dos dados represente o esforço do investigador em estabelecer essas conexões e mediações com a problemática investigada, é nesta análise que se estabelecem as representações entre a parte e a totalidade e como última etapa fazer a síntese da investigação que resulta na elaboração coerente concisa das múltiplas determinações que explicam a problemática investigada. Frigotto (2003), reforça a ideia da dialética materialista histórica, enquanto práxis:

No processo dialético do conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (p.81)

Não existe uma maneira única de abordar teoricamente esta investigação, pois diferentes autores têm diferentes origens epistêmicas. A intenção aqui é promover diálogos baseados em perspectivas plurais, e não construir uma epistemologia fechada ou uma única linha teórica. Os

aportes aqui apresentados compartilham de uma crítica sobre como percebemos a sociedade e as relações que nela se materializam, incluindo a educação. Desafiando as ideologias capitalistas/coloniais e as epistemologias etnocêntricas e antropocêntricas, nos oferecem formas de compreender esses desafios, como a subjetividade e a alteridade presentes nestas ideologias, possibilitando, também, discutir as inquietações metodológicas desta tese, começando com reflexões sobre o papel da metodologia e se aventurando a explorar estudos pós-qualitativos.

4.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

No contexto inicial desta investigação, questioneei a ideia de representação, interpretação e as formas convencionais de retratar os resultados que seriam encontrados nas escolas. Rejeitando a abordagem tradicional de ver a realidade como relações diretas de causa e efeito em favor de uma perspectiva mais interligada, buscando uma visão onde a representação entre mundo e subjetividade e todos esses aspectos são vistos como entrelaçados, iniciei minhas reflexões, tensões, inquietações acerca do caminho metodológico pretendido.

Neste sentido, a pesquisa pós-qualitativa vem contribuir, pois reconhece a importância de elementos como pensamentos, emoções, discursos e materialidades, na formação da nossa compreensão do mundo (St. Pierre, 2013; 2014). A linguagem e o sujeito humano não são mais privilegiados que outros aspectos, e o pesquisador passa a fazer parte, ser um componente, de um contexto mais amplo.

Para esta orientação não existe uma abordagem e instrumento metodológico que se possa utilizar sem problematizar, que não se possa produzir conhecimentos diferentes, adotando uma abordagem e uma ética que supõe que os indivíduos não existam como entidades fixas separadas de seu contexto, mas como relações contínuas de um mundo que também está sempre se transformando.

Hernández-Hernández e Benavente (2019) afirmam que o envolvimento com a pesquisa pós-qualitativa implica em maneiras diferentes de pensar sobre o design da pesquisa. A pesquisa pós-qualitativa adota medidas mais abertas, flexíveis e descritivas, buscando entender a composição relacional de uma prática específica e seus efeitos. A análise pós-qualitativa é considerada uma assembleia de coisas, envolvendo humanos, objetos, cenários, literatura científica, dados e pressupostos teóricos. A pesquisa pós-qualitativa não possui um consenso conceitual e é baseada em diferentes pressupostos teóricos. (Hernández-Hernández e Benavente, 2019)

Neste contexto, esta abordagem refere-se à posição situada de um investigador dentro de sua pesquisa. É a relação complexa e desafiadora entre o investigador e o objeto de investigação, mas que é crucial. Essa relação é descrita como afetiva e pode ser vista como uma sociologia dos sentimentos, que abre possibilidades de transformação social. Vai além da ideia de que uma investigação deve seguir um processo categórico predefinido e, em vez disso, concentra-se no dinamismo do objeto de investigação. Numa perspectiva pós-qualitativa, acredita-se que é impossível projetar antecipadamente uma análise para a relação investigada. A aplicação direta de qualquer projeto anterior imporia uma série de pressupostos onto epistemológicos que limitam o dinamismo do objeto de investigação.

Ao longo dos anos, tem se tornado bem claro para mim que metodologia nunca deve ser separada da epistemologia e da ontologia (como se pudesse ser) sob pena de tornar-se mecanizada, instrumental e reduzida a métodos, processos e técnicas (ST. Pierre, 2018, p.1046).

A perspectiva pós-qualitativa convida a uma investigação que integra ontologia, epistemologia, metodologia e ética. Enfatiza um processo de pesquisa não linear que permanece aberto à surpresa e não segue limites rígidos ou estruturas normativas. O foco está na escrita como um processo de pesquisa que dá conta da natureza diversa e emergente do conhecimento. Esta abordagem permite começar em qualquer lugar, permanecer temporariamente e abraçar a incerteza e a perda. Visa gerar formas alternativas de pensar e escrever que ofereçam diferentes perspectivas da realidade.

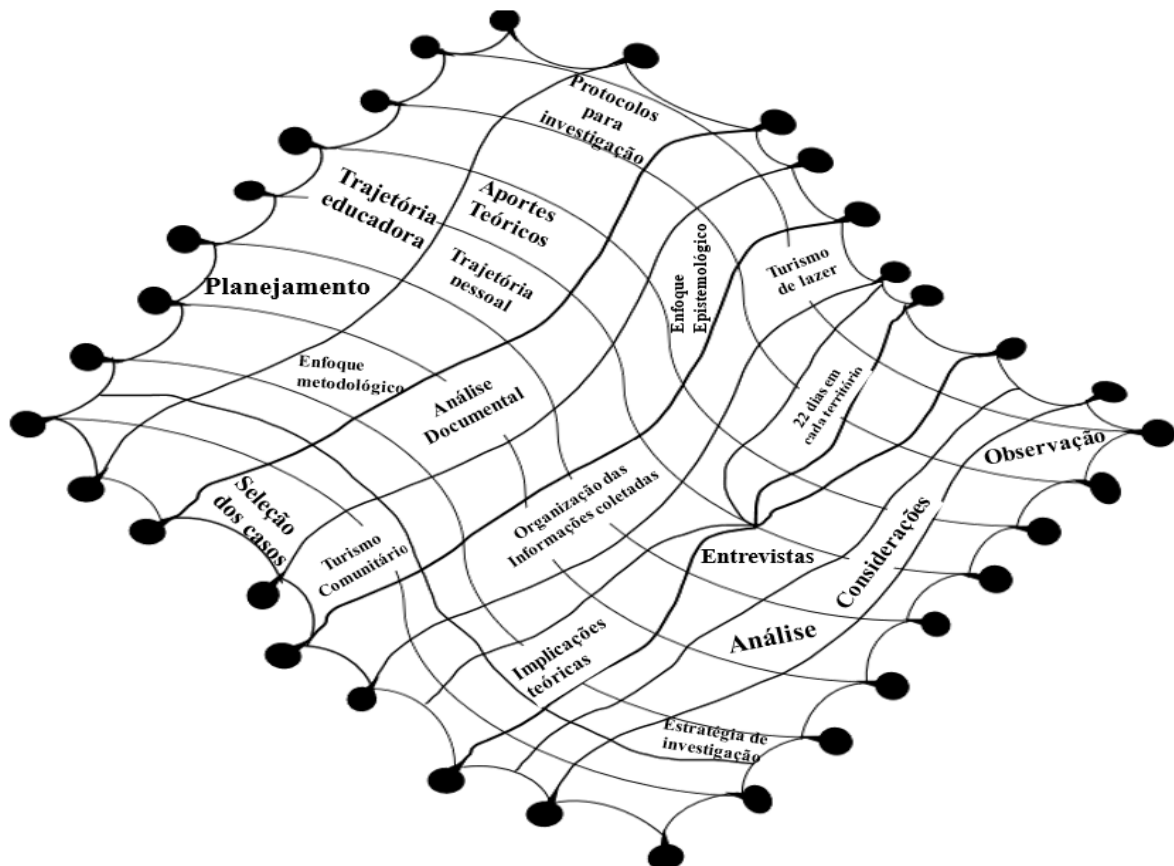
O professor Augusto Flávio Da Silva Roque (TV UFBA⁴, 2021), dá um exemplo metafórico de “que se usarmos uma mesma rede, com espaçamentos iguais, em todas as pescarias, sempre pegaremos os mesmos peixes” e que a pesquisa pós-qualitativa nos coloca em questionamento de que peixes queremos pescar? Será que é o pescador que pesca ou o peixe que se deixa pescar? Ou seja, devemos produzir uma trama nova para cada investigação planejada para conseguir interpretar os dados no contexto da prática investigada.

Neste sentido, inspirada pelo professor Roque, desenhei minha “rede de investigação” (Figura 9), como forma de ilustrar todos os elementos que compõem esta tese. Que fizeram e fazem parte de esta trajetória, que alimentaram e alimentam as reflexões, a análise e a escrita deste texto. Não à toa, a rede é composta por espaçamentos maiores e menores, bem como não

⁴ Performances Metodológicas: Deslizamentos Entre Os Procedimentos Qualitativos E O Argumento Pós-Qualitativo. Sessão realizada no dia 10/12/2021 as 13:30 durante o Congresso UFBA 75 anos. Acesso em: <https://youtu.be/CVCHzH7cvKw?si=6Nhi3GvNiqfIqNsn>

segue uma linearidade nem hierarquia nestes elementos, pois todos eles foram se entrelaçando e compondo tanto o planejamento, quanto a prática desta investigação.

Figura 9 - Ilustração da “Rede” de investigação que apoia esta Tese



FONTE: Construído pela autora, 2023

4.3. ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

A técnica de pesquisa pretendida neste estudo é o Estudo de Caso, pois segundo Yin (2001) esta técnica se faz necessária quando, deliberadamente, se pretende investigar em condições contextuais, pois se acredita que elas serão pertinentes ao fenômeno de estudo, e afirma “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da realidade, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (Yin, 2001, p.32)

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos. [...] O estudo de caso pode contar com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. (Yin, 2001, p. 27)

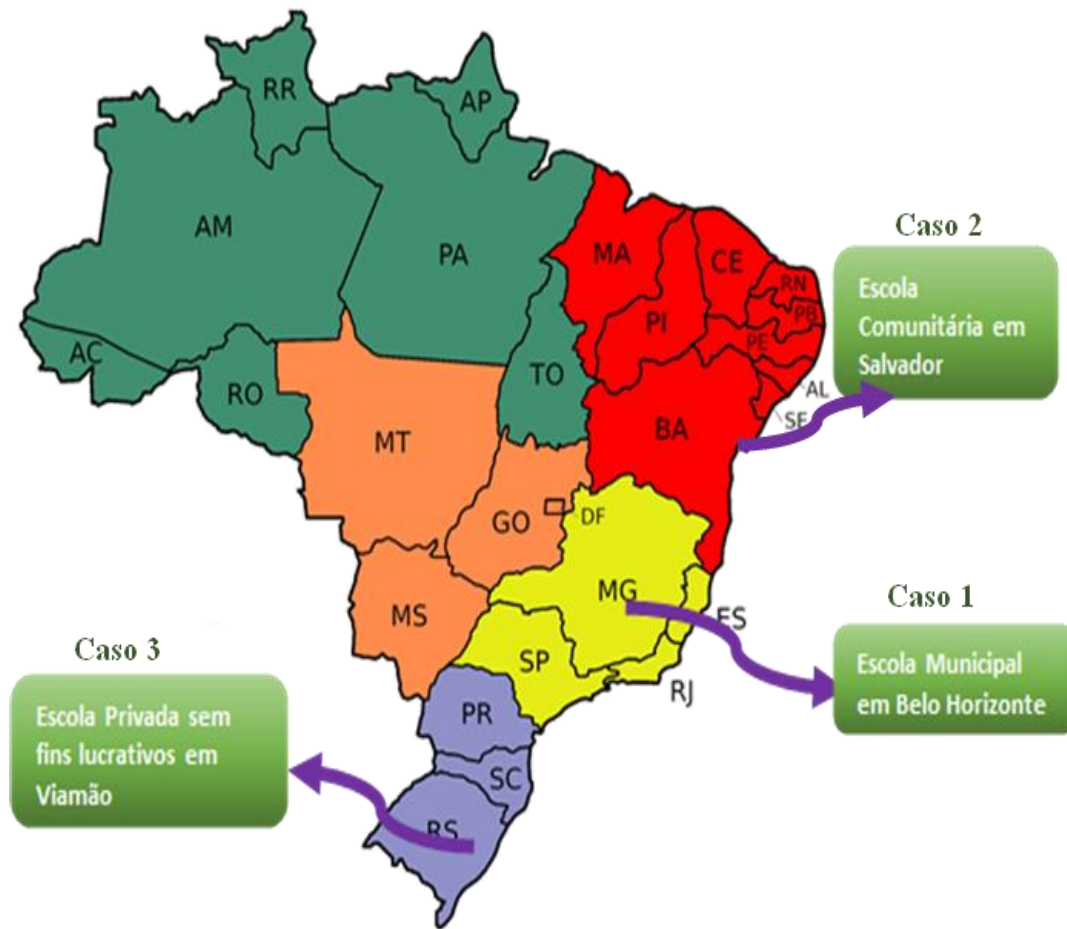
Yin ainda aponta que o mesmo estudo pode conter mais de um caso único e quando isso ocorre o estudo precisa utilizar um projeto de casos múltiplos e que, este tipo de projeto, apresenta vantagem diante do caso único por ser considerado mais robusto, por conseguinte mais convincente para generalizações.

Como apontado na citação, este estudo de caso envolveu fontes para coleta de informações como a observação e entrevistas, além de análise de documentos. Desenvolveu-se, ao longo de vinte e dois de permanência em cada escola, onde a pesquisadora participou de diferentes atividades e rotinas de cada contexto educativo.

Esta pesquisa, então, pode ser entendida como um estudo de caso de orientação e recorte etnográfico, uma vez que, como aponta Creswell (1998), a etnografia envolve observação prolongada em que o pesquisador está imerso no cotidiano do grupo de participantes. Através da convivência com membros da comunidade acadêmica, desencadeou-se esse processo de “ir e vir” que se prolonga até a fase final de redação. A intenção de compreender em máxima profundidade possível, para dar sentido às informações analisadas, foi embarcar num processo detalhado de participação no território dentro das condições físicas, emocionais e econômicas da pesquisadora, visto que dois dos contextos pesquisados estavam localizados em outros estados.

É quase impossível preparar-se para todas as possíveis contingências que possam surgir durante o processo de investigação, numa perspectiva etnográfica. Na verdade, em muitos aspectos, a investigação pode ser pensada como um processo circular, envolvendo algumas idas e vindas, torções e reviravoltas antes de chegar ao objetivo final. Mas, de certa forma, foi possível compreender e atender uma multiplicidade de fatores contextuais e utilizar uma ampla gama de fontes de recursos, inclusive recursos humanos e pessoais, que puderam apoiar a pesquisadora durante o período de acompanhamento das escolas.

Figura 10 - Mapa com a Localização Geográfica dos casos investigados



Fonte: Construído pela autora, 2023

4.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta investigação possibilitou a utilização de diferentes instrumentos para coleta de informações, apoiadas em proposições teóricas que vão conduzir a investigação de fenômenos específicos de uma determinada população, com resultados que possibilitem reflexões e discussões sobre os objetivos aqui pretendidos.

4.4.1. Relação entre objetivos e instrumentos

Apresento no quadro abaixo (figura 11) a relação dos objetivos da pesquisa com os procedimentos e instrumentos utilizados.

Figura 11 - Quadro da relação dos objetivos e instrumentos da pesquisa.

Objetivo geral	Analisar o contexto educacional de escolas e suas práticas educativas como perspectiva para uma educação transformadora	
PERGUNTA	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS
Quais as características da comunidade escolar nas escolas transformadoras?	Caracterizar o perfil sociodemográfico das escolas que utilizam a abordagem da Educação Transformadora;	- Análise dos documentos escolares e PPP.
Qual a relação entre os princípios da educação transformadora e as práticas escolares?	Analisar a relação entre os princípios e as estratégias didáticas que permeiam a prática nestas escolas;	- Análise dos documentos escolares. (PPP, Regimentos e Organização Curricular) - Observação Participante.
Quais as principais metodologias desenvolvidas consideradas, como experiências transformadoras?	Identificar as metodologias desenvolvidas nestas escolas como uma experiência transformadora e na perspectiva dos professores;	- Observação Participante - Entrevista
Qual a percepção dos professores sobre suas experiências nas escolas transformadoras?	Identificar as percepções dos professores sobre suas experiências e práticas no contexto da educação transformadora;	- Entrevista

Fonte: Construído pela autora, 2023

Conforme vemos na figura 12, muitos são os elementos que compuseram os instrumentos de coleta de informações desta tese. Dentro de todo o contexto educativo, foi possível desenvolver um olhar amplo sobre a realidade das práticas, das relações e das dinâmicas que movimentam as escolas visitadas.

Figura 12 - Organograma dos movimentos da pesquisadora dentro do contexto educativo



Fonte: Construído pela autora, 2024.

4.4.2. Observação participante.

Com origem na antropologia e na sociologia a observação participante se utiliza de recursos etnográficos, pois permite um contato pessoal do pesquisador com as experiências e atividades diárias de seu objeto de estudo, possibilitando um olhar sobre a realidade deste objeto e os significados que ele atribui às suas ações. Ou seja, exige um olhar especial do pesquisador as outras linguagens exploradas no campo, como diferentes tipos de discursos sobre a mesma realidade, sejam orais, escritos, artísticos ou corporais. Construindo a tessitura da realidade política e social do objeto, em que toda a emoção, valor ou atitude está inserida. (Fonseca, 1998) Permitindo ao pesquisador não só descrever a realidade do contexto e os elementos que a estruturam, mas seus significados e como se relacionam.

Foi escolhida a abordagem de observação ‘participante como observador’ (Minayo, 2007), onde o pesquisador estabelece com o grupo uma relação de confiança, terá acesso às atividades cotidianas dos sujeitos, buscando coletar a diversidade de situações que envolvem as práticas nas escolas selecionadas, as quais não seriam possíveis de captar somente por meio de entrevistas com os sujeitos, que complementarão a coleta de dados.

Para tanto, o pesquisador deve estar impregnado dos conceitos teóricos que fundamentam a investigação, pois o objeto da investigação implica uma ação educativa no sentido de desafiar, estimular, provocar e ajudar o sujeito a estabelecer uma relação significativa com o objeto em seu contexto. Mas se faz necessário, adotar uma atitude contínua de estranhamento para transformar o familiar em desconhecido, provocando um certo distanciamento para evitar análises a partir do senso comum e preconceitos pessoais.

As observações foram realizadas pelo pesquisador, após combinação com a gestão da escola, em atividades e horários diversificados. A abordagem será por meio de observações, permitindo, caso seja do interesse dos professores, participação mediante conversas informais, para haver maior aproximação, acompanhamento e participação nas diversas atividades da turma, da escola e comunidade, podendo fazer inferências de questões relacionadas ao seu cotidiano.

Creswell (1998) afirma, que neste tipo de estratégia de busca de informações, é necessário que o pesquisador respeite os locais de observação, além do consentimento informado dos participantes e garantir sua privacidade e confidencialidade durante a observação, fundamental ter consciência do seu impacto no local, rotina e atividades, e minimizar as alterações que sua presença irá provocar. Organizar uma agenda pré-estabelecida com os educadores que terão suas rotinas observadas é uma boa estratégia. Ao manter uma abordagem respeitosa e atenciosa, os investigadores estabelecem confiança e criam um ambiente propício à recolha de informações significativas.

A relação com a comunidade educativa foi ampla e os vínculos estabelecidos não se limitaram as turmas frequentadas. A minha relação com o corpo docente e os alunos foi muito mais ampla e complexa, atravessando diferentes espaços dentro e fora das salas de aula, ao frequentar a escola por 15 dias, foi possível participar de diferentes atividades promovidas e nas quais fui convidada a participar, como reuniões, apresentações artísticas, horas do conto, entre outras, que colaboraram na construção das informações acerca das práticas da escola.

4.4.3. Entrevistas

Outro instrumento de coleta de informações utilizado foi a entrevista semiestruturada, pois este tipo de entrevista parte de um roteiro que guia o entrevistador dentro da conversa, mas permite ao entrevistador acrescentar novas perguntas a partir do desenvolver da narrativa do entrevistado e conforme Triviños (1987) essa entrevista é flexível e depende das circunstâncias que envolvem o informante e o tema da pesquisa.

Segundo St Pierre (2013), recomenda uma entrevista ativa para indagar sobre motivações, experiências e emoções, pois neste tipo de entrevista o foco deve estar na análise das respostas e intensidades afetivas, enfatizando o caráter dinâmico e não linear do encontro. Ela ainda aponta que a divisão entre um campo da realidade, o campo de representação e o campo de subjetividade é desfeita e todos esses campos passam a ser concebidos como entrelaçados.

Esta abordagem reconhece a importância de criar um espaço para entrevistas abertas e ativas, onde os investigadores possam aprofundar as motivações, experiências e emoções dos participantes. Ao abraçar o potencial de choques afetivos, os investigadores podem romper noções pré-concebidas e abrir caminho para o surgimento de novas sensibilidades. Este processo transformador permite uma compreensão mais profunda das complexidades da relação pesquisador/pesquisado e abre possibilidades para resultados de pesquisa significativos e impactantes.

4.4.4. Análise documental.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (Ludke e André, 1986). À medida que colhe as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado, que serão documentos legais como Projeto Político Pedagógico, Regimento, Cadernos de chamada, registros de planejamentos, entre outros. Também poderão compor documentos históricos da instituição, fotos, materiais artísticos.

Esta análise buscou estabelecer conexões e determinações do problema pesquisado, numa perspectiva de normativas e regulações institucionais que impactam diretamente as práticas educativas, ou seja, estabelecer relações entre o que é planejado na escola e o que é executado no seu contexto prático. Foi realizada análise do Projeto Político Pedagógico, da Organização Curricular e projetos interdisciplinares contínuos, bem como, de documentos históricos (fotos, livros, relatórios, etc.).

4.5. SUJEITOS DA PESQUISA

Foram incluídas três escolas na pesquisa, identificadas através do grupo de Escolas Transformadoras, estas escolas foram selecionadas por terem características diferentes em sua organização jurídica, possibilitando constataremos que abordagens pedagógicas transformadoras são possíveis em qualquer realidade e contexto social e financeiro.

As escolas que compõem este programa comungam da visão de que todos podem ser transformadores da sociedade. Compreendem a criança e o jovem sob uma perspectiva integral e holística do desenvolvimento, em que corpo, emoção e razão não se separam, e todos são essenciais para a constituição de pessoas livres, independentes e capazes de se relacionar de maneira empática para buscar soluções que melhorem o mundo hoje e no futuro, percebem o 'locus' educativo como um espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar pessoas com senso de responsabilidade pelo mundo.

Além das observações e análise documental realizada nestas escolas, foram entrevistados três professores de cada uma, totalizando nove professores. Eles serão escolhidos a partir dos que se dispuserem a participar e que tiverem maior tempo de trabalho na escola, desde o início do processo de transformação da instituição. E, conforme acordado, a participação na pesquisa foi voluntária.

Figura 13 - Quadro com a descrição dos sujeitos entrevistados

Escola / Caso	Sujeitos	Turma	Quantidade Alunos	Formação	Tempo de Formação	Tempo na Escola
Caso 1 Escola Confiança	Coordenadora	Escola		Pedagogia	Desde 1992	Desde 1994
	Professora	1º ano	25	Pedagogia	Desde 2033	Desde 2017
	Professora	5º ano	23	Pedagogia	Desde 2002	Desde 2015
	Professora de Ciências	9º ano	24	Ciências Biológicas	Desde 2008	Desde 2013
Caso 2 Escola Amorosidade	Coordenadora	Escola		Pedagogia	Desde 2021	Desde 1990
	Professora	Nível 3	17	Pedagogia	Desde 2018	Desde 2020
	Professora	1º ano	18	Pedagogia	Desde 2014	Desde 2019
	Professora	2º ano	18	Pedagogia	Desde 2007	Desde 2016
Caso 3 Escola Boniteza	Coordenadora	Escola		Pedagogia	Desde 2002	Desde 2012
	Professora	1º ano	15	Pedagogia	Desde 2012	Desde 2018
	Professora	5º ano	15	Licenciatura em Sociologia	Desde 2004	Desde 2020
	Professor de Ciências Humanas	9º ano	12	Licenciatura em História	Desde 2010	Desde 2020

Fonte: Construído pela autora, 2024

4.6. QUESTÕES ÉTICAS

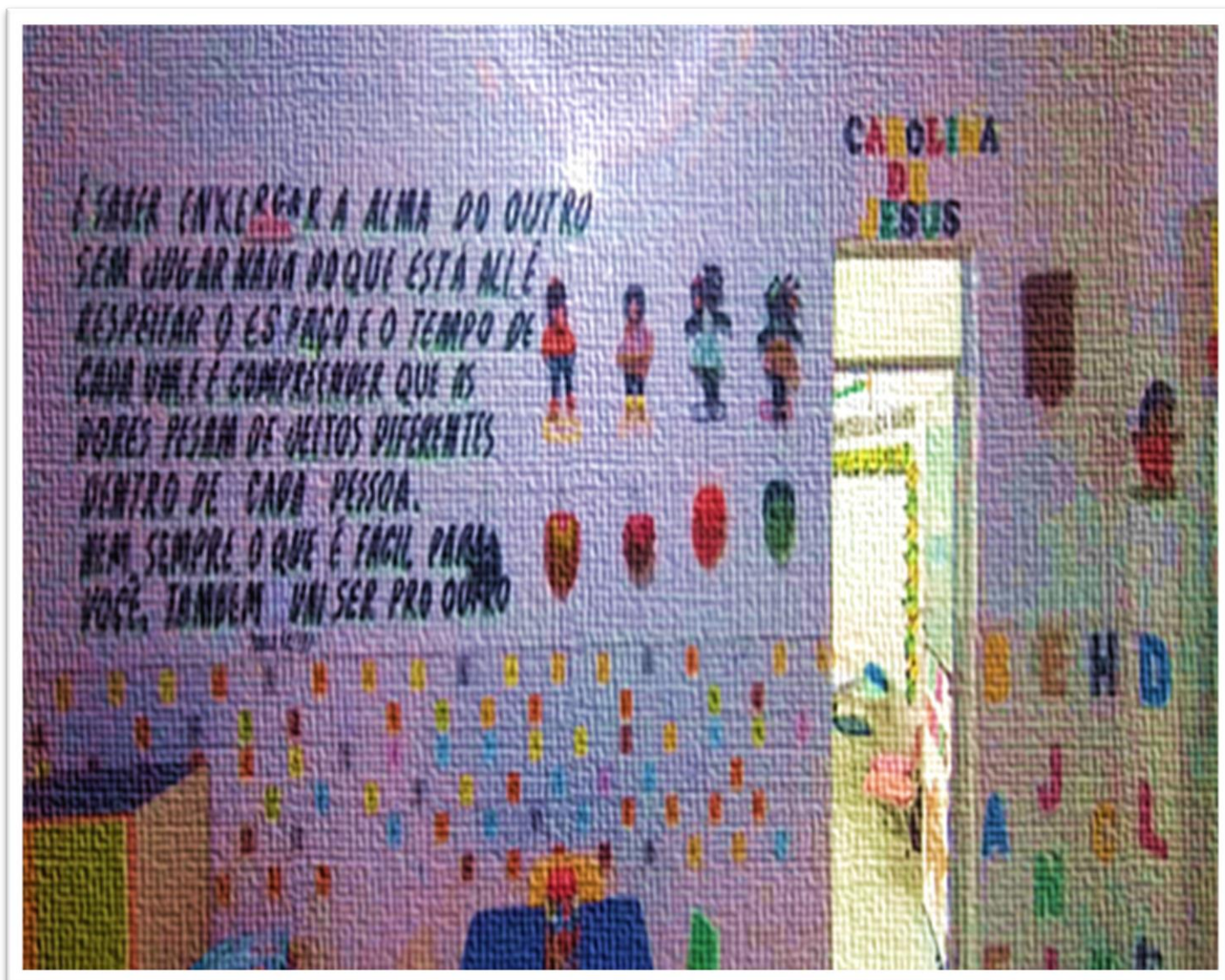
A importância das considerações éticas na investigação é fator que merece a atenção do pesquisador. O cuidado em respeitar os direitos, necessidades, valores e desejos do(s) informante(s), deve prevalecer desde o planejamento até a escrita final da análise. A investigação com recorte etnográfico é inerentemente intrusiva, uma vez que a observação participante invade o contexto do território pesquisado e, muitas vezes, são reveladas informações sutis do dia a dia dos informantes. Neste estudo, foram implementadas estratégias para proteger os direitos do informante, incluindo articulação clara dos objetivos da pesquisa, permissão por escrito dos sujeitos, documentação das intenções de pesquisa e aceite da escola, fornecimento de transcrições e relatórios ao informante quando solicitado, priorização dos direitos e desejos do informante ao fazer escolhas sobre o relato de dados e a decisão do que será divulgado.

Os participantes foram informados sobre a natureza e objetivos da pesquisa de forma clara e objetiva, permitindo o esclarecimento de qualquer dúvida, bem como impedindo qualquer situação de constrangimento em participar do estudo. Aqueles que aceitaram participar, voluntariamente, da mesma assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em anexo.

As entrevistas foram realizadas nas dependências das próprias escolas em horário previamente combinado com os envolvidos, de modo individual e com privacidade. Os protocolos de pesquisa foram identificados por codificação, dispensando quaisquer informações pessoais que remetam à identificação dos participantes. Conforme acordado no termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esta investigação foi submetida à análise e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a que está subordinada, consoante com o que trata a Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, nos seus termos e definições.

Figura 14 - Corredor da Escola Amorosidade



Fonte: Registro de observação da autora, 2022.

5. CAPÍTULO 5 – “É VOCÊ QUE AMA O PASSADO E QUE NÃO VÊ QUE O NOVO SEMPRE VEM” - Análise e resultados da tese

*“Você pode até dizer que eu to por fora
Ou então que eu estou inventando
Mas é você que ama o passado e que não vê
É você que ama o passado
E que não vê que o novo, o novo sempre vem” (Belchior, 1976b)*

Iniciar o processo de análise das informações coletadas é um processo árduo e difícil, pois ele implica em fazer escolhas, em distanciar o olhar, em trabalhar a atenção e focar nos objetivos da investigação, além de compartilhar todas as experiências e vivências ao longo de toda a pesquisa. O processo dialógico necessário durante a investigação também se faz presente nesta etapa e permite ao pesquisador compreender que não é possível desenvolver a análise sem um repensar da sua própria ação, dos limites e papel que desempenhou ao longo de toda a trajetória da pesquisa. Os meios utilizados na educação e na pesquisa, nunca são neutros em relação aos fins. E, segundo Freire (1983) não há neutralidade, pois a luta ideológica, política, pedagógica e ética vai exigir uma tomada de posição:

[...] próprio da existência humana, do engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Ao experienciá-lo (o compromisso) os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. [...] E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (Freire, 1983, p. 10)

Portanto, é importante reconhecer que a pesquisa e a educação são campos de manifestações ideológicas, políticas, pedagógicas e éticas, onde diferentes visões de mundo se confrontam e disputam espaço. Nesse sentido, é fundamental que estejamos cientes da importância de assumir uma postura clara e transparente, sem se esconder atrás de uma suposta neutralidade que, na realidade, não existe.

5.1. POSTURA METODOLÓGICA

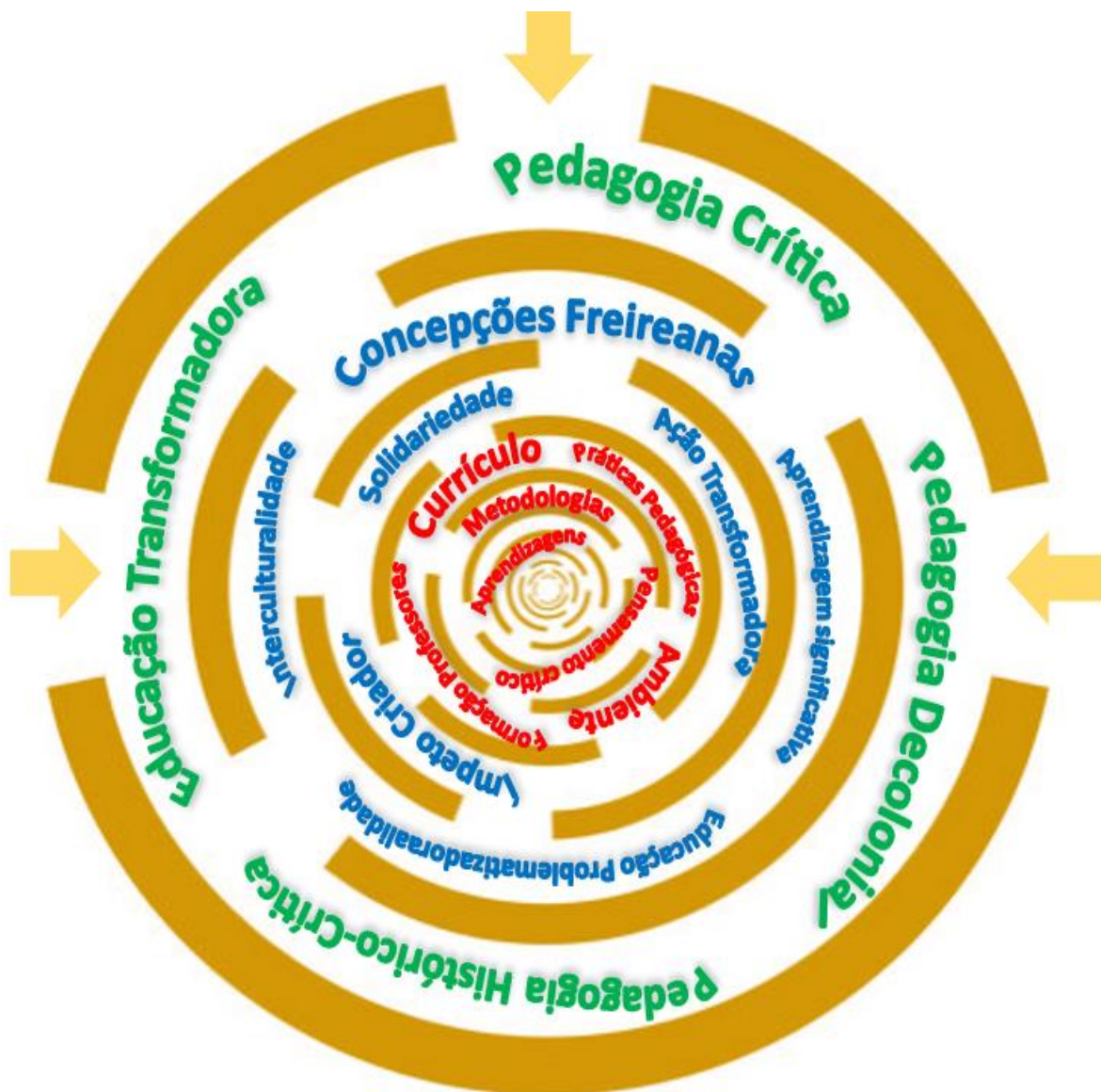
Para esta investigação levei em consideração as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas apresentadas ao longo deste texto, que pretenderam fundamentar a análise e o “olhar” do pesquisador frente ao contexto educativo das Escolas e a compreensão das práticas desenvolvidas. Procurei também, fazer destas bases, ferramentas para subsidiar o diálogo realizados com os sujeitos da comunidade sobre todas as ações que permeiam a escola, bem como, a sala de aula, relações e tensões que nela se estabelecem, tanto na perspectiva das observações, como da análise dos documentos e entrevistas.

A fim de responder ao objetivo principal que é **analisar o contexto educacional de escolas e suas práticas educativas como perspectiva para uma educação**

transformadora.foi centrada a análise do currículo escolar, bem como das práticas educativas, tanto da escola de uma forma geral, como das práticas de sala de aula, ou seja, de que forma este currículo se manifesta e se concretiza nestas práticas, e quanto elas subsidiam uma educação transformadora.

Desta forma, illustrei o momento da análise por uma imagem que representa bem a trajetória desta investigação (Figura 15). Como um labirinto circular, com muitas entradas e saídas, pois as teorias que a fundamentam ajudam na construção da análise, permitindo muitas ‘idas e vindas’ por todos os conceitos e teóricos que nutrem esta caminhada.

Figura 15 - Caminhos teórico-metodológicos que fundamentaram a análise



Ao desenvolver uma análise numa investigação de inspiração etnográfica, é importante destacar a capacidade de fornecer ao leitor um conhecimento autêntico e genuíno sobre a realidade dos sujeitos de um determinado contexto. A análise precisa ser capaz de revelar informações novas e valiosas, permitindo uma compreensão mais profunda e realista das experiências vividas pelas pessoas e suas subjetividades, contribuindo para enxergarmos além do óbvio, revelando as complexidades, pois, é importante reconhecer que esses dados são, na verdade, discursividades entrelaçadas de tensionamentos que moldam nossa forma de conduzir pesquisas, interpretá-las e compreendê-las. St. Pierre (2013) defende uma pesquisa pós-qualitativa na qual o pesquisador esteja consciente de que:

[...] os dados aparecem, vêm a existir, existem (ou não) em uma estrutura metodológica, ontológica e epistemológica particular. O significado e função dos dados dependem do significado e função de uma constelação de outros conceitos que são imbricados, por exemplo, a realidade dos conceitos, as provas, os mandados, as reclamações, a razão, o conhecimento e, é claro, a verdade (ST. Pierre, 2013, p. 223).

O processo de análise foi conduzido de forma criteriosa, levando em consideração diversos elementos como o diário de campo, a transcrição das entrevistas com os participantes e os documentos oficiais da escola, incluindo o Projeto Político Educacional Institucional e documentos curriculares. Este trabalho descritivo orientou a análise para o que chamei de “desenredar” as informações, ao mesmo tempo que as informações de cada contexto eram entrelaçadas com a teoria a fim de responder os objetivos desta tese. Isto requer uma forte postura teórica, uma visão clara de cada escola e um esforço analítico rigoroso.

Este capítulo foi organizado com esta primeira parte que traz uma descrição da perspectiva e postura de análise adotada. Na segunda parte uma descrição do contexto das escolas pesquisados, análise sociodemográfica e alguns apontamentos observados com relação ao território educativo como elemento de possibilidades de uma educação transformadora. A terceira parte com análise das informações a partir das concepções teóricas que fundamentaram a análise, conforme figura 15.

Nas considerações finais (capítulo 6) irei apresentar os pontos de destaque que contribuem com perspectivas diferentes para os resultados gerais e objetivos iniciais do estudo, eles “brotam” no contexto da análise de forma intencional, que ajudaram a analisar as práticas destas escolas, bem como, repensar objetivos, fundamentos e subsidiar outras investigações ou a continuidade dessa tese, fornecendo dicas para estudos adicionais ou sugerindo áreas de tensão sistemática que não foram pensadas, inicialmente, na organização desta investigação.

5.2. DESCRIÇÃO DOS CASOS: O CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

5.2.1. Caso 1 - “Trem bão demais da conta sô!” - A escola pública na rede municipal de Belo Horizonte

A partir de uma necessidade pessoal, de uma organização financeira e logística, a Escola Municipal foi a primeira escola a ser visitada. Ela está localizada no bairro Confisco, comunidade de alta vulnerabilidade social na região da Pampulha, Belo Horizonte–MG. A escola posiciona-se como um polo de construção de uma cultura de paz, que engloba relações além-muros.

Aqui, para fins de identificação no processo de análise, a escola será denominada de **Escola Confiança**⁵, primeiro por este espaço educativo, me permitir exercitar este sentimento, de um lugar que acolhe e que a gente pode confiar, num sentido de fé que a palavra ocupa na teoria freiriana. Freire (1987), destaca a importância ao significado da confiança e do diálogo no âmbito da educação, vendo-a como uma prática que promove a liberdade. Segundo ele, a confiança não é algo que se possa considerar garantido; pelo contrário, é construída através do cultivo de atitudes respeitadas, da vontade de se envolver num diálogo aberto e honesto e de uma firme crença na construção ética de possibilidades. Esta confiança, uma vez estabelecida, serve de base sobre a qual os indivíduos podem expressar-se livremente e participar ativamente na cocriação de um mundo melhor e mais inclusivo.

A Escola Confiança conta com, aproximadamente, 798 matrículas (INEP, 2022) entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e uma equipe docente de 31 professores. Sua estrutura física dispõe de laboratório de informática, biblioteca com sala de leitura, refeitório, laboratório de ciências, miniauditório, rádio estudantil, pátios e quadra coberta. Além de todas as adaptações necessárias para atendimento de estudantes de inclusão.

Localizada em Minas Gerais, no limite entre os municípios de Belo Horizonte e Contagem, a Escola surgiu a partir do movimento social dos moradores sem teto, em 1988. Desde o início está situada no coração do bairro que foi construído por meio de muita luta, nos mutirões dos moradores da região.

Por estar localizada no limite entre dois municípios, a escola enfrenta desafios junto a sua comunidade dividida entre duas cidades, sendo, muitas vezes, invisibilizados pelo governo ao

⁵ O destaque em negrito é para dar ênfase inicial ao nome pelo qual a escola será identificada a partir deste ponto de análise.

encontrarem problemas para acessar equipamentos públicos garantidos por lei como transporte público, atendimentos de saúde, além de saneamento básico e atendimentos de políticas sociais. A comunidade atendida pela escola é marcada por uma grande vulnerabilidade social e econômica, sendo necessária uma constante mobilização por parte da instituição para construir, com as famílias, noções de cidadania e direito civis.

Conforme o PPP da escola (2016) 60% das famílias atendidas pela instituição moram no próprio bairro e 33% em seu entorno (bairro próximo da escola); mais da metade 56% possuem moradia própria quitada, 11% moram no mesmo lote da família e 7% moram em casa cedida; sendo que dessas 79% das famílias residem em casas, em barracões 16% e em apartamentos 5%; quase um quarto das famílias (24%) paga aluguel e quase a metade das famílias atendidas pela instituição (46%) vive com apenas um salário mínimo. Outro destaque importante é que um percentual de estudantes que moram somente com a mãe (28%) ou somente com os avós (18%).

Apesar de enfrentar dificuldades por sua localização na divisão dos municípios, a escola vai além dos muros, promovendo parcerias com outros equipamentos públicos por meio da Rede Confisco, como com as Universidades, Associação de Moradores, Museus, Centros Culturais, Guarda Municipal e Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) entre outras parcerias. Enquanto estive frequentando a escola, participei de uma reunião da Rede onde cada setor apresentava propostas de projetos a serem desenvolvidos com e para a escola.

Um dos projetos apresentados na reunião que participei foi o projeto de criação de abelhas nativas pelas famílias da comunidade a fim de proporcionar a polinização e possível revitalização dos jardins da praça e residências, bem como, uma produção de mel para comercialização e contribuição financeira para as famílias. Com a colaboração das faculdades de biologia e nutrição da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que iriam subsidiar a formação das pessoas para o manejo e cuidado adequado das abelhas e a produção de alimentos à base de mel para futura comercialização.

A gestão da escola, composta de diretora, vice-diretora, supervisão e orientação, se caracteriza pela democratização das relações interpessoais, pelo diálogo com a secretaria municipal de educação e a com comunidade em geral. A escola estimula e potencializa ações de protagonismo dos estudantes, como participação em concursos e práticas sociais - vereadores mirins, ouvidoria jovem, colegiado escolar e representantes de turmas. No programa Escola Aberta, que funciona aos sábados e domingos, além das oficinas de dança, teatro, jogos e informática, ocorrem oficinas de geração de renda, como artesanato e costura.

5.2.2. Caso 2 - “Então pega a visão, que o bagulho aqui é massa!” - A escola comunitária em Salvador

A segunda escola a ser investigada foi a escola comunitária em Salvador-BA, no texto denominada **Escola Amorosidade**. Este nome foi escolhido, pois a escola transborda amor num território onde o ódio e a revolta com o mundo que lhes é concebido têm terreno fértil para se expandir, mas ao contrário, a escola é o espaço onde o amor brota, floresce e espalha sementes. Em conformidade a essa perspectiva, Freire (2000) enfatiza a importância do amor e da solidariedade na educação, destacando a necessidade de diálogo e confiança. O seu conceito de “amorosidade” envolve a ideia de um amor partilhado que não só promove a dignidade coletiva, mas também alimenta esperanças utópicas de um mundo mais justo e equitativo, e afirma “não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo” (Freire, 2000, p. 67).

A Escola Amorosidade, nasceu em 1990 a partir de uma iniciativa e luta da Associação de Moradores, do bairro Uruguai, frente à necessidade diagnosticada na comunidade de um trabalho focado em educação e saúde, mulheres moradoras desta comunidade ocuparam um prédio⁶, com duas salas que chamavam de “escolinha”. O desenvolvimento da escola se deu pela organização e mobilização deste grupo de mulheres, isso incluiu a adaptação e construção do atual prédio, a coordenação de projetos pedagógicos e a educação dos moradores que inicialmente atuaram como educadores sociais, mas com o tempo e parcerias com Secretaria de Educação, elas cursaram pedagogia e deram continuidade para a formação de professores.

Em vista da carência de escolas públicas, que apresentavam quantidade de vagas insuficientes para o atendimento às crianças do bairro, surgiu primeiramente como escola do bairro para depois se consolidar como escola comunitária, reconhecida pelos órgãos legais e competentes. Atendendo famílias de uma das comunidades mais vulneráveis, tanto nos aspectos sociais como econômicos, da cidade de Salvador.

A escola está localizada em um bairro com aproximadamente uma comunidade de 136.000 habitantes, com “uma imensa população negra e na sua maioria composta por crianças e adolescentes em famílias numerosas, aonde boa parte apresenta uma baixa renda não ultrapassando 2 salários-mínimos” (PPP, 2013, p.08). Com altos índices de dependência

⁶ Prédio que havia sido usado como base para as obras das unidades habitacionais que o Governo do Estado executou após o projeto de aterramento da área antes chamada de “Alagados” (maior favela de palafitas da América Latina), na Península de Itapagipe que hoje abriga mais de 14 comunidades e uma população de mais de 160 mil moradores.

química, subempregos, analfabetismo, mortalidade infantil e violência policial. Além disso, com sistema de transporte coletivo, saúde pública e oferta de educação precários na comunidade.

A escola centra-se nos laços políticos e identitários, visando integrar diversas dimensões educativas, tanto na perspectiva da educação formal e não formal. Ao mesmo tempo, desenvolve um trabalho de conscientização social para que o aluno compreenda o lugar onde mora, o seu papel na sociedade, os deveres e direitos do cidadão, por uma perspectiva afrodescendente.

Pautada numa metodologia com forte representação e valorização da cultura afro-brasileira, a escola é uma das quatro áreas⁷ de atuação da Associação de Moradores e em conjunto com as demais iniciativas de melhoria de qualidade de vida trabalha para aumentar os níveis de alfabetização de jovens e adultos da região, diversificar as oportunidades de formação profissional continuada e aumentar o acesso de mais crianças dessa região ao ensino fundamental e à educação infantil. Nos dois primeiros anos de funcionamento, a escola manteve-se com recursos próprios, muitas vezes oriundos da arrecadação direta da própria comunidade. Depois, passou a contar com recurso financeiro fruto de parcerias e doações com instituições internacionais.

A presença da cultura afro-brasileira é fundamental no currículo e na identidade da escola, enfatizando o patrimônio com salas de aula com nomes de heroínas negras e princesas africanas, paredes com nomes de personalidades negras, refeitório com nome do sambista "Riachão" e a biblioteca comunitária Clementina de Jesus.

Em sua estrutura, além de refeitório e biblioteca, conta com sala de recursos e atendimentos especializados, pátio interno, sala ambulatorio de saúde (recebem equipes de médicos e dentistas da Universidade Federal para atendimentos na escola) e quadra coberta. Contam com, aproximadamente, 272 estudantes matriculados e uma equipe docente de 16 professores, da Educação Infantil até o Ensino Fundamental⁸.

⁷ A Associação de Moradores também desenvolve mais quatro projetos, além da Escola: Banco Comunitário; Rede de Protagonistas em Ação de Itapagipe; Creche Comunitária Ruby; Turismo comunitário com jovens da comunidade.

⁸ Quando cheguei na escola para iniciar a pesquisa, a escola havia perdido o direito a manter o Ensino Fundamental, pois a legislação brasileira compreende que esta modalidade de ensino é responsabilidade do governo municipal, não podendo ser ofertado em uma instituição comunitária.

5.2.3. Caso 3 - “Fique tranquilo, seja feliz e aprecie tudo que a vida lhe oferece!” - A escola privada, sem fins lucrativos, na cidade de Viamão

A escola na cidade de Viamão–RS, instituição privada sem fins lucrativos, foi a terceira escola no roteiro de investigação. Nesta análise, foi denominada de **Escola Boniteza**, numa dimensão de boniteza que faz parte da concepção de Paulo Freire. A boniteza, segundo Freire (1996), não se limita apenas à estética visual, mas também se estende à experiência emocional e intelectual. A educação e a escola, nesse sentido, têm o potencial de se tornar espaços de beleza, onde a alegria de viver é cultivada e nutrida.

A prática educativa, portanto, deve ser um testemunho rigoroso de decência e pureza, incorporando a beleza em todas as suas formas, implicando em valorizar não apenas o conteúdo ensinado, mas também como esse conteúdo é transmitido e, neste aspecto, a **Escola Boniteza** deixa claro seu compromisso com a estética, com o amor ao próximo e responsabilidade de ser e estar no mundo, e com muito cuidado ético nesse compromisso.

A escola atende crianças do maternal até os anos finais do Ensino Fundamental na Cidade de Viamão–RS. Criada em 2008, atende, aproximadamente, 103 estudantes, com uma equipe de 15 professores. Localizada no bairro Vila Augusta, situa-se em uma pequena comunidade, tendo como vizinha a comunidade de baixa renda do Jardim Castelo, à qual está vinculada, a ela por oferecer vagas por meio de bolsas viabilizadas mediante doações. Desta forma, a escola se considera “uma Escola aberta e plural, com parte da comunidade constituída por trabalhadores de classe média e baixa” (PPP, 2015, p.12).

Com uma estrutura organizada a partir de um bosque de vegetação nativa pautado pela preservação e partilhamento cuidadoso e responsável com animais e plantas, prédios e pátios separados por modalidade de ensino (Educação infantil e fundamental) em construções que privilegiam a luz, o vento, a sonoridade e as relações. Além do bosque, com todas suas possibilidades de recreação, interação e aprendizagens, a escola conta com uma biblioteca comunitária, espaço recreativo com telhado verde⁹, espaço ao ar livre com areia, uma quadra coberta.

A escola se propõe a uma perspectiva filosófica de educar as pessoas para a felicidade e para a ação no mundo, com confiança e consciência de si, do outro e do nosso ambiente, através da sua pedagogia por projetos. Nesse sentido, os estudantes se inserem numa perspectiva de

⁹ Um sistema de telhado vegetal, que utilizam terra e plantas, em vez de telhas, concreto ou chapas. O objetivo deste telhado é trazer mais frescor para os frequentadores, além de contribuir para a composição de estruturas mais sustentáveis.

liberdade pedagógica, visto que assumem identidade própria, relacionadas à realidade local e aprendem, desde cedo, a cuidar de si, dos outros e do lugar em que vivem. Compreendem que a verdadeira educação vai além da aquisição de conhecimentos e competências e trata-se de nutrir a pessoa na totalidade.

Localizada em uma comunidade denominada Aldeia, a escola mantém forte relação de partilha e aprendizagem com esta comunidade, valorizando tanto os saberes acadêmicos curriculares, como os saberes populares de sua comunidade. Reforçando que o mundo que nos rodeia é uma grande sala de aula.

5.3. DESCRIÇÃO DA ANÁLISE

5.3.1. Práticas curriculares: a materialização do currículo no contexto de cada caso

Escolhi iniciar a análise pela dimensão do currículo das escolas tanto na perspectiva teórica (PPP) quando na perspectiva prática nas observações e entrevistas realizadas. Esta tese não apresentou referencial teórico específico para fundamentar currículo e suas concepções, mas assim como Paulo Freire, ao longo de sua vasta produção bibliográfica, conceitual, não apresentava o termo currículo de forma explícita, mas deixava claro em seus escritos e reflexões os aspectos fundamentais implicados no fazer de um currículo e sua prática, acredito já estar exposto, de certa forma, a dimensão político-pedagógica e epistemológica que fundamentará minha análise desta dimensão. Pois diante do Que Fazer¹⁰ desta tese a dimensão do currículo surgiu como forte contexto de análise das práticas para uma educação transformadora, impossível ignorar.

Paulo Freire (1991) pensava uma educação democrática e de qualidade e refletia sobre este currículo que está sendo posto e legitimado pela gestão, tanto institucional quanto governamental. Portanto, também não é possível pensar o currículo e não pensar na gestão escolar, pois estes não são aspectos independentes, se interligam e se conectam no seu fazer. Então, para complementar esta análise serão usadas informações coletadas nas entrevistas realizadas com as supervisoras pedagógicas, representante da gestão de cada escola.

¹⁰ Que Fazer é um conceito do “universo vocabular” de Paulo Freire que representa uma variação de outros mais conhecidos como práxis e ação-reflexão. É como se estivesse querendo se desvestir de cargas semânticas que pesam sobre conceitos como práxis. No caso, o “que” designa a busca de uma direção e conteúdo para a ação e o “fazer” diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo. (Streck et al, 2010, p. 335)

Sabemos que o currículo no Brasil por muito tempo foi inspirado em teóricos estrangeiros, principalmente norte-americanos, em uma visão mais plana e tecnicista focada em conteúdo (Saviani, 1999). Somente a partir da década de 70, com o pensamento da escola de Frankfurt chegando ao Brasil é que começou a se pensar a produção do currículo numa perspectiva crítica, ou seja, um currículo que possa questionar as relações de poder e de saber dentro da escola, não mais numa perspectiva da neutralidade do currículo, nem em modelos de currículo que perpetuam essa relação hegemônica de poder.

Ao me debruçar analiticamente sobre as informações coletadas no contexto das escolas investigadas, dentro da dimensão do currículo, foi possível estabelecer três abordagens de contextualizar o currículo numa perspectiva transformadora, a partir dos fundamentos teóricos e epistemológicos que dão base a esta tese: o currículo como instrumento político; o currículo como arcabouço metodológico; e o currículo como instrumento de diálogo com a comunidade. Porque, assim como Freire (1987) acredito no currículo como prática do quefazer na educação, numa perspectiva política e teórica no espaço escolar e em todas as ações que acontecem no contexto desse espaço.

Enquanto **instrumento político** foi possível analisar no PPP das escolas, como o próprio nome do documento já diz Projeto Político Pedagógico, que expressam de forma clara e consciente a postura da escola diante do importante papel que a educação exerce na vida dos seus estudantes e comunidade.

A Escola Boniteza, por exemplo, é uma instituição educacional que se dedica na promoção da felicidade e no fomento do crescimento harmonioso, que visa formar indivíduos que não só sejam capazes de analisar criticamente o mundo ao seu redor, mas também possuam as habilidades criativas necessárias para se envolverem com ele de uma forma significativa.

Um dos aspectos-chave da abordagem da escola é a sua ênfase na aprendizagem democrática e participativa. Ao envolver os alunos nos processos de tomada de decisão e ao incentivar o seu envolvimento ativo na experiência de aprendizagem, a escola promove um sentido de propriedade e responsabilidade entre os seus alunos. Isto não só proporciona melhor resultados de aprendizagem, mas também os prepara para se tornarem cidadãos ativos e empenhados nas suas comunidades.

Acreditamos na Escola enquanto instituição que possibilita o aprendizado e interações significativas entre as crianças, entre as famílias, constituindo uma comunidade cujo potencial benéfico é extremamente relevante na vida dos envolvidos. Buscamos, assim, ser uma Escola viva e pulsante para a formação

e desenvolvimento das crianças, dos próprios educadores, das famílias e de todos os envolvidos. (PPP, 2015, p.11)

No cerne da filosofia da escola está a crença de que experiências de qualidade são essenciais para o desenvolvimento dos alunos. Ao oferecer um leque diversificado de oportunidades, a escola visa despertar diversos conhecimentos sociais, cognitivos, físicos e emocionais em seus alunos. Através destas experiências, os alunos adquirem uma compreensão profunda de si próprios e das suas capacidades, permitindo-lhes navegar pelas complexidades da vida com confiança e resiliência.

A Escola Amorosidade, deixa claramente expressa a educação que quer oferecer às crianças que atende, filhos e filhas de trabalhadores. Que é fundamental compreender as necessidades específicas dessas crianças, como a importância de proporcionar um espaço adequado para brincar, com garantia de direitos básicos, criando um ambiente saudável para que essas crianças possam iniciar sua vida escolar de forma positiva.

A necessidade de organizar o trabalho educativo, parte da premissa de que a escola comunitária precisa ter clareza de que educação quer dar aos filhos de trabalhadores, que são crianças iguais a tantas outras, sensíveis, inteligentes, criativas, carentes, sonhadoras, rebeldes, oprimidas, dependentes, necessitando, portanto, de espaço para brincar, serem alimentadas, amadas, ter alguém que lhes deem carinho e as orientem no cuidado ao corpo. [...]

Por outro lado, é preciso ter clareza de que, considerando alguns aspectos, estas crianças são diferentes das crianças de classe média alta. São crianças que trazem para a escola a experiência de filhos de trabalhadores e, isto as diferencia, sem dúvida, das demais. [...] Diante dessa realidade, apresentam aspectos peculiares a esta sociedade, pois a experiência de vida sofrida as traumatiza, deixam frágeis, por vezes, infelizes e agressivas. (PPP, 2013, p.11)

Portanto, a escola pretende estar preparada para lidar com essas situações e oferecer o suporte necessário para que essas crianças possam superar os desafios que enfrentam. Conforme a fala da supervisora:

Então, esta escola, para mim, é como se fosse um lugar que transformasse a minha forma de ver o mundo, a minha forma de ver a vida. Porque quando você adentra numa escola que trabalha a questão racial e outros temas transversais, faz com que você transforme a vida sua e de outras pessoas. E não a escola conteudista. Então, isso mostra para mim que eu estou no lugar em que eu gostaria de sempre estar, só não sabia que existia. Então, se tivesse mais escolas como essa, que trouxesse questões e que dá essa autonomia para o professor na sala de aula, então você não estaria ali moldado para você fazer o que a direção está pedindo. Você é livre para agir dentro da sala de aula, desde que você tenha coerência do que está fazendo para com as crianças, desde que você tenha um objetivo. (Coordenadora Escola Amorosidade)

E ao reconhecer as particularidades delas, a escola desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, garantindo que essas crianças se sintam acolhidas, valorizadas e capazes de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal. Enrique Dussel (2007) diz que a educação começa com a realidade em que o aluno se encontra, nas estruturas de dominação social, econômica e política que o constituem como oprimido e que ela deve promover a estes sujeitos históricos o conhecimento e a busca por alternativas para a saída dessa opressão.

Já a Escola Confiança expressa em seu PPP, no aspecto político, a importância de refletir sobre o propósito da educação e o papel das escolas na sociedade é um esforço crucial que requer uma consideração cuidadosa. É essencial encontrar um equilíbrio entre preparar os alunos para as exigências do mercado e promover o pensamento crítico, a descoberta e uma consciência social mais ampla.

Além disso, é essencial aprofundar as implicações éticas e políticas da função da escola na sociedade. As escolas não são apenas instituições que transmitem conhecimentos; eles também são agentes de socialização e transformação. Portanto, torna-se imperativo examinar criticamente os valores e ideologias que sustentam o sistema educacional.

Trata-se de uma escolha. Escolha que determina a direção das ações escolares que determina a forma de currículo, os conteúdos e a função social da escola. De um lado a estreiteza do mercado e de outro uma concepção de mundo pautada na democracia, na cidadania, no socialismo, num homem novo. (PPP, 2016, p.22)

Ao escolher uma direção para suas ações escolares e o currículo, é imperativo basear as decisões em valores fundamentais como democracia, cidadania e social. Ao fazê-lo, a escola pode garantir que os seus esforços educativos estão alinhados com os princípios que sustentam uma sociedade justa e equitativa. E conforme a fala da supervisora pedagógica:

Para mim, o papel da escola é de respeitar esse estudante que está aqui, como ser humano, que está em formação e que está aprendendo, e a escola tem que ajudar essa formação. Sabe, ele não está pronto. Ele está aqui para aprender. O papel da escola, eu acho que é isso, é enxergar esse ser em formação e ser tratado como tal, para a gente poder ajudar que essa formação seja integral, sabe? Em todos os aspectos, não só da questão mesmo acadêmica, além disso, eu acho que a função da escola é muito para o social, para formar o cidadão. (Coordenadora Escola Confiança)

Esta consideração também leva a uma avaliação crítica do foco atual nos parâmetros orientados para o mercado, instigando os educadores e os decisores políticos a explorarem abordagens alternativas à educação que priorizem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, apresentada pelas três escolas, é possível pensar a construção de um currículo de uma forma democrática e política defendendo que uma educação de qualidade só é possível se o currículo permitir o desenvolvimento da liberdade e se esse currículo estiver na busca da prática dessa liberdade por meio de um movimento político permanente na escola, numa educação que rompa com a estagnação. Liberdade na perspectiva freiriana (Freire, 1981), quando ele diz que a educação não pode ser neutra, mas isso não significa que os educadores devam desconsiderar a expressividade dos educandos. E completa:

Isto é exatamente o que caracteriza a educação “domesticadora”, mas não a de caráter libertador. Nesta última, pelo contrário, a educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, a desvelar a realidade, de modo crítico. Assim, enquanto aquela procura estimular a “consciência falsa” dos educandos, de que resulta mais fácil sua adaptação à realidade, a segunda não pode ser um esforço pelo qual o educador impõe liberdade aos educandos. (Freire, 1981, p. 73)

Não obstante, analisar o currículo como instrumento político do fazer educação na concepção materialista histórica dialética, não é possível se não pensarmos que “seria ingênuo esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma neutra de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, 1987). Pois nessa perspectiva dialética, implica, inicialmente, a construção de uma realidade e como se produz concretamente determinado fenômeno social dentro dessa realidade, ou seja, quais leis sociais, forças reais que constituem a educação na sociedade pós-moderna (Frigotto, 2003).

Dessa forma, não é possível pensar na prática do currículo sem pensar criticamente em tudo que nele e com ele é produzido, pois a educação para a cidadania permite um sujeito agir na sociedade, mas ela precisa estar pautada em uma reflexão crítica sobre a prática social, de que modo os sujeitos estão inseridos neste processo de educação para a cidadania. Freire (1981) aponta que não é possível realizar os homens pela metade, reduzindo-os às condições de objeto, numa ação possivelmente libertadora. A educação precisa se realizar com eles e não sobre eles. Por esse motivo, analisar de que forma o currículo se materializa nas práticas escolares é condição imprescindível para compreensão desta dialética.

Outra compreensão que me propus a buscar sobre o currículo foi, deste instrumento, o **currículo enquanto arcabouço metodológico**, ou seja, de que forma estes aspectos são apresentados e descritos no Projeto Político Pedagógico e, posteriormente, na outra parte da análise, como se aplicam nas práticas escolares.

Na Escola Amorosidade as atividades pedagógicas diárias são inspiradas em Paulo Freire e na pedagogia baseada em projetos, visando conscientizar e conectar o contexto social e político dos alunos com o processo de aprendizagem. Essa perspectiva expressa em seu PPP (2013):

Considerando a educação como um processo contínuo humano, que nasce a partir de uma relação dialética onde, ideias, conceitos, valores e princípios são construídos entre as pessoas que convivem em uma sociedade, entendemos que se faz prioritário o desenvolvimento das capacidades humanas – habilidades, valores e atitudes. Com isso, visa a integração social do homem desde sua vida uterina até a maturidade onde, continuamente, interage com uma sociedade politicamente organizada que lhe apresenta seus direitos e deveres revelando a valorização política e organizacional de diferentes culturas, à medida que se processa essa integração. (p.15)

A equipe trabalha para reduzir as desigualdades raciais e sociais e criar oportunidades para os estudantes, de forma crítica sobre o tecido social em que estão imbricados, conforme aponta a supervisão:

Então, eu costumo dizer para meus alunos e aonde eu vou. Que aqui na escola, um conteúdo nunca é somente um conteúdo, por trás de um conteúdo tem um trabalho social. Por exemplo, quando a gente vai trabalhar meio de transporte, em outras escolas meio de transporte é só meio de transporte, mas para nós a gente tem uma questão social, a gente também traz para outros alunos refletirem como que é a segurança pública dos meios de transporte, tanto terrestre quanto aquáticos, que aqui usamos muito. Quem é que anda nos transportes aéreos? É todo mundo que tem acesso a um transporte aéreo, então. É todo mundo que tem acesso a isso e com qualidade? Então, tudo para nós vira um conteúdo social com as nossas crianças também. (Coordenadora Escola Amorosidade)

Além disso, a metodologia promove o pertencimento à comunidade, as identidades raciais e de gênero e o empoderamento das crianças, e, conforme expresso em seu PPP (2013), que toda a equipe se envolve numa busca contínua por inovações, metodologias e recursos educacionais para proporcionar às crianças uma compreensão que os torne capazes de analisar e compreender criticamente as complexidades do mundo que as rodeia. O objetivo é intervir e melhorar a qualidade de vida social dos estudantes e não apenas os informar, mas também promover um desenvolvimento socialmente consciente. Confirmado na fala da supervisora:

E a questão racial é que é muito forte quando trabalhamos a questão de gênero e identidade. E é um processo que a gente está o tempo todo desmistificando. Ou seja, a gente vai despindo do que a gente foi construída e as crianças também. Então, a gente pensa assim: a escola trabalha com a questão racial, a gente vai deparar com crianças que não aceitam e o nosso papel, quando professora, não é impor, dizer para aquela criança, não, você é negra, a gente não impõe. A gente vai trabalhando diversas vertentes, diversos livros, trazendo histórias, experiências, relato de outras pessoas, até aquela criança compreender, olhar, e se aceitar dizer agora eu sou dessa cor, eu me aceito como uma pessoa negra, meus cabelos são crespo, minha cor é negra, então a gente sente que as crianças têm essa dificuldade. [...] É que aqui a gente não trabalha a questão apenas em novembro, que a gente acredita que as pessoas negras não surgem só em novembro, então é o ano todo. É todo o tempo que você está lidando com as questões raciais. (Coordenadora Escola Amorosidade)

Nesta escola, deixam claro que querem uma escola que possa trabalhar com um currículo significativo, preparado para que o ensino e a aprendizagem aconteçam efetivamente, incluindo temas como construção de identidade, diversidade cultural e educação ambiental, consolidando essa identidade com os alunos e a comunidade, através da valorização de suas diversas experiências e conhecimentos.

Já na Escola Boniteza, um dos principais aspectos é a ênfase em relacionamentos significativos, para tanto funcionam com turmas pequenas, permitindo atenção individualizada, garantindo que as necessidades e estilos de aprendizagem de cada aluno sejam atendidos e criando um ambiente propício para interações significativas.

Prezamos um olhar aprofundado por parte do educador com relação a cada um de seus alunos, e buscamos proporcionar relações duradouras entre educadores-educandos-famílias através dos ciclos de formação, mantendo o foco de grupos reduzidos de crianças por educador, cultivando os laços que fortalecem a aprendizagem e considerando o crescimento e aprendizado de forma ampla e integrada. (PPP, 2015, p.16)

Eles reconhecem e estimulam que a aprendizagem não é um esforço solitário, mas sim um processo colaborativo que prospera num ambiente onde os alunos se sentem ligados aos seus pares e professores, para isso utilizam a metodologia de projetos. Ao promover um senso de comunidade e pertencimento, a escola cria uma atmosfera de apoio e afetividade que permite que os alunos prosperem.

O cotidiano da Escola deverá proporcionar momentos em que os grupos de crianças possam trabalhar, investigar, experimentar e brincar, no sentido do uso da criatividade e potencialidade. Além de buscar a aprendizagem, o trabalho pretende aguçar o estabelecimento de relações positivas, a

curiosidade, apoiar e incentivar o pensamento sobre as coisas do mundo, para que o conhecimento seja construído de forma prazerosa e significativa, respeitando as capacidades e competências de cada criança nas diferentes faixas etárias. (p.15)

Além do foco no relacionamento, na Escola Boniteza, eles entendem que a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio de autoexpressão e criatividade. Ao incorporar a aprendizagem de línguas, artes e o corpo em projetos práticos, a escola incentiva os alunos a aplicarem seus conhecimentos e habilidades de forma prática e significativa. Pois acreditam que a educação deve abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno – intelectual, emocional, físico e espiritual.

Queremos que os educandos possam ser crianças e não apenas sabedores de competências e habilidades técnicas. Por isso, buscaremos oferecer a possibilidade de que os estudantes falem, leiam, calculem, confrontem, dialoguem, debatam, sintam, analisem, relacionem, celebrem, articulem o pensamento e o seu próprio sentimento, sintonizados com a sua história, ou seja, cidadãos conscientes e capazes de interagir na sociedade. (p.15)

Segundo o PPP, o conteúdo programático deve ser abordado de forma integrada em projetos temáticos construídos por educadores e educandos. A distribuição dos conteúdos em quatro grandes áreas de conhecimento busca superar a noção fragmentada de disciplinas, integrando os saberes. Isso possibilita sínteses e articulações de conhecimentos, habilidades necessárias para os educandos no mundo atual. Essa abordagem reflete nas práticas da escola, que incorporam brincadeiras, criatividade, arte e diversas formas de aprendizagem baseadas em uma compreensão mais profunda do mundo e do indivíduo, organizados por meio de projetos bimestrais, conforme aponta a supervisora da escola:

Os temas são trazidos pelas profs a partir da construção do plano anual, mas vão num crescente ao longo dos anos, se ampliando, cultivando, fazendo essa prática de manter essa escuta atenta para o que as crianças estão trazendo. Então, o plano anual não é rígido, talvez algum tema que você ia trazer ali no inverno, surgiu antes. As crianças estão interessadas e aí você vai mudar e vai realizar uma pesquisa e a ideia é que isso nasça desse encontro, mas com temáticas mais oferecidas pelos professores, dentro dos bimestres, elementos e estações do ano. (Coordenadora da Escola Boniteza)

Ao envolver os alunos em uma ampla gama de atividades, a escola visa promover uma educação completa que estimule seus pontos fortes e interesses individuais, estimulando o respeito, colaboração e não a competitividade.

Na Escola Confiança, A educação é crucial para formar cidadãos conscientes de seus direitos. Acreditam que a escola deve ensinar mais do que apenas escrita, promovendo a cidadania, conforme afirmam em seu PPP (2016)

Não queremos com isso, pontuar que os conteúdos devam ser desconsiderados ou ter pouco peso nas propostas escolares. Não nos utilizamos, inclusive, do termo “conteúdo” como referência exclusiva aos conhecimentos disciplinares. Ao contrário, entendemos a educação como formação integral do sujeito, e por isso consideramos conteúdo de aprendizagem todo aquele que possibilita o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (p.22)

Muitas vezes são os detalhes que mais importam quando se trata de formar cidadãos. Ao prestar atenção às pequenas coisas, como ensinar às crianças a importância de ouvir e compreender o seu poder de escolha e de tomada de decisão, conforme apontam no documento, a escola pode ajudar a promover uma cidadania eficaz e genuína. Estes aspectos podem ter um impacto significativo no desenvolvimento de uma criança e na sua capacidade de contribuir positivamente para a sociedade.

Também expressam em seu PPP (2016) a importância de conhecer a trajetória e história de cada aluno, entendendo suas vivências e experiências, que é importante transmitir valores e cultura, pois a escola desempenha um papel fundamental na formação ética dos estudantes, e não se limitarem a ser apenas professores de matemática ou português, mas sim ir além deixar uma marca como seres humanos na vida dos alunos, pois somente assim poderão contribuir positivamente para o desenvolvimento desses jovens.

A realidade em que estamos inseridos nos mostra a criança de 6, 7, 8 anos já familiarizada com o tráfico, servindo de escudo para os “grandes”, que também nem são tão grandes. E qual será nossa postura diante disso? Ou essa infância derruba nossa escola, nossa docência, nosso projeto, ou nós mesmos derrubamos tudo isso para tentar dar conta dessa infância. E se achamos, como muitos, que não é papel da escola, e sim das famílias, lidar com essa infância, fechemos nossas portas, pois no mínimo contraditório seria querer ser educadores sem repensar nossas práticas e querer contribuir de fato com a sociedade em que vivemos. (p.26)

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que os educadores estejam dispostos a se envolver e a se comprometer com a comunidade escolar, sem se isolar e ignorar os desafios que os alunos enfrentam fora dos muros da escola, mas ao contrário, estarem atentos e buscar formas de ajudá-los a superar essas dificuldades.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011) a concepção educacional expressa visa explicar o homem como ser histórico. Nela, o autor enfatiza a necessidade que a escola tem de uma prática pedagógica coerente que evite o determinismo e os modismos das pedagogias burguesas. E um aspecto fundamental desta prática é distinguir entre o aluno empírico e o aluno concreto. O aluno empírico refere-se às necessidades imediatas apresentadas em sala de aula, enquanto o aluno concreto é entendido em sua totalidade como um ser histórico, com suas necessidades explicadas pelas múltiplas relações sociais das quais faz parte e suas múltiplas determinações.

Saviani (2011) também afirma que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global, como um ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, portanto, o ponto de chegada da prática educativa decorre de uma pedagogia que parte da prática social como ponto inicial, onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos.

Além disso, o currículo oferecido nestas instituições educativas, foi concebido para ser abrangente e inclusivo, com diferentes componentes curriculares que vão além do ensino tradicional, oportunizando ao estudante se aprofundar em diversas áreas de interesse como lazer, arte, relações étnico-raciais, educação ambiental e financeira, turismo, entre outras.

Por conseguinte, a dimensão do currículo foi analisada como **instrumento de diálogo com a comunidade**, pois Freire (1981, p. 79) já dizia “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo”, ou seja, a educação acontece numa relação dialógica, de afetos e saberes, a partir do vivido, discutido, ampliado, criticado, num movimento de diálogo com o território, não só para mudar a visão de mundo das pessoas, mas para transformá-lo.

No contexto da escola Confiança, foi possível constatar que ela se configura como um lugar de respiro para os problemas enfrentados na comunidade, além de ser um importante ponto de encontro para eventos e ações políticas e sociais da região.

Conforme o PPP da escola, sob o título de “Intercâmbio com a comunidade” (p.157), o documento mostra a relação escola/comunidade, que não se dá só por reuniões, mas também através do colegiado e na preparação e desenvolvimento de algumas atividades coletivas “a escola desde o início abriu suas portas à comunidade, sendo espaço para reuniões de

associações, escola dominical, catequese aos sábados e futebol na quadra aos fins de semana e férias” (2016, p. 156). Também expressado na fala da supervisora:

Como era essa escola, uma escola sem muro, com cerca de arame, então você estava na quadra fazendo atividade, tinha vó, tinha mãe ali na beira da cerca, assistindo, atravessavam a rua e vinham ver. Tinha uma sensação de pertencimento fora do normal, como se fosse a extensão da casa deles.[...] A própria festa junina é para o estudante, a gente faz campanha de recolhimento de garrafa pet e eles ganhavam fichinhas para comer, beber e brincar na festa, não tinham que pagar nada, diferente de outras escolas que trabalhei. (Coordenadora Escola Confiança)

Há uma noção de pertencimento com o ambiente no qual a escola se situa, uma vez que os moradores são integrados aos espaços escolares, ocupando e usufruindo de sua função social, via projetos como a revitalização de toda comunidade, incluindo parques, nascentes e vegetação.

Assim, deu-se início a um novo olhar da escola no que se refere às parcerias, seja com a comunidade e/ou outras instituições. A parceria com a comunidade continua até hoje com a implantação do Centro de Referência Popular – CERPOP, citado anteriormente. Atuamos de forma unida no Orçamento Participativo, onde a comunidade conquistou o Núcleo de Apoio à Família (NAF), e a escola adotou a nascente existente no bairro, trabalhando para a conscientização e valorização deste importante recurso do bairro. (PPP, 2016, p157)

Essa ocupação do espaço público é entendida como fundamental dentro do programa político-pedagógico da escola, pois amplia o repertório e as vivências dos alunos, além de contribuir para que o lazer e o conhecimento tomem conta da área, combatendo, assim, a violência local.

Quando eu comecei aqui, eram os filhos da miséria, com muita escassez de tudo. De bens materiais, de cultura, de direito ao que é público, eram crianças de muita vulnerabilidade. Ficava estampada a escassez. Depois disso, passamos por um momento de muita violência, pois para mim isso é muito claro: quando te falta tudo, tu vai buscar tua renda em qualquer caminho e quem acolhe é o crime, o tráfico. A escola teve muitas dificuldades, mas conseguiu lidar muito bem com toda a situação, com as parcerias em órgãos e serviços públicos, projetos para ampliação da renda das famílias e o uso de políticas públicas de assistência social, mas também para iluminação e melhorias no bairro. A escola virou um polo, por onde estes serviços chegavam até a comunidade. (Coordenadora Escola Confiança)

Como aponta Frigotto (2003) para compreender plenamente o funcionamento da escola, é necessário analisá-la como parte de uma totalidade social, política e econômica que a

determina e com a qual ela mantém formas de relacionamento. Uma postura consistente e uma visão de escola bem definida são essenciais para promover essa mediação de forma eficaz. Os profissionais da educação devem estar comprometidos, em uma tarefa árdua, para compreender as demandas e necessidades da comunidade em que estão inseridos, buscando estabelecer conexões entre o currículo escolar e a realidade social dos estudantes, para garantir uma educação de qualidade e relevante para eles. Isso requer um esforço coletivo, envolvendo professores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar, para estabelecer uma mediação eficaz entre o cotidiano escolar e o movimento social mais amplo.

Na escola Amorosidade, esta conexão com as demandas sociais dos estudantes e comunidade fica clara em seu PPP (2013), quando tratam dos temas transversais afirmando que ao trabalhar com eles, a escola demarca uma tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social no sentido de buscar soluções para as problemáticas da comunidade, que a formação da cidadania se faz, inicialmente, pelo seu exercício. E que a escola possui condição especial para essa tarefa e os temas transversais têm um papel diferenciado por tratar de assuntos diretamente vinculados à realidade e seus problemas:

A complexidade dos temas transversais faz com que nenhuma das áreas isoladamente seja suficiente para abordá-los, isto ocorre por se tratar de questões sociais cuja problemática atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia, necessita também de conhecimentos históricos, de Ciências, da Sociologia, da demografia, da economia, entre outros. (PPP, 2013, p.77)

A escola acredita na importância de integrar a prática pedagógica com a prática social global, considerando a historicidade do sujeito e suas diferentes formas de interação com o contexto social, tanto que o primeiro objetivo expresso em seu PPP é “integrar a proposta da escola. Com a realidade da comunidade. Discutindo suas necessidades maiores: Saneamento, saúde, moradia e segurança.” (PPP, 2013, p. 13) É fundamental refletir sobre as relações socioeconômicas para tomar decisões que priorizem a qualidade da educação oferecida por eles e o equilíbrio de vida desejado para todos:

Entendemos a educação “como uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1992), onde a intervenção do professor e a participação ativa do aluno permitem que este último, passe de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada para uma visão analítica, mais organizada e unificada do saber. (PPP, 2013, p.16)

A escola tem como prática as assembleias, tanto no cotidiano com os estudantes, quanto com a comunidade quando é necessário trabalhar algum assunto ou demanda do grupo social que estão inseridos. Oriunda de uma associação de moradores, a escola valoriza este espaço de relações para fortalecimento do pertencimento e democracia cidadã, conforme podemos ver na fala da supervisora:

Hoje, na assembleia, foi discutido o acolhimento na escola, onde todos se sentem confortáveis e podem interagir. Além disso, foi mencionado o papel das merendeiras e a importância de respeitar e compreender todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar. Também foi falado o conceito de uma escola democrática, onde os alunos são incentivados a participar e a tratar todos com respeito e consideração. A assembleia também abordou a importância de apresentar diferentes públicos aos alunos, para eles entenderem as habilidades e contribuições de cada um dentro da escola. No geral, a assembleia foi um momento de união e troca de informações bem importantes. (Coordenadora Escola Amorosidade)

A Escola Amorosidade se constitui como uma escola democrática e oferece uma abordagem única e enriquecedora, onde o educador desempenha um papel ativo. Desde o início, os alunos são incentivados a tratar todas as pessoas com respeito e desmistificar os poderes hierárquicos sem deixar de desenvolver a responsabilidade e autonomia. Paulo Freire (1996) afirma que o conceito de autonomia está intimamente relacionado com a confiança na história pessoal e no desenvolvimento dos sujeitos históricos, e que no desenvolvimento da democracia e da liberdade a autonomia vai se construindo.

Nessa perspectiva, a Escola Amorosidade proporciona aos alunos a oportunidade de conhecer o mundo além dos limites da sala de aula, com experiências que buscam ampliar seus horizontes e promover uma aprendizagem significativa:

A gente acha também que os meninos têm que tem que conhecer o mundo, entendeu? Porque a gente trabalhou com eles e perguntou assim, quem já foi no Pelourinho? Ninguém levantou a mão. Ninguém levantou a mão! Então a gente disse assim, poxa, se a gente não começa a criar agora essa cultura de sair do bairro, botar os meninos para sair, para ir para o Pelourinho, para ir para ao teatro, para ir ao zoológico, não vão ter uma visão de mundo muito grande. Vão crescer um adulto que não conhece lugar nenhum, não conhece nem a cidade onde mora, não conhece nada. Então a gente começou a fazer estas saídas também. (Coordenadora Escola Amorosidade)

Essas experiências fora da sala de aula são fundamentais para proporcionar aos alunos uma visão ampla do mundo e expandir seus horizontes. Ao sair da escola e explorar diferentes lugares e contextos, os alunos têm a oportunidade de aprender de forma mais significativa e

aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais, bem como desenvolver um senso de responsabilidade em relação à vida e seus processos em sua totalidade.

A Escola Boniteza objetiva ajudar os estudantes a reconhecerem o mundo como um ambiente onde podem criar e construir de forma positiva. A escola está inserida em uma comunidade que cresce, diariamente, de portas abertas para a escola e onde eles veem exemplos de criatividade humana, como toda organização e funcionamento social desta comunidade, além de comércio local e artesanal, casas construídas de diferentes arquiteturas e materiais, e hortas sendo cuidadas, tudo isso de forma coletiva e solidária. Isso ajuda os alunos a entenderem que a sustentação e enriquecimento da vida não são algo externo, mas algo que faz parte da capacidade inerente de criar as condições em que vivemos e contribuir para um ambiente mais saudável e próspero.

Buscamos, como parte do método da Escola, tornar visíveis no cotidiano das crianças as redes de interdependência e os processos criativos que sustentam a vida. Aqui, a criatividade tem esse aspecto atrelado à vida mesma, e não é vista como um processo abstrato. A criatividade é a expressão da liberdade natural da mente de todos os seres. (PPP, 2016, p.11)

A escola se vê como espaço fundamental de trocas e experiências propulsoras da vida social. Enfatizam a interação entre as crianças em diferentes espaços da comunidade, como hortas, pomares e trilhas ecológicas, assumindo a tarefa de oferecer referências através da integração destes espaços e saberes próprios, para que elas reconheçam o aspecto circundante da vida, entendendo-se como parte integrante e colaborativa no desencadear e fortalecimento do seu papel social. Do mesmo modo que se coloca com uma escola aberta a receber a comunidade:

A Escola intenciona oferecer à comunidade seu espaço para realização de atividades que estão ligadas a cultura, esportes, atividades de cultura de paz, a preservação do meio ambiente de forma transdisciplinar e a participação em decisões que envolvam a sociedade e os interesses da classe. Visando sempre o crescimento de sua credibilidade junto ao público a quem atende, torna o seu espaço um espaço aberto ao público. Para tanto, esta instituição se vale da autonomia que possui enquanto espaço educacional para, junto à comunidade, possibilitar encontros que venham acrescentar na educação, promovendo eventos que viabilizam tais propostas. (PPP, 2016, p.17)

A escola enfatiza a utilização de diversas atividades com a comunidade para enriquecer e complementar o currículo, introduzindo projetos e atividades relevantes para todos, explicitado em seus objetivos:

- Vivenciar juntamente com a comunidade escolar, atitudes como humildade, respeito, postura, disciplina, solidariedade e amor;
- Construir um ambiente educativo, que vincule com a comunidade através dos processos econômicos, políticos e cultural;
- Cultivar a memória coletiva do povo brasileiro, valorizando a dimensão pedagógica da história da comunidade escolar;
- Oferecer a comunidade escolar, momentos de estudo, a fim de qualificar a atuação junto à comunidade escolar;
- Buscar a combinação entre teoria e trabalhos práticos como instrumentos para desenvolvermos habilidades e conhecimentos socialmente úteis à comunidade escolar; (PPP, 2016, p.22)

O trabalho cooperativo entre a gestão da escola e a equipe docente é que garantirá a implementação eficaz destas estratégias educacionais, utilizando adequadamente o espaço físico, o horário e o calendário escolar. Conforme confirma a supervisora da escola:

São vários momentos, promovidos de encontros de integração, de celebração com as festas, de oferecimento das práticas cotidianas, tem os mutirões também, porque a gente tá num bosque, a gente tá num lugar que implica numa prática de cuidado, um tipo de manutenção, não é manutenção da terra, de plantar, de aguar, de fazer manejo e poda nas árvores. Então, essa convivência entre as famílias e as profs é de troca, porque as habilidades sociais a gente aprende, não é? A gente exercita ao longo da vida, e é isso, a gente educa junto, né? Então, a gente promove esses espaços. (Coordenadora Escola Boniteza)

Desta forma, a escola reconhece a importância de proporcionar espaços de aprendizagem colaborativa, onde famílias e educadores possam unir-se para educar e crescer lado a lado. Abrange uma compreensão mais profunda da interligação entre os seres humanos e a natureza, e a responsabilidade de nutrir e sustentar esta relação. E ao incorporar estes elementos no currículo e ao promover uma abordagem colaborativa entre a gestão escolar, as equipes docentes e a comunidade, a escola pode criar um ambiente educativo que não só satisfaz aos conhecimentos acadêmicos dos alunos, mas também os prepara para serem membros ativos com responsabilidade social e envolvimento comunitário.

É possível considerar, nesta análise do currículo nos três casos investigados, que estas escolas oportunizam um currículo que não é construído de cima para baixo, mas sim construídos a partir do diálogo e legitimados pelo contexto local, levando em consideração as necessidades e realidades específicas de cada comunidade. Com uma amplitude que garante que os estudantes recebam uma educação que abrange diferentes aspectos da vida e da sociedade. Além disso, é atribuído um significado sócio-histórico e cultural ao território no currículo, reconhecendo a

importância de valorizar a história e a cultura local como parte integrante do processo educacional.

Não obstante, constata-se que os currículos, apesar da defasagem temporal¹¹, foram construídos e atravessados pela realidade social da comunidade que as escolas estão inseridas, bem como as realidades locais e individuais dos sujeitos desta comunidade. O currículo aqui é entendido como a prática pedagógica que faz a mediação não só entre educador e educando no processo de ensino aprendizagem, mas como mediação da relação entre educação e sociedade.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011) vai dizer que a educação é compreendida como o ato de produzir a humanidade em cada indivíduo, mediada pela prática social global e através da interação com outros semelhantes, o indivíduo se torna capaz de se desenvolver plenamente como um ser social completo. Saviani (2011) afirma que a prática social constitui a base da ação humana e da subsequente produção de conhecimento científico. E ao reconhecer a importância da prática social, os indivíduos podem compreender melhor o contexto em que operam e os fatores que influenciam as suas ações, desta forma, problematizar esta prática social, analisando criticamente as contradições e complexidades inerentes ao contexto histórico.

Em concordância, Freire (Pedagogia da Esperança) enfatiza a necessária coerência entre teoria e prática e os fundamentos da verdadeira dialogicidade, que devem sustentar qualquer projeto de educação que pretenda ser progressivamente e emancipatoriamente coerente. Nesta perspectiva, as experiências educativas comprometidas com a humanização revelam o potencial de trabalhar com uma pedagogia libertadora através do diálogo crítico-problematizador da sociedade. Uma educação em que o ensino de conteúdos nunca esteja separado do ensino do pensar crítico e não dogmático no contexto que os estudantes estão inseridos.

Nesse sentido, Saviani (1999) enfatiza a necessidade de conteúdos que esclareçam os aspectos desconcertantes da prática social e aponta uma visão realista da sociedade, entendendo que a transformação social só é possível mediante uma análise crítica e profunda das estruturas e relações sociais existentes com possibilidades de intervir na realidade a partir da compreensão adquirida com o conhecimento e contribuir para a sua transformação. Esta etapa reforça a

¹¹ O período em que fiz a coleta de informações e observações nas escolas, foi compreendido entre agosto e dezembro de 2022. Todas as escolas tinham currículos e PPP construídos há mais de 5 anos. O argumento de que a pandemia distanciou e impossibilitou a revisão dos documentos foi apresentado por todas. Apenas a Escola Confiança tinha iniciado a revisão do PPP no período em que eu estava lá, fazendo as observações.

natureza dialética do processo, destacando a interconectividade e interdependência do processo educativo na perspectiva da pedagogia histórico crítica.

É importante ressaltar que a humanização do homem está intrinsecamente relacionada ao ambiente em que ele está inserido, pois é nesse contexto que ele adquire conhecimentos, valores e habilidades necessárias para sua integração na sociedade, daí a importância do professor, na prática de um currículo que visa a humanização dos sujeitos.

5.3.2. Práticas de sala de aula – o currículo na ação docente

Para começar esta análise, parto da visão epistemológica de Freire (1996) que enfatiza a simbiose entre ensinar e aprender, em que o conhecimento é um processo de recriação. Ao usar os termos "ensinar" e "aprender" de forma intercambiável, Freire (1996), ainda destaca a interseção entre esses processos. Ele defende que tanto os professores quanto os alunos devem ser sujeitos cognitivos e estar envolvidos em um constante processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, relação discência/docência é baseada em processos reflexivos e éticos, com a prática como inspiração principal, e ainda, que a docência não existe sem a discência, as duas se implicam, deixando claro, que apesar das diferenças um não se reduz a objeto da outra. (Freire, 1996)

Numa outra visão, a pedagogia histórico crítica (Saviani, 2011) aponta que o fenômeno da educação tem passado por uma evolução significativa ao longo da história, transformando-se de processos educativos gerais para a forma institucionalizada da escola. A escola, por sua vez, assumiu um papel central e dominante no campo da educação. E através dos séculos, a educação tem se desenvolvido e se adaptado às necessidades e demandas da sociedade, como uma forma de transmitir conhecimentos e habilidades de modo abrangente, sistemático e padronizado.

Desta forma ao analisar a dimensão das práticas de sala de aula, numa perspectiva transformadora, só vislumbro essa possibilidade, se olharmos com a totalidade das palavras destes dois teóricos, pois sabemos que existem saberes necessários à prática educativa, como o respeito aos saberes dos educandos, corporeificação das palavras pelo exemplo, ensinar não é transmitir conhecimento, disponibilidade para o diálogo e saber escutar, reflexão crítica sobre a prática, convicção de que a mudança é possível e tomada consciente de decisões (Freire, 1996) entre outros tantos saberes fundamentais. Bem como, e já apontando neste texto, de que a educação se configura na perspectiva de desenvolvimento da sociedade capitalista, onde o

domínio do conhecimento cultural sobre o conhecimento natural leva ao predomínio da educação sistemática e objetiva, em detrimento do compromisso político. E que, portanto, a formação de professores, dentro do sistema educacional, se dará nesta mesma configuração.

E será a partir destes fundamentos que as práticas de sala aula, dos três casos investigados, serão analisados tanto no contexto das observações, quanto dos discursos das educadoras nas entrevistas. Pois Freire ainda aponta que “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (1996, p.26).

Na Escola Confiança, foram observadas as práticas e entrevistadas 3 educadoras (conforme figura). No primeiro dia de chegada na escola, organizei com a professora do 1º ano, os dias e horários em que eu estaria visitando a sala de aula, pois por se tratar de uma turma inicial, com crianças pequenas, entendi que esta seria prioridade de organização para interferir o menos possível na rotina das crianças. Ao chegar na sala, as crianças já me esperavam, a professora já havia conversado com elas e explicado qual seria meu papel, durante alguns dias, na sala delas. Mas em todas as salas e espaços que participei, sempre fazia a minha apresentação, com minha contextualidade tanto acadêmica quanto territorial, visto que minha linguagem soaria bem diferente para eles e abria espaço para perguntas e curiosidades sobre ambas as perspectivas¹².

As três professoras dessa escola apresentaram em suas falas a importância da aprendizagem significativa, além de notas e resultados, e que essa é um processo que dura a vida toda e que permite aos indivíduos crescerem, desenvolverem novas habilidades e ampliar seus horizontes de possibilidades. Como, quando a professora do primeiro ano diz que “não concordo com o trabalho fragmentado” e que é importante “perceber o que as crianças precisam, partindo sempre da realidade e da necessidade das crianças, para daí encaixar o que é proposto pela rede e pela escola”, priorizando “o interesse ou a necessidade das crianças” (falas da professora do 1º ano, Escola Confiança).

Mas ao observar as práticas dessa professora, suas atividades se apresentam distantes de seu discurso, pois, já no primeiro dia (segunda-feira), a professora começou a aula relembrando

¹² As professoras dos 5ºs anos desta escola solicitaram que eu fizesse uma fala para os estudantes, no auditório da escola, sobre cultura, linguagem e alimentação típica gaúcha, pois eles estavam trabalhando história e geografia do Brasil. Levei meu “kit chimarrão” (que me acompanhava na viagem), fiz uma deliciosa conversa, incluindo a perspectiva do futebol e danças típicas, inclusive ensinando a “Dança do Pezinho” para as crianças.

a história que contou na sexta-feira anterior uma história chamada "A menor Ilha do Mundo" as crianças vão lembrando que a menor ilha do mundo era uma baleia e os segredos ficam mais leves quando são compartilhados. A professora escreveu o título e os autores no quadro e pediu que as crianças copiassem no caderno, auxiliando os alunos que ainda não sabiam escrever, soletrando letra por letra para eles. Após, pediu que eles desenhassem suas próprias imagens da história em seus cadernos.

Em outro momento, a professora distribuiu os livros de arte e pediu aos alunos que abram a página 46, que trata de animais em gravuras artísticas. Pediu que eles se reúnam em círculo, sentados no chão com os livros nas mãos, mas na realidade, arruma o "círculo" em formato "meio lua" na frente dela. E iniciou a conversa de uma das gravuras explorando detalhes da imagem, que poderiam estar fazendo antes e depois. Falou da artista que produziu a obra, quem era, outras obras e suas temáticas e, enquanto falava, as crianças acompanhavam nos seus livros. Para finalizar, cantaram músicas sobre animais. E estas foram as atividades antes de descerem para a merenda e recreio.

Com a professora do 5º ano não foi muito diferente, ela escreveu no quadro o poema "Soneto do Amigo" de Vinícius de Moraes, foi escrito para ser lido e copiado. Foi apresentado um álbum em branco, tamanho A3, para preencher com poesias e ilustrações, "que na segunda-feira da próxima semana, cada aluno deverá contribuir com uma poesia para o álbum" - disse ela. Um aluno perguntou o que era poesia e a turma explicou que é uma música com texto escrito por alguém para outra pessoa, com rimas. A professora lembrou de outras composições de Vinícius que se tornaram músicas e mostrou a música "A foca" de musical infantil, no computador, para a turma ouvir.

Logo após esta atividade, mudou para matemática caderno separado, onde foram resolver multiplicações com final zero. Explicou que "nesse tipo de multiplicação não precisa multiplicar, é só acrescentar a quantidade de zeros no final" (Fala da professora). Passou cinco multiplicações no quadro e foi chamando alunos para resolver e explicando no coletivo. A professora elogiou uma aluna que, segundo ela, acerta tudo, dizendo que ela "é inteligente, presta atenção e não conversa, o que ajuda na memorização" (Fala da professora).

Em entrevista a professora apontou que quando começou o trabalho com esta turma, percebeu que tinha estudantes não alfabetizados, que não conheciam letras devido ao período pandêmico e o tempo que ficaram em casa. Então ela procurou uma colega de 5º ano:

Conversei com uma colega sobre refazer a formação das turmas, para ficar mais equilibrado, mas ela queria uma turma mais homogênea. E eu não concordo com a turma homogênea, porque eu acredito que os que estão mais avançados ajudam a resgatar aqueles que estão com o conhecimento mais devagar. Ela ficou com os alunos mais avançados e eu com os outros. Eu não achei ruim não, porque eu sou muito calma, paciente, sabe, e eu trabalho muito o lado emocional. Selecionar os conteúdos é tranquilo para mim. (Professora 5º ano, Escola Confiança).

Foi muito impactante perceber, já na primeira escola de observação, que as práticas destas professoras se distanciavam dos discursos, pois elas não proporcionam um ambiente estruturado, intencionalmente planejado para aprendizagens significativas onde os alunos pudessem participar em interações, colaborar com os seus pares e desenvolver conhecimentos sociais e de comunicação essenciais para seu desenvolvimento.

A questão que emerge é de que é perceptível que as professoras parecem ter um diagnóstico relativamente adequado da realidade expressa em seus discursos, mas uma incapacidade de materializar este diagnóstico em suas práticas e fornecer soluções satisfatórias para os problemas a serem resolvidos. O que Saviani vai apontar como “o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático” (2011, p.14).

Numa outra perspectiva, mas complementando esta reflexão, Freire (1996) afirma que o professor que ensina, que planeja os conteúdos de forma rigorosa e coerente do pensar certo, que busca segurança em sua prática, nega como falso o dizer algo que ele mesmo não faz. O pensar certo só é possível mediante uma prática testemunhal que reafirma, em vez de contradizer, o autor ainda complementa: “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (1996, p. 38).

Em outro dia de observação, a professora do 1º ano escreveu no quadro uma frase com 15 palavras (relativa à história da semana anterior), lê, sublinha e conta as 15 palavras e as crianças copiam em seus cadernos. Ela ajudou uma criança a fazer outras palavras e não explica por que estava fazendo isso. Na volta do recreio, ela pediu para baixarem a cabeça e cantarem a musiquinha de volta do recreio, avisando que todos precisam “se acalmar para voltarem às atividades”. Após realizou uma votação para escolherem o sabor do bolo que seria oferecido no lanche de sexta-feira, brigadeiro, ninho, prestígio, coco ou abacaxi. Ganhou o brigadeiro!

A professora fez uma conversa sobre escolhas, gostos e direito de participar e escolher o que é melhor para cada um, não só pelo que o outro disse, de certa forma provocando uma reflexão sobre as escolhas num processo democrático. Mas, em nenhum outro momento, ela fez uma problematização sobre o conhecimento dos estudantes sobre estes sabores oferecidos, que, aparentemente, foram escolhidos por ela para a votação. Em nenhum momento, essa professora buscou saber quais sabores eles já tinham provado e quais gostariam de provar. Impossível não refletir, durante estes momentos, sobre um dos saberes que Freire (1996) coloca como primordial para a prática docente “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos - Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 34). E essa indagação me acompanhou durante as outras atividades propostas pela professora.

Num outro momento, ela pediu para abrir o livro de matemática na página 46 e explicou o que é o número 46 e como ele é composto. Nesta página, iniciou a apresentação do número 8 a partir do Polvo. A professora puxa conversa pedindo para lembrarem os animais do mar que já viram em outras atividades as crianças citam: baleia, tubarão, golfinho, estrela-do-mar, etc. A página tinha duas atividades: o número 8 para escrever por cima e continuar preenchendo a linha com o número escrito pelas crianças que ela pediu para todos fazerem. Depois tinham de completar as patinhas que faltavam da aranha. Então ela desenhou no quadro e foi fazendo a interação com eles, perguntando se tinha duas de um lado, quantas faltavam e assim nas outras patinhas.

A professora olhou para mim e disse que não gostava muito desse tipo de atividade, mas a afirmação dela parou aqui, não houve maior argumentação nem tampouco reflexão, pois se ela não gostava desse tipo de atividade porque será que estava ofertando, naquele momento fiquei questionando se eram obrigadas a seguir os livros didáticos que a escola recebia. Mas em entrevista com a coordenadora da escola, fiz esta indagação e ela argumentou que, muitas vezes, tem dificuldades para fazer com que os professores compreendam que as competências listadas nos livros didáticos podem não corresponder necessariamente ao que os alunos realmente precisam aprender, principalmente, depois da pandemia e às consequentes lacunas de aprendizagem entre os alunos que as pessoas atribuem erradamente estas lacunas à falta de esforço. Ou seja, deixa claro que não há uma obrigatoriedade em seguir o livro didático, e complementa:

[...] há uma organização dos componentes curriculares com os livros didáticos, tem essa estrutura. Mas tem algumas flexibilidades, por exemplo, o livro didático vem com a possibilidade de se trabalhar Geografia, História. Mas eu

acho que as pessoas têm que ser mais subversivas também. Se eu fosse essa professora, não ia trabalhar com história, geografia nem ciências. Sinceramente, depois da pandemia. Eu ia pegar um livro, que são projetos integradores, e ia trabalhar esse livro. Porque ele está com todas as disciplinas juntas, inclusive português, inclusive matemática, sabe como um apoio ali é uma forma de ir trabalhando uma série de temas e de ações, de atividades relacionadas àquele tema de uma forma integrada. (Coordenadora Escola Confiança)

Quando eu a questionei sobre como fazia a orientação do uso do livro aos educadores, ela me respondeu que consulta o grupo para juntos, fazerem a melhor escolha, mas geralmente, o grupo prefere continuar usando o livro atual. Ela dá o exemplo que uma professora expressou preocupação em escolher um livro para cada componente, pois acreditava que não fazia sentido para os alunos do terceiro ano. Ela então, sugeriu o livro de projeto integradores que a professora passou a usar, mesmo sendo uma professora mais tradicional na sua prática, conseguiu identificar a necessidade da mudança e de uma abordagem mais interdisciplinar dos conteúdos.

Na continuidade das observações no 5º ano acompanhei outras atividades e rotina organizadas na mesma perspectiva, com pouca interação e criatividade, muito mecanizadas e fragmentadas. A professora iniciou escrevendo a rotina do dia no quadro, em seguida corrigiu a tarefa de casa e já abordou novo conteúdo, explicando o que é uma “parlenda” e dando alguns exemplos. Convidou as crianças a trazerem exemplos de ditados populares, que ela foi listando no quadro e resolve explicar melhor o significado do ditado “água mole sobre pedra dura...”. Os exercícios que passou após esta explicação são de marcar se determinadas afirmações são verdadeiras ou falsas, como “o touro é () valente () poderoso” e “o vaso é () barro () madeira”.

Em seguida, o professor escreveu um texto sobre os sentidos humanos como tarefa e, se não desse tempo, terminar em casa. As crianças copiam o texto. A professora recitou o texto de memória. As atividades baseadas no texto envolveram fazer conexões e responder se conhecem alguém com algum problema relacionado aos sentidos. Os alunos geralmente demonstram atitudes mais tranquilas, mas há momentos de agitação e dificuldade de concentração, falam alto, trocam de lugar e de mesa, distraem-se facilmente e não copiam.

Ela então tem uma conversa séria sobre comportamento, pois os alunos “estavam muito agitados e falantes, dificultando a escuta” (fala da professora do 5º). As atividades envolvem correção de trabalhos de casa, explicação de conceitos e cópia de textos, o que os estudantes reclamam que há muito dever para fazerem naquele dia. A professora parece cansada,

desmotivada e pouco envolvida, não há interação lúdica ou afetuosa com os alunos. Neste momento, as palavras de Freire (1983) são o argumento mais adequado para descrever esta situação em que se encontra esta professora:

Precisávamos de uma pedagogia da comunicação com a qual pudéssemos vencer o desamor do anti diálogo. Lamentavelmente, por uma série de razões, esta postura – a do anti diálogo – vem sendo a mais comum na América Latina. Educação que mata o poder criador não só do educando, mas também do educador, enquanto este se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, num doador de “fórmulas” e “comunicados”, recebidos passivamente pelos seus alunos. Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação. (Freire, 1983, p.69)

Em outro livro, Freire (1967) também argumenta a relação entre a ênfase da nossa cultura nas palavras e a nossa falta de experiência em diálogo, investigação e pesquisa, o que parece algo distante, na prática e formação desta professora. Estas habilidades estão intimamente ligadas ao pensamento crítico, que é um aspecto fundamental de uma mentalidade democrática. Afirma também, ser importante superar posições que demonstrem falta de crença nas capacidades do aluno, na sua capacidade e responsabilidade para discutir os seus problemas e na sua capacidade criadora e que a educação é um ato de amor e coragem e não deve fugir do debate ou da análise da realidade, pelo contrário, deve envolver-se em discussões criativas, caso contrário, ela seria uma farsa (Freire, 1967). Todas as atividades que esta professora propôs foram atividades que pouco (ou quase nada) instigaram os estudantes a irem além, bem como o vocabulário usado por ela em nada se relaciona com uma prática problematizadora, como ‘memorizar’, ‘acomodados’, ‘sem ouvidos’. E quando questionada sobre como trabalha os projetos, cita uma sequência didática, planejada por ela e por outra professora, sobre as poesias e poemas, demonstrando não ter clareza sobre essas metodologias.

A professora expressa, em alguns momentos, ter amor pelos seus alunos, mas não amor pela prática. Argumentou que se formou em Pedagogia recentemente e virou professora, pois os filhos já estavam grandes, ficou viúva e pensou em voltar a trabalhar depois de 24 anos e, como se acha uma pessoa calma, optou em ser professora. Na conversa e observação das práticas dessa professora, não posso deixar de refletir, para o que Saviani (2009 artigo) chama a atenção de que a atividade docente não pode estar dissociada dos problemas e condições de trabalho e da formação a que estão submetidos e condicionados no âmbito social, que atravessam e, até neutralizam, a ação docente, como dificultam e desestimulam a continuidade em sua formação.

E que, é necessário enfatizar o discurso crítico que explora a relação entre educação e condições sociais, destacando a influência recíproca entre a prática social e a prática educativa. Esta é a característica distintiva que pedagogia histórico-crítica propõe ao discutir a relação entre educação e conhecimento, enfatizando a importância de diversos aspectos da prática pedagógica, e que a educação é um trabalho imaterial, indissociável do seu produto, e que envolve a formação da humanidade nos indivíduos por meio de relações pedagógicas deliberadas e intencionais (Saviani, 2011).

A outra professora observada na Escola Confiança, foi a professora do 9º ano, de ciências. No primeiro dia já percebi uma postura diferente, apesar de serem estudantes maiores, pois ela recebia todos os estudantes na porta, todos os dias. Cumprimentava-os na chegada, chamando-os pelo nome. Ela me relatou em entrevista, que a partir de uma roda de conversa com os estudantes, ela percebeu que precisava diminuir a distância entre ela e os alunos, criando um espaço de diálogo e escuta:

Os meninos falaram que eles sentiram falta de afeto. Que eles queriam chegar na escola e saber que o professor queria que eles tivessem aí também, porque às vezes parece que a gente também não queria estar ali e eu acho que isso também acabava acontecendo, que é tanto embate em sala de aula.

A partir daquele dia, falei - Não a minha postura com os meninos vai mudar! E eu vou querer ouvir um pouco mais do meu aluno. Porque antes eu chegava em sala, era bom dia, boa tarde, vamos dar minha aula e aí eu passei a receptionar os meninos na porta. (Professora 9º ano, Escola Confiança)

Complementou o relato dizendo que, antes disso, quando ela percebia alguma coisa diferente nos alunos ela perguntava para a coordenação de turno, hoje não, ela percebe que um ou outro está diferente na porta, mais triste, estranho, chegou atrasado e então ela os chama para conversar, pois percebeu que não dava para continuar só cobrando o conteúdo que “meu papel de professor, embora deixar claro que eu sou professora, mas eu também posso escutar, posso, de alguma forma, acessar eles sem ser só pelo meu conteúdo” (Professora 9º, Escola Confiança).

Nesse sentido, é possível perceber que essa professora faz uso adequado de um dos saberes pilares na teoria freiriana: “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 42). Pois, segundo o autor, o pensar certo é fundamental na prática docente crítica, pois “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.42), ou seja, o professor que não reflete sobre o seu fazer e o pensar sobre o fazer, está matando a possibilidade criadora e crítica de sua prática. O saber produzido pela prática docente espontânea é ingênuo e falta a rigorosidade do pensar

certo, e só a reflexão sobre a prática permite que a curiosidade ingênua se torne crítica, como afirma Freire:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 43)

A professora de ciências apontou na entrevista que, inicialmente, tinha preconceito em trabalhar em projetos, pois acreditava que precisava focar em outros aspectos nas suas aulas, para estimular os estudantes a estudar, passar em provas e melhorar de vida. Ao iniciar o trabalho na Escola Confiança, percebeu que trabalhar com projetos era realmente prazeroso e exigia uma perspectiva diferente em relação à abordagem dos conteúdos e domínio de outras disciplinas, bem como de avaliar outros conhecimentos e habilidades e ver o aluno de modo integral. Argumentou que, depois da pandemia, não tem conseguido desenvolver seus projetos como antes, pois precisa recuperar os conteúdos perdidos, mas que não perde a perspectiva de um trabalho mais contextualizado e integrado.

Essa comunidade me mostrou que a gente precisa avaliar as outras habilidades e a escola de alguma forma proporciona isso, a mudar o meu olhar dentro de sala. Então, várias vezes eu vi um menino que não fazia nada na minha aula, mas quando tinha apresentação aqui embaixo, o menino tentava, o menino dançava e tocava instrumentos. Acho que eu era muito rígida. Eu só queria nota, queria avaliar o aluno pelo exercício que ele fez lá, pela prova que ele fez, pelo trabalho, pelo comportamento dele. (Professora 9º, Escola Confiança)

Ela menciona que a perspectiva dela mudou após conhecer a escola e que, ser professor, é valorizar o conteúdo, mas também aprender a ver os alunos de uma perspectiva diferente, considerando suas histórias e origens pessoais, a individualidade e os diversos talentos de cada aluno. Freire (1993) vai dizer que é necessário que as práticas educativas sejam criativas e comprometidas com a reinvenção da escola, que os educandos devem descobrir e sentir a alegria presente nela, e que alegria na escola é necessária e possível, pois fortalece e estimula a alegria de viver, pois lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo.

Num outro momento de observação com esta professora, ela iniciou a aula falando sobre uma “Pesquisa Orientada” com o tema Origem da vida. A professora explicou e escreveu no quadro as principais questões-problema que vão orientar a pesquisa, explicou que seria com a perspectiva científica, que existe a abordagem religiosa sobre a origem da vida, mas nesta

pesquisa o foco será perspectiva científica, que eles poderiam consultar outras fontes além das que ela indicou, mas desde que fossem fontes de referência científicas. Lembrou eles que já foi trabalhado a diferença entre tipos de pesquisa e fontes seguras para esse tipo de trabalho.

Foi possível perceber uma interação tranquila e respeitosa entre a turma e a professora, sempre sendo chamados pelo nome. Os alunos ficam com o celular disponível, tiram foto do quadro caso alguém não termine de copiar ou para os colegas que não vieram a aula. Procuram a professora para tirar dúvidas sobre o caminho que estão dando em suas pesquisas.

Em conversa, a professora relatou que nos anos anteriores, antes da pandemia, ela trabalhou com o projeto dos museus, onde visitaram e tiveram aulas com monitores universitários, além de participarem de visitas guiadas em 14 museus diferentes, para isso tiveram uma rotina de sair a cada quatro dias com o grupo de alunos. Que o objetivo destas visitas aos museus foi ajudar as crianças a:

[...] aprenderem a entender que eles podem ir nesses passeios, que eles têm direito de ocupar os espaços da cidade, porque é uma das coisas que os meninos aqui têm dificuldade é de reconhecer que eles fazem parte da cidade, que eles pertencem à cidade que eles podem usufruir de vários espaços que ela oferece. (Professora 9º ano, Escola Confiança)

Ela complementou que, neste projeto, eles trabalharam com história, ciência e arte e puderam desenvolver alguns trabalhos integrados nesse sentido. O objetivo era tirar as crianças da sala de aula e mostrar-lhes o que estavam aprendendo em ambientes da realidade, como museus. Assim como preparou eles para participarem de feira de ciências, e por isso desenvolve pesquisa a partir de questões problemas, para desenvolver o pensamento científico.

Nessa perspectiva, apontada pela professora, identifico o que Freire (1987) vai afirmar que a educação para a libertação não deve ver os indivíduos como recipientes vazios a serem preenchidos com conteúdo, mas sim como seres conscientes e que vai problematizar a relação desses indivíduos com o mundo. Ele apresenta a ideia de uma educação “problematizadora”, que se contrapõe à educação “bancária”. A educação problematizadora reconhece a natureza intencional da consciência e rejeita a noção de comunicação como uma transferência unilateral de informação, envolvendo educadores e alunos numa relação dialógica, onde o objeto de conhecimento é mediatizado pelo processo de conhecer o mundo (Freire, 1987).

A professora do 1º, em mais um momento de minha observação, começou cantando uma musiquinha para apresentar o momento da contação de história. Ela perguntou aos alunos se tinham trazidos os livros, conforme ela solicitou. Ela escolheu um livro para ler, não explicou

qual foi o critério de escolha. Após a leitura da história, entregou uma folhinha com outro texto (4 frases e 4 versos) que as crianças coloram no caderno, ela escreveu no quadro o mesmo texto e juntos, fizeram a leitura oral, depois circularam e contaram todas as palavras do texto, anotando o número final. Ao ver uma vogal sozinha, um aluno pergunta se pode ser uma palavra o que as outras crianças dizem que sim, pois é vogal se fosse consoante não poderia.

Durante esta atividade, surgiu uma conversa, pois uma aluna contou que ficou triste porque estava sozinha no recreio e ninguém quis brincar com ela. A professora abordou a situação com a turma, enfatizando a necessidade de resolverem juntos porque estava incomodando uma colega. Algumas meninas mencionam que a chamaram para brincar, mas ela recusou. A professora fala sobre amizade e finaliza organizando algumas brincadeiras para eles fazerem durante o recreio.

As professoras da Escola Confiança apontam que, para trabalhar conflitos, a escola utiliza as abordagens de círculo restaurativo, diálogo e mediação, pois a escola tem como princípio a cultura de paz. Que cada professora vai trabalhar dentro das necessidades e condições do seu grupo “e quando tem algum conflito, a gente tenta mesmo fazer essa mediação, essa conversa, essa reflexão, trabalhar o conhecimento de si, se sua atitude foi ou não adequada. O que é necessário fazer para resolver esse problema” (Professora do 1º ano, Escola Confiança).

Na turma de 5º ano, não foi diferente, inclusive a professora aponta que as questões de violência que permeavam a escola, em vários momentos, adentravam as relações internas com estudantes, mas que hoje, desde que a escola adotou a cultura de paz e suas práticas, as coisas já estão melhores “á teve uns momentos piores, eu acho até que o se você entrevistar outras professoras, elas vão te falar que ainda é bem violento, mas como eu sou desta comunidade, nasci, cresci no bairro vizinho eu vejo que já melhorou muito” (professora 5º ano, Escola Confiança).

A professora do 9º ano traz um relato de que, há uns anos, antes da pandemia, os professores do fundamental 2 estavam cansados e sem saber como envolver os alunos. Foi então que um professor teve a ideia de usar o “teatro do oprimido” para propor uma reflexão com as famílias.

Eu estava trabalhando de forma ineficiente, com notas baixas e alunos desinteressados. Alguns alunos nem abriam o caderno. Depois de dois anos, peguei uma turma difícil, com trocas constantes de professores. Um professor teve a ideia de fazer o teatro do oprimido, envolvendo as famílias. Os alunos ficaram assustados com o comportamento que representávamos. Iniciamos uma roda de conversa, algo que eu nunca tinha feito antes. (Professora 9º ano, Escola Confiança)

Os professores e a turma encenaram cenários com as famílias envolvidas que gerou conversas e discussões significativas com os alunos, acerca do papel que cada um tem dentro do processo educativo, que assim como os estudantes precisavam repensar sua postura, as famílias e professores tinham uma importante tarefa e responsabilidade neste processo também. Relatou que foi algo que nunca havia vivenciado antes em outras escolas e que a partir disso, passou a olhar com maior atenção não só para seu planejamento, mas sua postura em sala de aula também.

É possível constatar que, na Escola Confiança, há um distanciamento das práticas exercidas nos anos iniciais para com os anos finais do Ensino Fundamental, esse foi um dos motivos pelos quais escolhi acompanhar turmas em início e finais de ciclo, identificar se as práticas se mantinham ao longo do percurso do estudante. Mas qual não foi minha surpresa em perceber que o contrário se manifestou, pois é comum acreditarmos que nos anos iniciais as práticas são mais contextualizadas, humanizadas e interdisciplinares, com maior aplicação e possibilidades de projetos do que nos anos finais, visto que nesse último ciclo a rotatividade de professores é maior, bem como os componentes curriculares mais fragmentados dificultando uma maior integração entre eles.

Mas foi perceptível também, em minha análise, identificar que os princípios de educação preconizados no PPP se manifestam no discurso das professoras, mas somente com a professora do 9º ano estes princípios se materializam nas práticas educativas de fato. O que me leva a refletir sobre a importância do papel da supervisão pedagógica na escola, bem como dos registros e acompanhamentos necessários a garantir que discurso e práticas caminhem juntos para um mesmo objetivo.

Da mesma forma que destaco a importância de conhecer as diferentes dimensões da prática para um desempenho seguro. Freire (1996) enfatiza a necessidade de os professores serem sérios e íntegros nas suas funções, mesmo que não se espere que sejam perfeitos, pois ao terem clareza em sua prática, os professores podem se sentir mais confiantes em seu próprio desempenho, que professores e alunos possam aprender, ensinar, desafiar-se e superar obstáculos juntos, promovendo uma sensação de alegria no ambiente de aprendizagem. E discorre que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (Freire, 1996, p.80).

Com relação à importância da educação e seu impacto nas famílias dos alunos, as professoras da Escola Confiança acreditam que a educação deve centrar-se em ensinar às

crianças os seus direitos e responsabilidades como cidadãos, e não apenas disciplinas acadêmicas.

É fundamental para a gente, melhorar o que está posto aí, não é? É conviver melhor, porque hoje a gente está passando um período de convivência muito conturbada em para as pessoas. Eu acho que a educação também pode oportunizar isso, além de uma vida melhor, para as pessoas, não só econômico e financeiramente, não é, mas também como ser humano, ser humano mais completo, mais feliz. Que consiga entender e participar desse mundo doido que a gente, está vivendo. (Professora do 5º ano, Escola Confiança)

Elas também apontam a que a educação deve ser um processo que ajuda os indivíduos a melhorar e progredir na vida, que ela deve ensinar aos alunos os seus direitos e responsabilidades e prepará-los para viver em sociedade com vistas a explorarem diferentes espaços da cidade, quebrando barreiras e mostrando aos alunos o seu potencial “o que me dá mais prazer hoje é ver os meninos que passaram aqui fazendo um curso superior, abrindo uma empresa, sendo um empreendedor, tendo uma profissão, tendo uma vida que é muito além, do que ele pensou enquanto ele estava aqui” (professora do 9º ano, Escola Confiança), demonstrando satisfação em ver quando seus estudantes alcançam algum objetivo pessoal.

No entanto, reflito com Paulo Freire (1983) a importância do compromisso genuíno com o mundo e com a humanidade dos estudantes

Pois bem, se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si. Como homem, que não pode estar fora de um contexto histórico-social em cujas inter-relações constrói seu eu, é um ser autenticamente comprometido, falsamente “comprometido” ou impedido de se comprometer verdadeiramente. (Freire, 1983, p.19)

E que os indivíduos que são incapazes de agir ou refletir estão profundamente feridos e desligados desse compromisso e da responsabilidade histórica que não pode ser alcançado por meio de palavras vazias ou qualquer forma de escapismo da realidade concreta, onde os indivíduos comprometidos ficam totalmente imersos de forma decisiva e consciente, se distinguindo dos indivíduos que assumem uma ‘neutralidade’ ou movidos pelo interesse próprio (Freire, 1983).

Não obstante, Saviani (2011) vai afirmar que "a competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente" (p. 31), pois a teoria em si não transforma o mundo, mas pode contribuir para a sua

transformação. Porém, para isso acontecer, a teoria precisa ser assimilada por aqueles que irão provocar a verdadeira transformação através de suas ações concretas.

Na Escola Amorosidade, as 3 professoras observadas e entrevistadas não puderam ser das mesmas turmas das demais, pois essa escola estava passando por um processo de reformulação de concessão do ensino fundamental, como já citado anteriormente, na descrição dessa escola. Então foram coletadas informações junto às turmas nível 3 na Educação Infantil, 1º e 2º anos do ensino fundamental.

A primeira turma que foi acompanhada foi a turma da Educação Infantil, no primeiro momento a professora propôs uma atividade a ser realizada no portfólio¹³, onde ela explicou e os alunos trabalharam sozinhos, sem a interferência dela por ser uma atividade que será avaliado desenvolvimento das crianças. Nesse momento, ela fez a chamada pelo primeiro nome de cada aluno e os alunos respondiam informando o nome completo, pois, segundo a professora, essa prática não só ajuda o professor a acompanhar a presença dos alunos, mas também os incentiva a assumirem a responsabilidade pelas suas identidades e a expressarem-se com confiança.

Logo após essa atividade a professora propôs cantarem a música “1,2,3 Indiozinhos”, chamou as crianças para uma roda, sentados no chão, onde cantaram e fizeram os gestos da música. Em seguida orientou os alunos desenhando no quadro algumas imagens que representam a música e perguntando sobre a letra que acabaram de cantar. Cada criança ganhou uma folha para então criar seu próprio desenho da música.

Quando a questioneei, em entrevista, sobre metodologia e planejamento, a professora relatou que a metodologia utilizada é baseada em projetos mensais e que toda última sexta-feira do mês, há uma sessão de planejamento em grupo onde todas se reúnem por turnos. A partir desta sessão de planejamento, são desenvolvidos planos diários onde o objetivo é incorporar o projeto ao conteúdo que precisa ser trabalhado, citando no relato alguns dos projetos que acontecerão nesse ano:

Juntamente com a coordenação pedagógica, a diretoria, os professores e algumas artes educadoras que participam também, a gente organiza o tema do projeto todos os meses. Trabalhou no começo do ano a fundação da escola, onde a gente apresenta às crianças como foi a fundação, a importância das mulheres da nossa escola. Aí eles conhecem a história, a valorização da identidade da sua história. E a gente faz o projeto da cultura indígena, não é brincadeira, porque a gente não costuma fantasiar as crianças de índio. E a

¹³ O portfólio é um conjunto de atividades impressas e encadernadas, tipo uma apostila organizada pelas professoras e distribuída individualmente, onde as crianças realizam atividades tanto em aula, como levam para casa, que servem para acompanhar as aprendizagens dos estudantes. Em determinada semana do mês, as atividades são feitas nele como forma de registrar e avaliar o desenvolvimento das crianças.

gente valoriza muito a cultura indígena. O último (projeto) agora foi a troça¹⁴ carnavalesca do “jegue de cuecas e a jega de calçola”, que é uma troça que acontece aqui na comunidade, então a gente trabalhou com eles o pertencimento ao bairro, à comunidade. E trabalhamos os direitos baseados no ECA, então cada sala ficou com um direito, a gente ficou com direito ao esporte e fizemos nosso planejamento. (Professora nível 3, Escola Amorosidade)

A educadora mencionou que trabalham com atividades como escrita, pseudo leitura e trabalho com desenhos e textos. Ressaltou que não é necessário que os alunos tenham papel e caneta em mãos para que o professor saiba que estão aprendendo. Ela também mencionou a realização de pesquisas na escola e na comunidade, onde os alunos saem com caderno e lápis para realizar entrevistas ou coletar informações, mesmo sem ainda saber escrever, e quando voltam para a sala de aula, eles compartilham suas descobertas com o restante da turma:

Coisa que você está olhando assim, às vezes, oxê essas crianças na rua com esse papel aí, meu Deus do céu, arriscando tudo. Quando eles chegam, você olha, você não entende nada do que eles escreveram, mas pergunte para ver: - olha aqui, meu caderno, aquele ali é vendedor disso, disso, disso, aquele outro que a gente viu ali, o nome dele é esse, ó, que é para ele. Eles ‘escreveram’ tudo e eles participam mesmo, se envolvem nas atividades e acabam envolvendo todo o mundo. E assim a gente vai instigando-os a quererem saber mais. (Professora do nível 3, Escola Amorosidade)

Outra turma que serviu de observação para esta investigação, foi a turma de 1º ano onde pude acompanhar as atividades de uma professora tranquila e responsável com o seu fazer pedagógico. Ela iniciou com uma atividade matemática com materiais concretos, em roda no chão da sala, com contagem de formas geométricas em conjuntos de 2 a 5. Depois de cada grupo ter exercitado a contagem, foram para as mesas trabalhar em seus registros individuais em folha. Em atenção a um aluno que estava mais agitado, inquieto, a professora ofereceu atividades que são mais práticas, dando uma atenção individual para esse aluno.

Apesar de eu já ter me apresentado ao grupo, conforme expliquei anteriormente, uma aluna pediu a professora se ela poderia me mostrar a sala de aula deles, o que a professora concordou e elogiou a iniciativa da menina. Ela, então, me mostrou cada área da sala de aula, murais, cantinhos, prateleiras com os materiais e uma atenção especial ao cantinho dos livros,

¹⁴ As troças carnavalescas são originalmente pequenas agremiações que se parecem com os clubes de frevo, mas costumam ser menores e mais simples. Saem pela manhã ou à tarde, tendo o improviso, a descontração e a irreverência como marcas. Fonte: <https://g1.globo.com/pernambuco/carnaval/2012/noticia/2012/01/bloco-troca-urso-maracatu-saiba-quem-e-quem-no-carnaval-de-pe.htm>

onde ela deixou claro que eu podia pegar qualquer um para ler, desde que avisasse a professora qual livro eu estava pegando para a professora anotar em seu controle de livros emprestados.

Esse primeiro encontro com essa turma me encheu de alegria e esperança no significado pleno que Freire (1996) vai dar de que a experiência pedagógica que propicia um ambiente ao aprendizado significativo e ao desenvolvimento integral, a partir de um planejamento organizado e até metódico, desperta não apenas o gosto de querer bem, mas também o gosto por fazer mais, pois é através dela que os educadores encontram motivação e prazer em ensinar.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis a seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 1996, p. 160)

A professora demonstra com sua prática respeito aos saberes dos educandos e suas individualidades, propondo atividades práticas e diferenciadas para atender às necessidades dos diferentes alunos. Da mesma forma que estimula as capacidades individuais, elogiando-os e dando autonomia para colocarem suas ideias e estimulando o pertencimento, pois quando a menina pede para me mostrar a sala, isso sugere que ela sente orgulho de sua sala de aula e queria compartilhá-la com outras pessoas, além de demonstrar pleno domínio e respeito pelas combinações do grupo.

Em entrevista, essa professora mencionou também que trabalha com projetos. Porém, atualmente estão finalizando os portfólios, portanto haverá um intervalo de 7 a 10 dias antes de iniciar um novo projeto. Trabalham em projetos de longo prazo para explorar um tópico específico e cada turma se aprofunda relacionado ao tema geral. Mas deixa claro que ela também trabalha temas levantados pelos alunos, como violência, meio ambiente, animais, entre outros, incorporando os interesses e preocupações dos alunos em suas aulas.

A gente trabalha com a pedagogia de projetos que privilegia as experiências socioculturais da criança e aí a gente pensa na criança o mundo todo. Então assim quando penso no meu planejamento, eu penso como professora, que as crianças aprendem com o outro, com o meio. E aí eu vou ser um mediador desse conhecimento. Procuro fazer meu planejamento, abarcando todas as necessidades que as crianças sinalizam para mim. (Professora do 1º ano, Escola Amorosidade)

A professora explicou que o objetivo é promover o sentimento de pertencimento e explorar os aspectos preferidos das crianças no bairro. Ela divide o projeto em etapas semanais e aborda as curiosidades e dúvidas das crianças ao longo do caminho. Ela também mencionou que ela considera diferentes estilos de aprendizagem, como o visual e o concreto, no planejamento das atividades para as crianças. E que, no geral, os projetos visam enfatizar a importância das experiências culturais e do sentimento de pertencimento das crianças no seu processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, apoio-me em Saviani (2011) para refletir sobre a prática da professora do 1º ano da Escola Amorosidade, pois ele argumenta que embora seja importante pensar a prática com base no desenvolvimento da teoria, é igualmente importante pensar a teoria com base na prática. E destaca ainda que a qualidade e o desenvolvimento da prática dependem da qualidade e do desenvolvimento da teoria que a sustenta. Em outras palavras, uma teoria bem desenvolvida levará a uma prática mais coerente e consistente.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. (Saviani, 2011, p. 91)

E possível perceber, tanto na fala, quanto no fazer dessa professora, que ambas estão fundamentadas por conhecimentos sobre uma prática organizada e responsável, pois como afirma Freire (1996) “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (p.161). E nesse sentido que se pode afirmar, que essa educadora, não separa prática de teoria, discurso e ação, incluindo conteúdos e educandos como sujeitos do processo de aprendizagem.

A outra professora dessa escola, que faz parte desta análise, na turma de 2º ano, iniciou o primeiro dia de observação fazendo uma conversa com as crianças sobre as combinações da semana e com um colega que faltou muito sobre tudo que ele perdeu e da responsabilidade que eles têm de vir para escola, afirmou que desde pequenos temos que saber dos nossos compromissos e responsabilidades. Neste momento, uma das crianças aborda a professora relatando que o colega fez um gesto com os dedos (V de vitória), ela avisa professora que ele

fez o “gesto de traficante” ¹⁵(fala da estudante), a professora então conversa com eles sobre gestos ligados ao tráfico “vocês já sabem o que isso significa né? Já conversamos várias vezes sobre isso”, (fala da professora), os alunos sinalizam com a cabeça que sim. Ela explicou que a colega estava certa em alertar o colega, pois quando a gente se preocupa e gosta de alguém, devemos cuidar.

Num outro momento de observação com esta turma, a professora ofereceu atividades para recuperar conteúdo perdido e atrasado, conforme explicou aos alunos. A turma foi dividida em dois grupos: um que estava mais atrasado e será trabalhado com a professora, e outro que trabalha de forma independente com o auxílio da auxiliar, em ambos os grupos, as atividades foram separadas com base nos níveis de leitura. A professora acompanha e intervém com o grupo que está, ao mesmo tempo que verifica o trabalho dos outros alunos, incluindo os de outra mesa.

Em entrevista, a professora do 2º ano apontou o que ela mais valoriza no trabalho na escola, o qual é a ênfase na promoção da autonomia e das capacidades das crianças. Ao proporcionar-lhes a oportunidade de participar ativamente no planejamento e execução das atividades, conseguem desenvolver as suas capacidades e confiança.

Olha, são tantas coisas que motivam, sabe? O trabalho que a gente faz, que a gente desenvolve, de autonomia, eu acho que é dos fatores que aprendi a trabalhar e que eu não largo mais, essa proximidade que a gente tem com eles. Eu passei a ter outro olhar, outro olhar, pois a gente consegue desenvolver muita coisa quando a gente dá autonomia às meninas e meninos. O aspecto mais importante hoje como pedagoga para mim é isso, é o olhar para as crianças, eu passei a ter diferente, desde que cheguei aqui, e que me faz ser uma boa pedagoga. (Professora do 2º ano, Escola Amorosidade)

Em outro dia de observação na turma do Nível 3, as crianças foram chegando e colocando as pastas com os temas sobre a mesa da professora e as garrafas de água na prateleira. Eles então escolhem um jogo ou livro e sentam-se para realizar diversas atividades até que toda a turma chegue e a professora inicie a aula. A professora iniciou convidando algumas das crianças para vir a frente e cantar a música de início do dia e o hino da África¹⁶, um aluno se apresentou

¹⁵ Segundo as professoras da escola, o símbolo V com os dedos indicador e o dedo médio é um símbolo de identificação de uma das maiores facções criminosas de Salvador.

¹⁶ A professora referia como hino da África, mas, na verdade, o hino cantado, todos os dias, é o hino da África do Sul o "Nkosi Sikelel' iAfrika", é uma canção híbrida (desde 1997), que combina versos do Hino Nacional do governo do apartheid, "Die Stem van Suid-Afrika" e o Hino Popular do Congresso Nacional Africano e outras organizações negras. A sua letra, como uma prece, inclui cinco das onze línguas oficiais da África do Sul, sendo ela composta por Enoch Sontonga. Fonte: <https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/africa-do-sul-conheca-o-emocionante-hino-nacional-cantado-em-cinco-linguas>

para cantar as duas canções e incentivando a participação de todos os outros. As conversas e histórias em sala de aula também seguem um padrão semelhante, com a professora perguntando quem quer se apresentar. as crianças se envolvem em atividades, cantam e têm oportunidades de compartilhar e contribuir durante as discussões em sala de aula.

A professora realizou, também, uma atividade de relaxamento que envolveu apagar as luzes, fechar a porta e tocar música com melodia suave que deu uma sensação de tranquilidade, enquanto orientava as crianças por um processo de relaxamento. Ela falava sobre quem eles são, seus corpos e as coisas que gostam de fazer, enfatizando a importância de cuidar do corpo, dos colegas e da sala de aula, lembrando a todos que ouçam as próprias necessidades e se envolvam em atividades que promovam o bem-estar. Mencionou que é bom demonstrar e receber carinho dos colegas e não se envolver em bater ou brigar, destacando o valor de tratar todas as pessoas com gentileza, incentivando um ambiente de apoio e inclusivo, onde todos se sintam respeitados e valorizados.

Em entrevista a professora afirma que à medida que orienta as crianças no processo de relaxamento, ela visa enfatizar a importância de promover a resolução pacífica de conflitos e incentivar eles encontrarem formas alternativas de expressar suas emoções e resolver conflitos, fazendo referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos campos de experiência para Educação Infantil:

Aqui a gente incentiva muito eles do não bater, do cuidado com o outro. Então eles têm esse convívio aqui. Você percebe que na hora de sair eles querem dar um abraço, se o colega está saindo, chama - cadê meu abraço? A gente trabalha muito isso, conversar sobre o carinho, o cuidado com o outro. A gente trabalha muito baseado na BNCC, um dos campos de experiência em que eu mais trabalho com ele é 'O eu, o outro e o mundo'. E a gente trabalha isso, olhar para o outro, a empatia, a cooperação, a autonomia. Costumo estar próxima, coloco-os próximos também, em caso de disciplina. E a gente aqui não trabalha o castigo, né? Afastar ou tirar da sala, ou chamar a atenção. Eu sempre procuro trazer a indisciplina, como conteúdo para a aula, no momento geral, não costumo direcionar muito para aquela criança. Estes dias, a gente estava com problema de palavrão. Então eu comecei a trazer com eles histórias sobre criança que xinga e refletir no geral, não tanto criticando a ação da criança, mas já usando aquilo para alertar os outros. (Professora do Nível 3, Escola Amorosidade)

A professora demonstra utilizar uma abordagem abrangente e colaborativa para facilitar a resolução de conflitos entre as crianças da sua sala de aula. Ela cria um diálogo aberto e um ambiente de resolução de problemas, garantindo que os conflitos sejam tratados de maneira respeitosa e construtiva. Ela monitora atentamente as interações e intervém quando necessário,

buscando auxílio da equipe de coordenação e gestão da escola para estratégias valiosas que desenvolve princípios para uma cultura de paz, conforme apontado por outra professora em entrevista:

A gente promove a cultura da paz, entendeu? No diálogo, se fala nos conflitos da sala entre os meninos. Então, a gente trabalha o contexto da violência ou histórias, né? História que fala do respeito, de cuidado, das diferenças, que cada um é de um jeito. E aí a gente fala muito da questão do diálogo para resolver os conflitos e resolve muito. Ah, mas foi uma criança de 4 anos. Sim, porque é um trabalho árduo, é porque é constante, não é uma mágica, não é de um dia para o outro que a gente consegue isso. Mas desde o primeiro dia que eles entram aqui, a gente aprende a se olhar, a fazer atividades com que um enxergue o outro, que um respeite o momento do outro. (Professora do 1º ano, Escola Amorosidade)

Desta forma, é possível relacionar o conceito de educação problematizadora, que se concentra em enfrentar desafios reais e encontrar abordagens que enfatizam a importância da humanização nas experiências educativas, pois segundo Freire (1987) uma pedagogia que vise a libertação só pode ser alcançada através do diálogo crítico-problematizador, deve promover o verdadeiro diálogo com coerência entre teoria e prática e visa criar um ambiente educacional que seja, ao mesmo tempo, progressista e emancipador.

Em outro momento de observação com a professora do 1º ano ela executou uma atividade na folhinha, os alunos colocavam o número que representava a quantidade em cada conjunto de elementos. A professora, atenta às necessidades de cada aluno, atendeu eles individualmente para auxiliá-los com as dificuldades encontradas. Após, duas monitoras vieram na sala fazer uma atividade sobre respeito, conscientizar as turmas sobre a importância de respeitar o próximo, trabalhando em grupos de 10 alunos para garantir que cada um receba a devida atenção e compreensão. A professora explicou, que essa atividade foi pensando pelo grupo, após reclamações de mães que apontaram algumas atitudes inadequadas por umas crianças, principalmente, nos momentos que não estavam com as professoras. Então, resolveram usar as monitoras e grupos pequenos, para que pudessem trabalhar esses temas de outras formas e com maior atenção.

Na turma de 2º ano, em outra observação, a professora iniciou a aula fazendo uma atividade com o ‘tapete dos números’, uma atividade que consistia em fixar a representação de quantidades e a construção do número, pois segundo a professora, apesar de estarem no 2º ano, eles tinham passado dois anos por aulas remotas, então ela precisava trabalhar muito com atividades mais concretas. Eles procuravam na sala grupos de objetos que pudessem ser

representados pelos números do tapete, como 16 lápis, 2 vasos, 6 cadeiras, e assim por diante. Após as crianças fizeram os registros dos objetos e quantidades encontradas no caderno.

Após esta atividade, ela escreveu a letra de uma cantiga no quadro e juntos fizeram leitura oral, depois as crianças copiaram o texto no caderno e ela sorteou figuras dos animais que apareciam na música. Cantaram a música, e quando cada animal aparecia na letra, a criança com a gravura dele fazia o som desse animal. Em seguida cada criança tinha que criar e escrever uma frase com o animal que recebeu.

Analiso a prática dessa professora, percebendo que ela trabalha os conteúdos interligados e contextualizados em diferentes habilidades dos estudantes, não só respeitando seus saberes, mas também possibilitando outros que utilizam corpo, linguagem, e diferentes expressões. Nesse sentido apoio-me em Freire (1996), num dos mais valiosos conceitos de toda sua teoria “ensinar não é transferir conhecimento” (p.52):

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (Freire, 1996, p.52)

O autor enfatiza que esses tipos de pensamento deveriam ser obrigatórios na organização programática da formação de professores, que a compreensão destes conceitos deve ser clara e bem desenvolvida na prática formativa e é crucial que os professores percebam que ensinar não se trata apenas de transferir conhecimento, mas de criar oportunidades para a produção ou construção dele.

Na Escola Amorosidade, pude perceber a relação dialógica, concreta, organizada e afetiva que as educadoras têm com suas práticas e conhecimentos. Algumas apontaram em entrevista que, até chegar na escola, viam e trabalhavam a educação de outra forma:

Eu falo sempre às meninas das minhas experiências que eu contava da outra escola, e quem me vê hoje aqui, pegando as minhas crianças, indo para a praça, sentar no chão para a gente catar folhas que caem das árvores da praça para trazer para a sala. Higienizar essas folhas, separar as folhas por tipos, tamanhos, texturas e cores e fazer o trabalho de colagem com eles. Coisas que eu não imaginaria ser possível antes, justamente por eu ter uma visão muito fechada de educação.

[...]com certeza eu falo que a educação é transformadora para mim também. Hoje eu falo que eu ficava antigamente pensando, meu Deus, como isso funciona, gente? E hoje funciona. E me transformou. (Professora do Nível 3, Escola Amorosidade)

A professora enfatiza que o trabalho coletivo na escola ajuda muito ela na compreensão de outra educação, que valorizam a comunidade local e utilizam uma metodologia construtivista. E que a orientação que recebem é que se concentram em envolver os alunos e criar aulas com base nas contribuições deles, planejando as aulas futuras com base no feedback dos alunos e do próprio coletivo de educadoras, pois compartilham as ideias nas reuniões de planejamento.

Essa reflexão é confirmada também na fala da professora do 1º ano, que afirma que uma educação transformadora que vai além dos muros da sala de aula, focando na experiência do aluno e promovendo uma aprendizagem ativa, participativa, autônoma e reflexiva de crianças e professoras e exige que elas estejam abertas a novas ideias.

Então, todo o trabalho que a gente faz aqui é para promover que esses alunos sejam atuantes, participativos, autônomos e reflexivos. E se reconhecer como cidadão de direito, então a gente se preocupa com essas questões sociais, né? A gente não vê isso separado da educação. Então, é uma educação que parte de aprendizagens significativas, então, não adianta um professor entrar aqui nessa escola com sua mentalidade e não conseguir se desarmar para aprender o novo. Aqui dentro ele não consegue ficar porque tudo que tem nessa escola educa, as paredes da nossa escola, acho que você já observou, falam, né? As paredes da nossa escola falam muito, então é uma educação que eu acredito de verdade. (Professora do 1º ano, Escola Amorosidade)

E que a educação ministrada pela escola comunitária é um exemplo dessa educação transformadora que vai além dos limites físicos da escola e prepara as crianças para a vida.

É como diz Paulo Freire, educação, ela transforma pessoas, porque no momento que a gente vai se educando que a gente vai adquirindo conhecimento a gente muda nossa forma de pensar e de agir, pensando mais no outro mesmo com amor, com carinho. Então pensar mesmo nessa educação que transforma pessoas, nessa educação de qualidade. Eu ainda acredito na educação e no poder que ela tem. (Professora do 1º ano, Escola Amorosidade)

Com essa fala dessa professora me movo para encerrar a análise das práticas de sala de aula das educadoras da escola Amorosidade. Como é possível ver, nas características dessas educadoras, são profissionais do bairro, que concluíram suas formações recentemente e com pouco tempo atuando na escola. Mas é perceptível a vontade e disposição que elas têm tanto para a prática docente significativa, quanto para aprender mais. Como questiona Freire (1996, p. 75), “como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não o fazer bem.” Ele enfatiza a importância de

desenvolver uma atitude carinhosa e amorosa para com os alunos e todo o processo educacional, perceptível, na prática, dessas educadoras.

Na Escola Boniteza, foram observadas as práticas e entrevistadas duas professoras (1º e 4º ano) e um professor (9º), conforme descrito na figura 13. Iniciei com a turma do 9º, onde encontrei o professor de Ciências Humanas, já demonstrando uma clara diferença de como essa escola organiza os componentes curriculares, e conforme fala do professor na entrevista:

Eu sou professor de história, mas aqui na escola eu sou nomeado para a disciplina de Ciências Humanas e isso me tira da pressão das caixinhas. Então, eu consigo trabalhar com os alunos História e Geografia, e Filosofia, Sociologia, Antropologia, tudo misturado nesse contexto. Tu estás preocupado com a formação desse aluno, por exemplo, que ele consiga reconhecer os preceitos de democracia e o quanto isso vai ser útil na vida dele, tanto do ponto de vista prático. De saber reconhecer os mecanismos democráticos de uma sociedade, que um vereador faz, o que um prefeito faz, mas também para ter respeito à opinião do outro quando ela for diferente da sua, e que quando diferente, que ele não tente mudar a ideia do outro, mas que ele consiga construir um caminho com esse outro, usando essa diferença como algo que agregue, não como algo que separe. (Professor do 9º ano, Escola Boniteza)

Na primeira aula que acompanhei, o professor iniciou desenvolvendo uma atividade avaliativa que era construir uma história sobre os temas Contrarreforma, Reforma Protestante e Renascimento Cultural e depois transformá-la em quadrinhos. Os alunos poderiam escolher um dos três temas ou todos, primeiro construindo o roteiro da história, com personagens, mostrando para o professor e após organizando a história em quadrinhos. O professor ia tirando dúvidas conceituais e históricas, por vezes listava algum conceito no quadro lembrando o que já haviam trabalhado, e assim os estudantes foram elaborando suas ideias e mostrando ao professor, que de modo claro, tranquilo e disponível interagiu sugerindo conexões nos conteúdos. Me informou que este conteúdo é parte da revisão necessária no pós-ensino remoto.

Saviani (2011) vai afirmar que um dos problemas dos professores, com relação à pedagogia de suas aulas, é transformar o conhecimento elaborado em conhecimento escolar, selecionando os elementos, as formas, processos e métodos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizando-os de forma que possam viabilizar o domínio dos conteúdos. Nesse sentido o professor afirma, em entrevista que busca trabalhar as atividades avaliativas de forma diversificada, testando a capacidade dos estudantes em transmitir ideias e conceitos mais complexos de modo simples, com síntese e representação. Que os professores têm total liberdade de escolherem os instrumentos de avaliação na escola, desde que respeitem

as diferentes formas de aprender e que essa avaliação será expressa através de parecer descritivo.

Outra turma acompanhada para esta investigação, na Escola Boniteza, foi a turma do 4º ano, que iniciou o turno com a roda de acolhida¹⁷ e após se sentaram no tapete para a leitura coletiva do livro "O menino do dedo verde". Relembrou os capítulos anteriores e cada criança leu um parágrafo do novo capítulo. Ao final, a professora conduziu reflexão e compreensão sobre o que leram, provocando os alunos em como eles agiriam diante de algumas situações descritas no livro. Os estudantes, na maioria, com boa argumentação, refletiram sobre essas provocações, bem como citaram algumas que já tinham vivenciado, como ter um segredo com uma pessoa que gosta muito ou sentir-se diferentes por uma característica própria.

Em entrevista a professora do 4º, quando perguntada sobre a organização do seu fazer pedagógico, afirmou que ao chegar nessa escola teve a preocupação de se apropriar da Proposta Pedagógica, pois sabia que ela seria muito diferente das escolas em que tinha trabalhado anteriormente:

Bom, a primeira coisa assim que procurei foi me inteirar da proposta da escola quando eu cheguei aqui. Primeiro, eu fui conhecer a proposta, li o projeto e tentei visualizar assim aqueles fundamentos que a proposta traz. Como que isso seria na prática? Claro que com muita dificuldade, porque a proposta aqui é bem diferente de tudo o que eu já trabalhei, não é? Então, eu vi assim a necessidade de também ir me inspirando nas práticas das colegas, porque já vinham numa caminhada dentro da escola, já tinham uma transposição assim daquilo que era proposto lá no projeto, para a prática cotidiana. Então fui fazendo esse movimento assim, de muito observar o que as outras já faziam, e como que aquele projeto ia se traduzindo nas práticas das outras professoras. (Professora do 4º ano, Escola Boniteza)

Essa parceria e troca entre os professores também acontece nas turmas dos anos finais e foi apontada pelo professor do 9º ano "a questão da parceria com os professores acontece nas reuniões, a gente troca informações e sabe o que está acontecendo. Eu busco essas parcerias, eu busco entender em que nível que está o trabalho com a turma em outros componentes" (Professor do 9º ano, Escola Boniteza).

A última turma que iniciei as observações foi a turma do 1º ano, que também iniciou com a roda de acolhimento e com o avanço na introdução da flauta, instrumento que todos os

¹⁷ No fazer pedagógico da escola, as rodas diárias acontecem com práticas artísticas, brincar, cantar, dançar, tocar e meditar. Com essas diferentes linguagens de arte que possam nutrir o fazer pedagógico de todo o grupo. Essas rodas acontecem todos os dias, organizadas e conduzidas pelo professor, no início das atividades, em todas as turmas.

estudantes da escola tocam e que inicia sua prática no primeiro ano. Após a professora avisou que iriam aprender um conteúdo novo, ‘sistema monetário’, iniciou perguntando se todos sabiam do que se tratava, o que uma criança falou ser parente do sistema solar. Ela sorriu e explicou que, de certa forma, pois todo sistema é uma forma de organização de elementos, o que diferencia um sistema do outro eram os elementos, que no sistema solar a organização seria do sol e dos corpos celestes e, já no sistema monetário, era da moeda de um país. Outro aluno pergunta se é só das moedas ou de dinheiro em papel também, a professora, sorrindo novamente, explica que sim do dinheiro em papel, do dinheiro que fica nos bancos e no modo virtual, pela internet que muitas vezes não vemos, organização das instituições que cuidam do dinheiro, do valor que ele terá e das regras para se ter dinheiro, mas deixou claro que nesse momento eles vão iniciar conhecendo o dinheiro brasileiro, seu valor comercial e exercitar o poder de compra que ele proporciona, nos próximos anos de estudo irão se aprofundar em outros aspectos do sistema monetário, mas se surgirem curiosidades sobre esse tema eles podem ficar à vontade para perguntar.

A professora demonstra um profundo respeito para com a compreensão dos educandos, não se limitando a responder apenas o necessário para a aula daquele dia, exercitando a curiosidade que os movia sobre aquele assunto. Nesse sentido Freire (1996) vai afirmar que não há pedagogia libertadora sem respeito ao outro e a compreensão dos educandos, suas experiências de vida e às muitas histórias que tecem nossa existência "o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola" (p. 71). Pois o máximo de respeito ao outro, às diferenças culturais é um saber fundamental ao fazer pedagógico “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p.71).

Na sequência desse diálogo, a professora explicou que para usar o dinheiro, eles terão que fazer uma carteira de dobradura em papel. Cada criança fez seu envelope carteira e pintou e decorou. A professora colocou as notas no quadro e escreveu o valor delas ao lado, além de discutir com as crianças sobre o valor e a forma de escrever valores monetários. As crianças com autonomia receberam um bloco de notas para brincar livremente e a professora vai interagindo com tranquilidade e afetividade, e se algum colega tem dificuldade e ela está ocupada, atendendo outro, ela pergunta quem pode ajudar estimulando as crianças a compartilharem seus saberes.

Em entrevista a professora do 1º ano aponta que utiliza o lúdico para introduzir conteúdos, pois acredita que essa abordagem ajuda muito as crianças menores na compreensão e apropriação dos conteúdos e que, partir do que eles são capazes de fazer, ela aumenta o nível de dificuldade “o que a gente faz é esse olhar atento, né? De primeiro, ver até onde a criança consegue ir e, a partir daquilo, ali a desafiando para seguir adiante, com atividades diferenciadas que testam diferentes habilidades” (Professora do 1º ano, Escola Boniteza).

Em outro dia de observação junto à turma de 9º, o professor propôs aos estudantes assistirem ao documentário “A Constituição Cidadã”, sobre o artigo 5º da Constituição - direitos e deveres. Iniciou recapitulando as outras aulas sobre o tema e contextualizando com o documentário que iriam assistir, que tratava do ponto de vista de quem participou da construção do documento nacional. Combinou que faria paradas no vídeo para intervenções no conteúdo, da mesma forma que os estudantes poderiam fazer perguntas e registros do que seria conversado.

A aula transcorreu tranquilamente, com os estudantes atentos ao vídeo e às intervenções que o professor fazia com relação ao que viam no documentário e conteúdos já trabalhados em aula. Da mesma forma que iam questionando quando não entendiam ou fazendo relações com situações atuais e que violam alguns pontos levantados na construção da constituição, bem como no que era intenção e no que, por força política, acabou sendo a redação final de alguns artigos e incisos do documento. Ao final do vídeo o professor sistematizou no quadro, como um mapa mental, algumas das intervenções que ele fez e as relações com que estavam estudando, os alunos registraram em seus cadernos.

Na aula seguinte, em que fui observar essa turma, o professor deu continuidade ao conteúdo do documentário e propôs uma atividade em que os estudantes deveriam escolher dois incisos do artigo quinto da constituição, argumentar a importância deles para a sociedade e buscar, via consulta online de manchetes de jornais, exemplos de garantia e de não garantia desses direitos. Os estudantes demonstraram dúvidas e falta de compreensão da atividade, o professor, então, deu exemplos a partir do direito à liberdade de expressão, fazendo relação com o uso de redes sociais e fake news e de argumentos de quando esse direito era ou não respeitado.

Continuarei a análise da aula do professor do 9º por identificar a relação e continuidade que as aulas tiveram sobre o conteúdo do artigo quinto da constituição e possibilitar uma melhor compreensão das reflexões que serão descritas. Bem como reflito, com a fala dele na entrevista, sobre a importância do planejamento e organização pedagógica, pois ele relata que aprendeu com uma colega a manter um caderno para cada escola em que lecionava, registrando

informações relevantes sobre cada turma, que isso ajudou a ter uma visão clara do progresso dos alunos e identificar lacunas no aprendizado, além de planejar cuidadosamente as aulas e estar melhor preparado para o que surgir:

A partir desse momento, comecei a dedicar mais tempo ao planejamento das aulas, pesquisando recursos adicionais, preparando atividades práticas e pensando em estratégias para engajar os alunos de maneira mais efetiva. Essa prática de organização me ajudou a ter uma visão mais clara do progresso dos alunos e a planejar minhas aulas de forma mais eficiente. Além disso, percebi que um professor não deve improvisar e deve estar preparado para qualquer situação que possa surgir em sala de aula. (Professor do 9º ano, Escola Boniteza)

No terceiro dia de acompanhamento com esse conteúdo, o professor propôs que cada aluno apresentasse no grupo um dos incisos escolhidos, seus argumentos e exemplos escolhidos. A apresentação gera muito debate e até certa revolta por uns alunos, quando identificam as injustiças geradas quando alguns direitos não funcionam na prática, bem como que a lei não funciona, na prática, de forma igualitária a todos os cidadãos. Nesses momentos o professor intervém com argumentos e reflexões sobre conceitos, pré-conceitos e senso comum que estão implícitos nas falas dos estudantes e que podem ser normalizadas, interferindo no debate, a todo momento, trazendo os alunos para uma reflexão mais crítica, distanciada e coerente sobre o que a lei preconiza e o que é opinião própria e emoção do debate.

É possível analisar a prática desse professor, quando ele desenvolveu atividades relacionadas ao contexto de vida dos estudantes, com as reflexões propostas por Saviani:

Um professor com proposta pedagógica crítica deve observar, refletir, questionar, confrontar conceitos e agir para aprimorar sua prática e alcançar melhores resultados. Ao adotar uma abordagem pedagógica crítica, os professores podem capacitar os alunos para analisar criticamente e desafiar as ideologias e estruturas dominantes na sociedade. Isto envolve a criação de um ambiente de sala de aula que incentive o diálogo aberto, promova habilidades de pensamento crítico e promova a justiça social. Através deste processo transformador, os estudantes podem tornar-se agentes ativos de mudança e contribuir para a criação de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. (Saviani, 2011, p.120)

Nesse contexto didático prático o conteúdo ganha significado e significantes, ou seja, permite aos estudantes atribuírem valor, sentido, representação real do conteúdo trabalhado em sala de aula para sua vida.

Em outro dia na sala do 4º ano a professora retomou a explicação dos cálculos de multiplicação e divisão já trabalhados em outras aulas, resolvendo alguns no quadro. Após ela pegar a ‘caixa dos desafios’, (uma caixa de papelão que continha diferentes desafios matemáticos elaborados pelos próprios alunos que vão contribuindo livremente com suas sugestões na caixa) e vai passando por cada aluno para que eles retirem uma situação problema a ser resolvida individualmente. Ela foi circulando entre eles, auxiliando-os na resolução, se estão conseguindo compreender o problema e resolver, os caminhos de raciocínio e as dificuldades, com tranquilidade explicou que pode ser usada a tabuada.

Após o intervalo, a professora fez uma roda para conversarem sobre o projeto e a continuidade dele, lembrando com eles o que já sabiam e já aprenderam, sobre e o que cada um vai aprofundar nos conhecimentos sobre uma temática já estudada a partir de perguntas: o que eu vou pesquisar; o que eu já sei sobre o tema; o que eu quero saber; como pode ser feito; o que isso pode contribuir. Ela também explicou que cada um irá apresentar sua parte da pesquisa do projeto, na próxima aula, e da responsabilidade de cada um e da importância do respeito, escuta, atenção, paciência e solidariedade com quem estiver apresentando.

Em entrevista a professora relata que se sentia limitada em suas experiências docentes anteriores e destaca a importância de conectar o conteúdo com a proposta da escola, os interesses do grupo e as diretrizes curriculares no planejamento das aulas:

É outro movimento, né? Me exige outro movimento assim, do que eu vinha fazendo nas escolas mais tradicionais, assim que trabalhei. Então, eu procuro fazer esse movimento de estar vinculado com a proposta da escola, dando conta dos conteúdos, das habilidades, das competências. (Professora do 4º ano, Escola Boniteza)

Ela dedica atenção a esses pilares vinculados ao seu planejamento, pois também apontou que, muitas vezes, a Escola Boniteza, por ter uma proposta diferenciada, é acusada de não trabalhar conteúdos, ao que ela argumenta:

Às vezes a gente é apontado como uma escola que não trabalha conteúdos, quando de fato não é. Por trás de toda a proposta tem muito conteúdo, por trás de uma roda tem muito conteúdo, por trás de pesquisa tem muito conteúdo. Como a gente estava falando antes na roda tem matemática também, quando a gente trabalha percussão corporal e ritmo. Então essa preocupação eu procuro sempre ter quando eu vou planejar, vou buscar pensar assim, uma proposta para sempre tentar contemplar esses pilares. (Professora do 4º ano, Escola Boniteza)

Shor e Freire (1986), nessa perspectiva do relato da professora do 4º ano, reconhecem o caráter diretivo da educação, mas ela praticada por um educador libertador. E argumentam que a diferença da abordagem diretiva domesticadora para a abordagem diretiva libertadora, é que

essa última, envolve interação democrática e troca de experiências, conhecimentos, contradições e conflitos para construir mecanismos de intervenção no processo de aprendizagem e Freire completa “quando critico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente não-direcionamento da educação. Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva” (Shor e Freire, 1986, p. 71).

A professora do 1º ano, em mais um dia de observação, iniciou sua aula com uma conversa sobre o projeto do sistema monetário, lembrou que no outro dia listaram o que já sabem sobre o tema e nesse dia iriam listar o que querem saber, foi escrevendo em um cartaz as perguntas faladas pelos alunos. A professora leu as perguntas e incentivou os alunos a sugerirem respostas, quem poderia ajudá-los e encontrar essas repostas, onde e como, fontes para encontrar mais informações. Os alunos participaram ativamente e até sugeriram envolver seus familiares e outros professores, como o professor de matemática dos anos finais. Depois, a professora colocou o cartaz no centro da sala e todos contribuíram com ilustrações no cartaz que ficará fixado na sala até o final do projeto.

O diálogo que Shor e Freire (1986) estabelecem, reflete sobre a educação ser mais controlável quando os professores seguem o currículo padrão e aos alunos cabem assistir passivamente, como se apenas as palavras do professor importassem, o que não foi o apresentado por essa professora. Freire complementa que “para mim, um dos problemas mais sérios é como enfrentar uma poderosa e antiga tradição de transferência de conhecimento” (Shor e Freire, 1986, p.15) e quando o professor provoca uma pesquisa na sala de aula, assim como a referida professora fez, este deve ser o conhecimento mais importante, construído coletivamente.

A coordenadora da escola, em entrevista, apontou que com esse tipo de atividade é possível que os alunos desenvolvam habilidades de pesquisa e compreendam as etapas envolvidas na condução da pesquisa. Isso vai além de simplesmente usar o Google e inclui explorar diferentes fontes, como pessoas, lugares e obras. Ao explorar uma ampla variedade de fontes, os alunos aprendem a analisar criticamente as informações e a desenvolver uma compreensão abrangente dos tópicos escolhidos. O objetivo é que os alunos tenham uma base sólida em pesquisa ao longo do ensino fundamental que irá beneficiá-los academicamente, mas também prepará-los para empreendimentos futuros em que as habilidades de investigação são essenciais.

Saviani (2011) também vai apontar que a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico e científico. Que a pedagogia escolar deve lidar com a organização de processos e a descoberta de formas adequadas para esse propósito. Os conteúdos não são a questão central da pedagogia, pois são produzidos a partir das relações sociais e se sistematizam independentemente da escola, mas a pedagogia enfrenta o desafio de tornar o saber sistematizado assimilável pelas novas gerações, considerando seu estágio de participação na produção do conhecimento (Saviani, 2011).

Desafio esse que a Escola Boniteza se propõe a preparar seus educadores, senão para a superação, pelo menos para o enfrentamento e busca de todas as possibilidades, pois como também afirmou a coordenadora pedagógica o papel do professor precisa ser como uma âncora de encantamento para as crianças, exigindo clara intenção e motivação, pois um dos princípios da escola é o de ‘educar pelas costas’, ou seja, como afirma Freire (1996) a verdadeira “corporeificação das palavras pelo exemplo”.

5.3.3. Práticas institucionais – a educação coletiva no território

Ao me envolver com o dia a dia das escolas, com o acompanhamento das práticas das salas de aulas, me propus a participar, também, de espaços e tempos na dinâmica institucional. Envolvida nesse contexto, identifiquei diferentes práticas que colaboram para a construção de uma visão institucional de educação transformadora a partir de princípios e objetivos estabelecidos. Então, julguei necessário apontar algumas dessas práticas nesta parte da análise, pois acredito que elas fortalecem e subsidiam os discursos das professoras, mesmo quando esse discurso não se materializa na prática, bem como fornecem outros elementos de análise das práticas necessárias para uma educação transformadora.

Nos dias que transcorreram as observações, como já mostrado na figura 12, participei de diferentes atividades, mas algumas foram comuns em todas as escolas, como: reuniões de formação de professores, reunião ou assembleia com a comunidade e festas ou apresentações artísticas.

Nessa parte da análise também apresento a descrição e o uso dos espaços físicos, pois entendo ele como potencializador ou não de todas as práticas da escola, na mediação com o ambiente natural, cultural e físico é que os conteúdos se tornam símbolos, saberes, sentidos e

significados sob influência das condições objetivas estruturais, já que não somente um espaço físico, mas também um espaço histórico (Freire, 1987).

Dessa forma, começarei destacando os pontos em comum entre as três escolas:

Com relação às reuniões de formação de professores foi muito significativo identificar que duas escolas promovem esses momentos dentro da carga horária do professor, onde são organizadas alternativas de atendimentos aos estudantes, de modo que os professores possam participar integralmente da formação.

Na Escola Boniteza, esse momento é fora da carga horária e ele acontece todas as semanas e um sábado a cada 2 meses, mas os professores são remunerados como atividade extra. Nesses encontros, são trabalhados aspectos da dinâmica escolar, calendários, festividades, encerramento de bimestres, bem como são trabalhados os princípios que fundamentam a escola, além de conteúdos específicos de cada grupo etário. As professoras também trabalham as práticas artísticas, como aquarela, flauta e percussão.

Na Escola Amorosidade, os encontros de formação acontecem semanalmente, onde as professoras se reúnem tanto em pequenos grupos pela faixa etária dos estudantes, como no grande grupo, quando vão trabalhar temas que serão trabalhados nos projetos e no funcionamento geral da escola.

Na escola Confiança, os professores se reúnem uma vez por semana com a coordenação de turno de modo individual, onde organizam cronograma e alguns aspectos necessários para a execução do planejamento, e a cada dois meses numa formação geral. Em alguns momentos, como na organização das sequências didáticas, se encontram por grupos etários, mas não há uma periodicidade organizada, apenas quando acham necessário. No período que estava lá, a escola iniciou na reunião geral a revisão do PPP, pois ele já estava defasado e, após o período pandêmico, haviam recebido muitos professores novos que precisavam alinhar melhor suas práticas com os fundamentos da escola, segundo a coordenadora informou em entrevista.

Em todas as escolas, pude identificar os encontros de formação como um espaço potencializador do trabalho coletivo, das relações sociais dentro da escola e do desenvolvimento da empatia entre os pares, além do trabalho dos conteúdos institucionais. Pois além de atividades dirigidas aos conteúdos escolares, elas promoviam espaços de partilha, dúvidas e conexões, reservando tempo, no início ou final do encontro, para realmente ouvir e compreender as necessidades dos outros, lembrando a importância de cuidar daqueles que nos rodeiam e promovendo um sentimento de unidade e conexão.

Assim como Paulo Freire, em toda sua obra, acredito numa educação como um ato político e, principalmente, coletivo, que vai além das paredes da sala de aula, pois ela tem o poder de educar não apenas os alunos, mas também os professores e esses espaços que buscam promover a conscientização e a reflexão crítica, não se limita apenas às estruturas sociais, mas também às pessoas. A escola deve levar em consideração a individualidade do educador, respeitando suas experiências, conhecimentos prévios e necessidades específicas, mas ela deve promover uma educação humanizadora, que valorize a diversidade e promova a um trabalho coletivo potencializador para a transformação tanto de sujeitos, como da sociedade.

Outra prática bastante ativa nas escolas dessa investigação é o relacionamento e parcerias entre escolas, famílias e comunidades culturais e sociais onde a escola está inserida. Nesse sentido, são realizadas reuniões ou assembleias com a comunidade, estabelecidas parcerias que visam promover uma integração entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional daquele território. Essas parcerias também se estendem ao trabalho vinculado a diferentes níveis de ensino e a diferentes instituições, buscando uma abordagem integral e colaborativa, tanto em projetos pontuais como no desenvolvimento do calendário da escola e em parcerias mais longa e projetos com instituições externas.

Além disso, a educação no âmbito destas parcerias serve como meio de identificação cultural e de autoformação num contexto intercultural. Ao abraçar e celebrar diferentes projetos comunitários, os alunos são capazes de desenvolver um senso de identidade mais forte e uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor, promovendo a inclusão e o respeito por toda essa diversidade. Como aponta Enrique Dussel:

A ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimem o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como “sujeito histórico. (Dussel, 2007, p. 435)

Na Escola Confiança participei da reunião com a Rede Confisco, uma rede solidária do território, formada por entidades públicas, universidades, associação de moradores, centro cultural do bairro e a escola, onde foram discutidas ações de revitalização de plantas e árvores do bairro, e com isso não só embelezar o bairro, mas trazer mais qualidade de vida com sombras e revigorar o ar, mas concluíram que só o plantio de árvores e flores não seria o suficiente. Nesse sentido, pensaram na distribuição de abelhas nativas para que alguns membros da comunidade criassem as abelhas que ajudariam na polinização de novas plantas no bairro, da mesma forma que a produção de mel poderia ser ótima fonte de renda para essas famílias.

Então ficou acordado na reunião que as reuniões formativas para a criação de abelhas e cultivo e receitas com mel seriam na escola e seriam dadas pela faculdade de biologia e nutrição. A secretaria do bem-estar social faria a seleção das famílias juntamente com a associação de moradores e a escola também faria um projeto com seus estudantes para informar o cuidado e preservação deste tipo de abelhas. Além desse projeto a reunião também tratou da organização da festa das famílias que acontece na praça em frente à escola e que envolve feira de produtos artesanais, bem como também fizeram relato de estudantes com abandono da escola e famílias com necessidades básicas, o que foi combinado entre o conselho tutelar, a escola e a secretaria de visitarem essas famílias e direcionarem aos serviços sociais.

A Escola Confiança também desenvolve projetos na escola que envolvem a comunidade, como projeto sobre saúde bucal com estudantes e com a colaboração do Serviço Social da Indústria - SESI, que trouxeram o ônibus com a Unidade Móvel Odontológica, que ficou no estacionamento da escola e atendeu toda a comunidade, pois a escola entende que não basta trabalhar a informação com as crianças é preciso propiciar meios para que esse conhecimento ganhe efetividade na realidade e cotidiana.

Na Escola Amorosidade, eles realizam assembleias com moradores e famílias do bairro, visto que a escola é oriunda de uma associação de moradores. Nessas assembleias eles organizam o funcionamento de alguns serviços e estruturas do bairro juntamente com o Centro cultural e a Rede de Protagonistas em Ação de Itapagipe, uma rede de adolescentes e jovens da comunidade onde constroem espaços de atuação dos jovens fora do horário da escola, bem como diversos cursos de formação técnica, como gastronomia, teatro, música, moda, cinema e turismo, ampliando as atuações e possibilidades desses jovens no próprio bairro e oriundos da Escola Amorosidade, na sua maioria. A associação de moradores e a rede também construíram um banco comunitário com o apoio da faculdade de economia da Universidade Federal, a fim de ajudar famílias e comerciantes locais a usarem o sistema financeiro com possibilidades de crédito sem precisar recorrer a meios ilegais e inseguros de financiamentos. Isso promoveu uma autonomia a vários comerciantes que trabalham com a moeda local, o ‘Umoja’¹⁸ conseguiram ampliar seus serviços e se livrarem de dívidas, principalmente durante a pandemia. O Banco fica do outro lado da praça, na frente da escola, e os próprios jovens trabalham nele, alguns já cursando faculdade de economia e administração.

¹⁸ Umoja na língua africana Swahili, falada na costa leste da África, significa União. Mas também é um vilarejo habitado somente por mulheres vítimas de diferentes abusos e violências, localizado no norte do Quênia. Fonte: <http://www.afreaka.com.br/notas/umoja-uniao-onde-homens-nao-entram/>

Na Escola Amorosidade, não tive a oportunidade de participar de nenhuma assembleia de famílias, só dos estudantes, que acontecem no início das aulas de segundas-feiras, onde os estudantes de todas as turmas vão para a quadra após o chamamento da direção da escola de uma por uma das turmas. Nesse momento eles cantam os hinos da África (já mencionado nesse texto), da Bahia e do Brasil que a coordenadora da escola me explicou em entrevista ter a ordem da pátria que eles foram tirados, da pátria que lhes recebeu e da pátria que eles ajudam a erguer, todos os dias, que é importante que as crianças saibam disso, não esqueçam para não permitir que aconteça de novo. Nesse sentido, Adorno (1985) vai dizer que a elaboração do passado significa, antes de tudo, o processo pedagógico de esclarecimento, entendimento e de conscientização da barbárie que foi perpetrada para que ela não torne a se repetir.

Essas assembleias também trabalham com a valorização de outras integrantes da escola, onde todos têm oportunidades de apresentar um número artístico para a comunidade escolar. Num dos dias em que acompanhei a assembleia, foi realizado pelas cozinheiras da escola que declamaram poesias antigas para as crianças. Esse espaço também serve para discussões de assuntos gerais com os estudantes como uso de uniforme para segurança e identificação no bairro, cuidados com higiene e corpo e projetos que serão trabalhados na comunidade, como próximo projeto, no mês de setembro, que vai trabalhar a história da mulher que inspirou o nome da escola, uma mulher negra que fazia seus quitutes para vender nas ruas e transmitir recados a pessoas escravizadas e fugitivas, ajudando-as a encontrar rotas para os quilombos. Visam com o projeto promover um sentimento de pertencimento entre os estudantes e destacar a importância e o sentido histórico do ambiente em que vivem, além de trabalharem com as famílias o resgate da produção de comidas típicas da cultura afro-baiana, como propiciar uma fonte de renda também.

A Escola Boniteza não fica muito distante das anteriores na questão do relacionamento com a comunidade. Como já citado anteriormente, a escola fica localizada numa comunidade e partir dela se constituiu, sua relação vai desde feiras de produtos naturais, manutenção coletiva do bosque da escola e da horta comunitária, festividades no encerramento de ciclos e estações do ano, como o uso de profissionais locais para aprendizado na escola. Esse último, por exemplo, quando uma sabiá (ave comum aqui no Sul) construiu seu ninho na porta de entrada de uma das salas de aula da escola. Os estudantes dessa sala, preocupados com a possibilidade de a ave abandonar seu ninho, buscaram informações com um morador da comunidade, biólogo e especialista em aves para ajudar no manejo e cuidado para que os filhotes nascessem tranquilos e com a mãe por perto. Dessa curiosidade surgiu a ideia de um projeto onde as

crianças iriam conhecer todas as aves locais, seus modos de vida e curiosidade juntamente com o morador biólogo que faria todo o acompanhamento das pesquisas e conteúdos trabalhados.

A escola também promove campanhas de cuidados com saúde física e mental com apoio de profissionais dessas áreas que moram no entorno, promovendo consultas gratuitas ou de baixo valor, com dentistas, médicos e terapeutas. É importante destacar que estas parcerias educativas desempenham um papel crucial na promoção de um sentido de ação coletiva e de consciência entre os indivíduos.

A Biblioteca da escola é comunitária, assim como nas outras escolas, mas a diferença é que ela é gerida e organizada por um Grupo de Responsabilidade - GR, formado por estudantes, pais e especialista da comunidade: uma professora de letras e uma editora de livros, duas profissionais que colaboram voluntariamente no trabalho da biblioteca. Da mesma forma que existem outros Grupos de Responsabilidade, compostos da mesma forma, que foram criados para gerirem espaços e serviços que a escola necessita, a saber: GR da comunicação, GR da manutenção do bosque, GR da manutenção da escola, GR da alimentação saudável, entre outros.

Nessa relação das escolas com suas comunidades, relaciono com saberes de Freire (2001) quando ela afirma que cada cultura representa um modo de vida único e uma expressão genuína dos pensamentos, sentimentos e valores de uma comunidade e que para compreender verdadeiramente uma cultura, é preciso olhar para os seus componentes internos e para as experiências vividas pelos seus membros. Essa compreensão freiriana deve servir de base para qualquer programa educacional ou de transformação social, pois a educação não é um processo unilateral onde alguém pode educar-se isoladamente. E ele apresenta o conceito de escola cidadã:

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (Freire, 1997)

Ou seja, por meio de um processo dialógico, onde o compartilhado e participativo do processo de aprendizagem é mais importante do que o conteúdo específico que está sendo estudado, a educação ajuda os indivíduos a tomarem consciência de si, dos outros e do mundo. Isto inclui compreender a própria identidade e valor, reconhecer as pessoas com quem interage e as situações em que se encontram e questionar a construção social do mundo (Freire, 2000).

Outro elemento das práticas institucionais que decidi apresentar nesta análise, foi a organização e uso dos espaços físicos, pois como afirma Saviani (2011) a escola é concebida como um espaço de relações sociais e humanas, permeada de ponta a ponta pelo aspecto político mesmo onde ele parece não existir, onde está escondido sob a aparência do estritamente técnico. Nesta contradição entre o seu ser e o seu aparecer, devemos também captar o movimento do seu devir, seja político, social ou pedagógica. Nessa perspectiva, Freire (1996) vai questionar:

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (Freire, 1996, p. 50)

Nesse contexto, não é difícil compreender os espaços das três escolas investigadas, como espaços físicos pensados para aprendizagem em diferentes possibilidades e para manutenção das relações interpessoais, levando em consideração a diversidade de atividades e metodologias pedagógicas, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, são cuidadosamente concebidos e organizados para facilitar o acesso aos conteúdos que permeiam a filosofia das escolas, não se limitam às salas de aula promovendo uma conexão mais profunda com a educação pretendida, mas também incluem áreas externas, bibliotecas, pátios, laboratórios, estúdios de arte, quadras e outros espaços interativos.

Esses espaços físicos também são projetados para nutrir relacionamentos interpessoais. criando ambientes propícios à colaboração e à interação, os alunos conseguem desenvolver laços fortes com os seus pares e educadores. Este sentido de comunidade e apoio melhora a experiência educacional geral, criando um ambiente positivo e enriquecedor para todos os envolvidos.

Na Escola Confiança o prédio está organizado com salas no andar de cima, com elevador para acessibilidade e no andar de baixo as salas de professores, laboratórios, refeitório, sala direção e secretaria, além de banheiros, dois andares num prédio no formato da letra U. Com

um corredor amplo e ensolarado, onde todas as salas de aula têm suas portas para esse corredor, de modo a propiciar uma livre circulação e iluminação.

No meio do prédio fica o pátio com muitas árvores, inclusive com pomposo ‘Pau Brasil’ e algumas árvores frutíferas, como Amoreira, Pitangueira e Goiabeira, onde as crianças exploram, subindo e colhendo frutas em sua época. A quadra da escola é coberta e fica na parte de baixo, na divisa do muro com a comunidade, e ao lado dela dois espaços de integração e lazer: um espaço com mesas de jogos e outro com um grande chuveiro para as crianças se refrescarem no verão. No pátio central também tem uma arena com arquibancadas e palco onde acontecem apresentações artísticas de todos os tipos, inclusive no horário do recreio, canteiros com jardins e gramas por todos os lados.

Na entrada da escola, logo após o portão encontra-se um espaço, jardim com grama, com mesas e bancos de concreto que servem, para as famílias quando chegam para buscar seus filhos na escola, sentarem-se, aguardarem, mas também interajam nesse momento. Aliás, todos os dias, na chegada e na saída alguém da direção fica no portão recebendo ou se despedindo de todos os estudantes.

Os espaços foram usados em diferentes momentos por diferentes turmas: vi a professora de biologia fazendo um jogo sobre o corpo humano, com a turma de 6º ano no pátio central; a turma da educação com aula de música na arena e comas turmas de 1^{os} anos como convidadas, no horário de leitura de um 5º ano, os estudantes retiravam livros na biblioteca e iam para o pátio fazerem suas leituras. Ou seja, a apropriação do espaço físico coletivo para diferentes atividades e contextos, não só para a recreação.

Na Escola Amorosidade, como na fala da professora do 1º ano, citada anteriormente, as paredes falam, todo o espaço físico fala e educa. O prédio da escola não é muito acessível, pois não foi planejado em sua completude, foi sendo construído na medida que ela escola crescia e a necessidade de ampliação se fazia. Com três andares, salas por todos eles, refeitório e biblioteca no último andar, acaba exigindo de crianças bem pequenas um deslocamento mais difícil durante a jornada das aulas, principalmente das turmas que ficam no último andar e precisam descer para recreio, assembleia e aula de educação física.

Quando é falado que as paredes falam, isso é devido que as paredes da escola são alegremente decoradas com imagens, personagens e frases que relacionam com a cultura afro, bem como grandes personagens negros e da educação, como Paulo Freire, Carolina de Jesus,

Mandela, entre outros. Assim como todos os degraus, dos dois lances de escada, possuem palavras de motivação e empoderamento.

Da mesma forma que mensagens de empoderamento sobre a subjugação das pessoas negras e escravizadas, um mapa do continente Africano, bem como imagens da cultura negra, como capoeiristas, personagens da televisão famosos. A direção relata que o objetivo dessas paredes é mostrar aos estudantes que eles podem ir tão longe quanto essas pessoas já foram, que eles não se limitam aos pré-conceitos colocados.

No refeitório, as paredes são ocupadas por fotografias enormes, que ocupam quase toda a parede, das ‘Mulheres da Laje’¹⁹, pois reforçam, diariamente, com as crianças a importância que essas mulheres ocupam nessa escola que todas elas possam ser reconhecidas pelas suas lutas e conquistas, conforme a direção falou.

As educadoras e estudantes, não conseguem usufruir tanto dos espaços com diferentes formas, devido à construção e arquitetura não permitir tanto o deslocamento, mas a escola também dispõe de biblioteca, brinquedoteca e sala de atendimento especializado, onde acontece o serviço de uma psicopedagoga voluntária, além da sala de atendimento médico onde a equipe de pediatria da Universidade Federal vem atender. E as salas de aula são organizadas com mesas coletivas de 6 estudantes em cada.

Uma coisa que me tocou profundamente, e que pude observar na Escola Amorosidade é que, na saída dos estudantes, as famílias aguardam na porta e a direção da escola chama a criança pelo nome completo, avisando que seu familiar chegou para buscá-la. A alegria que invade as crianças quando seu nome é pronunciado e ouvido por todos, justifica o que, a diretora me explicou, de que muitos sujeitos nessa comunidade nascem e morrem sem que ninguém nem saiba quem eles são, seu nome completo. Falar os nomes das crianças e mostrar para elas que existem, que resistem, apesar das adversidades, falar o nome completo das crianças é respeito e valorização das suas identidades e que assim como, os personagens das paredes da escola, elas também podem ser mais.

Na Escola Boniteza, a ocupação dos espaços se dá de uma forma muito significativa e relacional com a natureza, num ambiente de respeito e valorização dos seres que convivem por toda a escola. As salas de aula são agrupadas em blocos pelos níveis educativos: educação infantil maternal; educação infantil jardim e ensino fundamental, que, no turno da tarde,

¹⁹ São as oito mulheres que construíram a escola a partir da sala de aula montada na associação de moradores. Eles construíram a primeira laje e todas as paredes da escola, sendo chamadas assim.

funcionam anos iniciais, e no turno da manhã, anos finais. São todas permeadas pelo bosque de mata nativa, com arquitetura que privilegia, ao mesmo tempo, a luz e o frescor, algumas salas com telhado verde.

As salas da educação infantil possuem cozinhas, pois o lanche das crianças é preparado na presença delas e, em alguns dias, com a colaboração em oficinas de culinária, onde as salas dispõem de mesas coletivas de até 6 crianças. Tanto no bloco do maternal, quanto dos jardins muitas árvores no pátio cercado e separado e um parquinho com brinquedos adequados à faixa etária, além de redes de descanso, pneus, blocos de madeira e caixa de areia que as crianças usam para livres construções, mas todo o pátio de terra e grama, sem nenhuma área calçada, além da entrada das salas.

No prédio do ensino fundamental existe um espaço de higiene de utensílios com pia e materiais de higiene, pois cada estudante é responsável pela lavagem dos utensílios usados em sua alimentação, seja para, copo, talheres, todos em alumínio, a fim de evitar maiores acidentes. A turma do 1º ano possui esse espaço dentro da sala. Todas as salas possuem sapateira na entrada, onde as crianças trocam os calçados na entrada por um chinelo para uso dentro da sala. As salas possuem tapetes e almofadas onde acontecem as meditações, e as classes são organizadas em grupos ou em formato da letra U.

O uso do pátio é algo bem característico nessa escola, com o bosque explorado livremente pelos estudantes, que sobem nas árvores, constroem cabanas e cidades cavadas e arquitetadas na areia, ou se relacionam com animais encontrados na mata, alguns nem tão amistosos como cobras, aranhas, mas que as crianças passam a dominar com segurança sabendo diferenciar os venenosos e perigosos e os que podem interagir. Quando encontram estes outros, correm para avisar as professoras que prontamente chamam alguém da comunidade para auxiliar no manejo com o animal.

Essa escola se apropria, fortemente, do conceito freiriano de pedagogicidade na materialidade do espaço físico, citado no início dessa descrição, pois todos seus espaços são educativamente explorados, sejam nas trilhas por toda a comunidade que, até às crianças do material é permitido fazer, sem cordinha ou filas para controle, mas de uma forma livre, autônoma e curiosa, seja na transformação de uma árvore, que caiu na última tempestade, e que virou um novo 'playground' de aventuras e exploração motora, seja no planejamento arquitetônico e coletivo de uma nova cabana ou cidade, seja em cada folhinha colhida e transformada em material de comparação, pesquisa e seleção. Como também nas paredes e murais das salas que são rigorosa e cuidadosamente enfeitados e no quadro, que se abre como

um livro a cada nova página, dia em que se inicia a aprendizagem experienciada e significativa que essa escola se propõe desenvolver.

Encerro esse capítulo destacando a importância dessas escolas promoverem uma abordagem mais inclusiva e colaborativa, com flexibilidade para se adaptarem às necessidades e dinâmicas específicas de cada contexto único, mas que priorizam a empatia, a escuta ativa e o diálogo construtivo, aprendizagens significativas, o fortalecimento de suas identidades numa dimensão social e educativa que define cada um desses territórios. E, valorizando muito mais o processo do que o resultado, assim como aponta Freire (2005):

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocadas por múltiplas razões de ser, de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso, a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que as coisas se dão do que o produto em si. (p. 18)

O autor destaca o valor da experiência, do processo e dos eventos na compreensão da humanidade e na exploração das dimensões estéticas nos espaços educacionais. Ele incentiva a abraçar novas possibilidades e romper com referências rígidas, que cada escola possa buscar um novo, o seu, enquadramento ético-estético nas lacunas do processo educativo que objetiva desenvolver.

Não obstante, não posso deixar de referir, neste final de análise, a formação dos professores tanto no contexto dessas escolas, como algo que tomo como relevante nos diferentes espaços que ocupo e materializo meu discurso de educadora e pesquisadora que sou, pois assim como Saviani (2011) identifico um quadro de precariedade e descontinuidade nas políticas de formação de professoras, que iniciam muitas vezes sua prática antes mesmo da formação, mas que, na sua maioria, se dispõem a saber mais, a buscar mais significado e relevância para sua prática educativa, mesmo quando oriundos de um padrão inconsistente de formação a que foram submetidos. Enfatizo, portanto, a necessidade de aprendizagem e formação contínuas de todos os professores na realidade de suas escolas.

Figura 16 - Crianças no Ritual do fogo na Escola Boniteza



Fonte: Registro de observação da autora, 2022.

CAPÍTULO 6 - “ENQUANTO HOVER ESPAÇO, CORPO, TEMPO E ALGUM MODO DE DIZER NÃO, EU CANTO” - Considerações da Tese

*“Ora direis, ouvir estrelas, certo perdeste o senso
E eu vos direi, no entanto
Enquanto houver espaço, corpo, tempo
e algum modo de dizer não, eu canto.” (Belchior,1978)*

Chegamos a essa etapa do trabalho escrito dessa tese, as considerações que não são finais, porque ainda há muito que precisa ser investigado, analisado e dito sobre as possibilidades de uma educação com vistas a transformação.

Procurei apresentar aqui um texto narrativo e descritivo que acompanha o planejamento e a análise, descreve o processo de criação de uma investigação baseada numa trajetória pessoal no processo educativo e social, porque como diz Freire “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (1996, p.106).

Essa tese possibilitou me experienciar por diferentes lugares que ainda não havia ocupado, tanto na vida quanto na pesquisa, pois ficar por 15 dias em cada território, longe de casa, foi tão desafiador quanto experimentar uma análise com uma abordagem pós-qualitativa. Análise essa, que todo meu grupo de pesquisa vem estudando e se aventurando, com a ousadia que nossa orientadora permite, acolhe e estimula. Afinal pesquisar é isso, buscar o novo, aventurar-se com paixão na resolução de problemas reais e como também diz Freire (1996) em nome da eficácia, vem se asfixiando a criatividade, a liberdade e o gosto pela aventura, e completa "a liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados” (p.128). Essa padronização é o que tentamos romper em nosso grupo de pesquisa, por isso me arrisquei nessa análise que sei que continua incompleta, mas como apontei no capítulo da abordagem metodológica, não posso reduzir todo esse que fazer em categorias que limitariam a compreensão mais ampla de uma educação com vistas a transformação.

Mas meu interesse, acima de tudo, é partilhar os detalhes e o entusiasmo que me acompanharam ao longo de toda essa jornada e, apesar das dificuldades e alguns obstáculos pessoais, não posso renunciar ao encantamento, boniteza e alegria que me moveram desde o primeiro dia que decidi por esse tema, porque esses aspectos não se encontram só nos achados, nos resultados, mas em todo o processo para chegar até aqui.

Além disso, pretendo motivar quem lê a realizar um exercício de reflexão e a se apropriar da leitura e do mundo que, responsavelmente, exponho, com a narrativa e análise dessas escolas, que me foram tão delicada e confiantemente permitidas. E abrir um diálogo com a comunidade acadêmica, com os alunos de pedagogia, futuros professores, gestores e qualquer um que deseje, assim como eu ampliar o olhar sobre uma educação verdadeiramente em busca da mudança, nesse encontro de tempos e espaços diferentes, mas que não anulam os saberes que cada um tem e acumulará (ou não) após essa leitura.

Com relação aos objetivos dessa pesquisa proponho considerá-los como atingidos, pois no capítulo da análise apresento reflexões que possibilitam essa conclusão e as quais apresento de forma mais detalhada nesse final.

Quando me proponho, no primeiro objetivo específico, a identificar o perfil sociodemográfico das escolas que utilizam a abordagem da Educação Transformadora, busco apresentar algumas características tanto na descrição das escolas, como ao longo da análise do currículo e práticas, informações que dão conta de compreendermos o contexto social, periférico e de comunidades em vulnerabilidade que essas escolas se encontram, umas em maior outras em menor grau. É possível ver a forte relação da educação desenvolvida por essas escolas e a lutas dessas comunidades pelos seus direitos, acesso às políticas públicas e garantias de uma vida mais digna e justa, numa perspectiva social e cidadã. Não pretendi, neste objetivo, apresentar dados sociodemográficos dos habitantes, pois esses dados são acessíveis em qualquer busca na internet, mas intencionei apresentar a reflexão do sujeito que vê essas informações e dados materializados e imbricados no contexto do território e no processo de aprendizagem das instituições e de que modo eles podem estar diretamente ligados a esse desejo de uma educação transformadora.

Com relação ao segundo objetivo específico que foi de identificar os principais fatores e estratégias didáticas que permeiam a prática docente destas escolas, apresento agora, uma síntese de alguns desses elementos que se expressam na análise, mas que merecem o devido destaque. Lembrando, que esses elementos foram identificados tanto nas práticas de sala de aula como institucionais.

O primeiro elemento a ser destacada é de que as escolas pertencem e fomentam uma rede de colaboração com agentes locais, municipais e federais, estabelecendo conexões e parcerias que fortalecem a educação como uma ação coletiva de conscientização e como um meio de conceber outras realidades, pois esse elemento se apresentou muito consistente na produção e valorização dos saberes de toda a comunidade educativa.

O segundo elemento que destaco aqui, na realidade se desdobra em dois, pois ao proporcionar práticas problematizadoras a partir da leitura do mundo para questionar a colonialidade das culturas subjugadas através com uso de multidisciplinares, as escolas investigadas incentivam os alunos a analisarem criticamente o mundo ao seu redor e a desafiar a natureza opressiva das culturas coloniais. Isto não só aumenta o seu conhecimento, mas também promove uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Pois ao explorarem questões complexas de diferentes perspectivas e desenvolverem uma compreensão mais profunda do

mundo ao seu redor, os alunos podem obter uma visão mais integral da conexão entre questões sociais, o pensamento crítico e a mudança social.

Essas práticas levaram ao elemento seguinte em destaque que, todas as escolas, desenvolvem processos educativos que levam os educandos à compreensão dos fenômenos naturais e sociais nas diferentes formas de sociabilidade, com uma construção crítica de sua ação no mundo com conseqüente engajamento dos educandos e atuação na comunidade em ações culturais, sociais e profissionais, pois ao participar ativamente em eventos e iniciativas comunitárias, os indivíduos são capazes de desenvolver um sentimento de pertença e de ligação à sua comunidade. Esse envolvimento promove um sentido de responsabilidade e empatia para com os outros, à medida que os indivíduos se tornam conscientes das necessidades e desafios enfrentados pelos membros da sua comunidade. Também oferece uma oportunidade para os indivíduos contribuírem com suas habilidades e talentos para a melhoria e desenvolvimento dessa comunidade.

Outro elemento a ser destacado é que priorizam a educação ambiental como princípio, a cultura e arte como identidade cultural e não só como eixo temático, enfatizando a importância desses aspectos como fundamental na humanização dos sujeitos e na nossa sociedade. Isto implica que a educação ambiental não deve ser tratada como uma reflexão tardia ou uma preocupação secundária, mas sim como um princípio fundamental que deve ser integrado em vários aspectos das nossas vidas, e que inspirem ações sustentáveis e um sentimento de conexão e interdependência com o meio ambiente. Além disso, enfatizar o papel da cultura e da arte na formação da identidade cultural, sugere que elas não são apenas elementos superficiais, mas antes disso, são componentes integrais que contribuem para a formação da nossa identidade cultural e na definição de quem somos como indivíduos e como coletivo.

Validação dos conteúdos pela experiência e contextualizados com o território e a realidade dos estudantes é outro elemento a ser destacado nas práticas das escolas analisada, pois contextualização com o território e a realidade dos alunos é outro aspecto essencial da validação de conteúdo. Cada ambiente educacional tem características próprias, como fatores culturais, sociais e econômicos, que podem impactar significativamente a experiência de aprendizagem dos alunos. Ao levar em conta estes fatores e adaptar o conteúdo para se alinhar com a realidade dos alunos, os educadores podem garantir que a informação fornecida é também significativa e aplicável às suas vidas. Este processo de validação ajuda a solidificar a sua compreensão e permite-lhes desenvolver o conhecimento existente.

Com relação aos outros dois objetivos específicos que essa tese se propôs alcançar, apresento as considerações deles, aqui agrupados, pois ambos falam das percepções dos educadores que foram identificadas tanto nas entrevistas realizadas quanto em informações alinhadas durante as observações. Apresento, então, as práticas destacadas por eles no contexto pedagógico e social, que complementam as metodologias desenvolvidas nestas escolas como uma experiência transformadora, na perspectiva dos professores.

Em todas as escolas os educadores destacaram o fomento ao trabalho coletivo como potencializador das relações sociais e desenvolvimento da empatia nos grupos, tanto de professores, como de estudantes. Onde, através da cooperação e da troca de ideias, é possível criar um ambiente propício para o crescimento pessoal e coletivo, onde cada indivíduo é valorizado e suas contribuições são reconhecidas, pois quando realizado de forma colaborativa e engajada, tem o poder de potencializar as relações envolvidas no processo educativo.

No contexto da educação desenvolvida nessas escolas, a ideia de trabalho coletivo ganha ainda mais relevância. Quando a educação é pensada como ação coletiva de conscientização e para conceber outras realidades, pois ela não deve ser vista apenas como um processo individual, mas sim como uma ação coletiva de conscientização e transformação social. Ao concebermos a educação como uma prática coletiva, somos capazes de enxergar além das realidades pré-estabelecidas e buscar alternativas que promovam a igualdade, a justiça e a inclusão.

Nesse sentido, a educação coletiva se torna uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através do diálogo, da escuta ativa e do respeito mútuo, é possível criar espaços de aprendizagem onde todos os indivíduos se sintam acolhidos e valorizados. A diversidade de ideias e perspectivas, em um processo coletivo, se torna um ponto de partida para a construção de conhecimento e para a formação de cidadãos críticos

Além disso, o trabalho coletivo também pode contribuir fortemente para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a resolução de conflitos. Ao trabalhar em equipe, os indivíduos aprendem a se colocar no lugar do outro, a respeitar as diferenças e a buscar soluções que atendam às necessidades de todos. Essas habilidades são essenciais não apenas para o convívio social, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional.

O trabalho de cultura de paz, apontado pelas professoras, é desenvolvido não só nos projetos, mas ele permeia todas as atividades e relações sociais, dado o contexto dos territórios

das escolas. Ele promove não só a inclusão de todos os sujeitos, mas o desenvolvimento e a participação social com respeito e solidariedade. Isto inclui a resolução pacífica de conflitos, a promoção do diálogo e da compreensão e a defesa da justiça social, pois se envolver numa cultura de paz também envolve respeitar e valorizar a diversidade, a opinião do outro, o jeito do outro ser e estar.

O compromisso dessas escolas, com a inclusão social e a manutenção da paz nos seus territórios, é muito forte, pois acreditam firmemente que todas as pessoas merecem oportunidades iguais e uma voz na definição do seu próprio futuro, reconhecendo a complexidade de uma abordagem abrangente e coletiva, mas que vá além das necessidades individuais.

A valorização do espaço escolar e profissional, é uma prática apontada pelas educadoras, pois é significativo o desenvolvimento dessas práticas nas escolas sem o peso de ‘o que eu vou ser no futuro’, mas como elemento de participação social, além também de ampliação das perspectivas de atuação dos jovens e da ocupação de diferentes espaços profissionais, culturais e sociais, não os limitando a profissões de mercado. Essas práticas acabam estabelecendo forte relação com o gosto por estudar e permanecer na escola, mesmo fora dos horários e turnos escolares. Essa perspectiva se relaciona, também, com o apreço pelo ambiente escolar que lhes é oferecido e a que os estudantes pertencem, não só como um espaço de cumprir horário e ter aulas, mas como um lugar onde são acolhidos e podem se manifestar em suas diferentes formas. Essa valorização se estende aos profissionais que atuam na escola, como professores e administradores, que desempenham um papel vital na formação da experiência educacional dos alunos.

A última prática que destaco, como apontado na percepção das professoras, é o desenvolvimento da consciência política e social, numa perspectiva de reconhecimento de sua identidade, responsabilidade e pertencimento social e cultural. A consciência política e social é crucial no mundo interligado de hoje, com a necessidade de compreendermos nossas ações e as consequências delas em toda uma estrutura. Ao estarem cientes dos acontecimentos atuais e das questões sociais, os indivíduos são capazes de compreender as complexidades do mundo e tomar decisões fundamentadas, com uma posição crítica e responsável frente a essas decisões. Esta consciência permite que os indivíduos não só participem ativamente do processo democrático, mas também assumam protagonismos frente à defesa da justiça social, de uma melhor qualidade de vida para todos, de seus direitos e contribuam para mudanças positivas nas suas comunidades.

Este reconhecimento estende-se também à sua pertença social, à medida que os indivíduos se conscientizam do seu lugar na sua comunidade e da importância das suas contribuições, reconhecendo e abraçando a sua identidade, são capazes de desenvolver um sentido de autoestima e confiança para enfrentar e lidar melhor com os desafios da vida social e profissional. Além disso, reconhecer seu lugar e celebrar a própria comunidade cultural ajuda a preservar e promover a diversidade dos povos, promovendo um sentimento de compreensão e respeito entre diferentes grupos.

Em conclusão, e ao refletir sobre o objetivo geral dessa tese, o qual me envolvi nessa investigação, que foi de analisar o contexto educacional de escolas e suas práticas educativas como perspectiva para a educação transformadora, não posso deixar de dizer que, em toda a análise apresentada e destacada nessas considerações, é possível identificar muitas práticas que fomentam uma educação transformadora, além de que partem de uma premissa de valorização local com vistas ao fortalecimento das identidades culturais e sociais numa perspectiva decolonial, tanto dos saberes, como do pensamento crítico.

Outro ponto concludente, com relação a uma educação decolonial é que Dussel (2007) enfatiza a importância de promover uma consciência ética e crítica entre os indivíduos que foram marginalizados ou oprimidos e que a escola precisa promover uma abordagem pedagógica visa capacitar esses indivíduos para que se tornem agentes de sua própria libertação, e complementa “O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o lugar e o “propósito” desta pedagogia (Dussel. 2007, p. 443).

A Educação Transformadora é uma abordagem pedagógica que transcende a mera transmissão de conhecimento, focando na transformação social e cidadã que responde diretamente às necessidades e desafios das comunidades vulneráveis. Ela integra as realidades socioeconômicas e culturais dos alunos, promovendo uma educação contextualizada e significativa. E caracteriza-se pelo engajamento comunitário, práticas problematizadoras e multidisciplinares que incentivam o pensamento crítico, valorização das identidades culturais e a consciência social. A Educação Transformadora, portanto, é um compromisso histórico e ético de promover uma educação que não apenas educa, mas também empodera e transforma, preparando os alunos para serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral.

Neste contexto, não pretendo discutir o caráter profético e utópico da problematização da educação com vistas à transformação. Quero fazer um anúncio esperançoso desta forma e possibilidade de ação, que pode contribuir para novos fazeres educacionais, e quando eu digo ‘novos’, não me refiro às novas escolas, mas a fazeres novos nas escolas que aí estão. Como diria Freire (1981), um anúncio não como uma palavra vazia, mas como compromisso histórico, pois sem ele a esperança é impossível. Assim como uma esperança que é um chamamento para uma caminhada que toma a história na mão e com ela se faz e se refaz.

Reforço aqui que a compreensão dessas práticas não deve ser cristalizada e reproduzida, mas que possa abrir a possibilidade de descobrir soluções novas que de outra forma poderiam ter sido ignoradas. O “inédito viável” (Freire, 1987), pois não existe o pronto o acabado, e todo sonho pode se tornar realidade.

Da mesma forma que, o que funciona num cenário pode não ser necessariamente aplicável noutra. Portanto, é crucial compreender o sentido histórico que intencionei dar para esta tese, em cada palavra e situação descrita aqui, olhar para cada realidade respeitando as características e individualidades. E foi o que objetivei fazer aqui, não quero apresentar nenhuma receita, modelo de educação efetiva e adequada a qualquer contexto, mas apontar estratégias e práticas que são reais, apesar dos obstáculos e dificuldades que as escolas descritas também têm, que essas palavras promovam uma reflexão de que situações diferentes podem exigir soluções diferentes na resolução de problemas reais, de qualquer educador que se disponha a ler esse trabalho.

Sobre as dificuldades das escolas investigadas, poderia apontar aqui uma série de problemáticas tanto no âmbito físico, burocrático e financeiro que sabemos ser reais em muitos outros contextos educativos. Mas esse não era o objetivo deste trabalho e, portanto, não serão especificados, quem sabe em outra investigação futura. Destaco como ponto forte que necessita muita atenção a formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial como continuada, pois sem uma formação sólida e reflexiva, não vejo nenhuma possibilidade de uma educação que promova a transformação social e dos sujeitos.

Foi possível identificar que, na escola onde as práticas dos professores estavam desconectadas dos discursos proferidos, a Escola Confiança, era onde a formação continuada se apresentava de um modo mais fragilizado, sem um cronograma fixo mais frequente. Bem como, não havia uma maior unidade nessa formação, visto que, como esses momentos eram escassos, eram dedicados às combinações mais gerais para toda a escola, não de formação

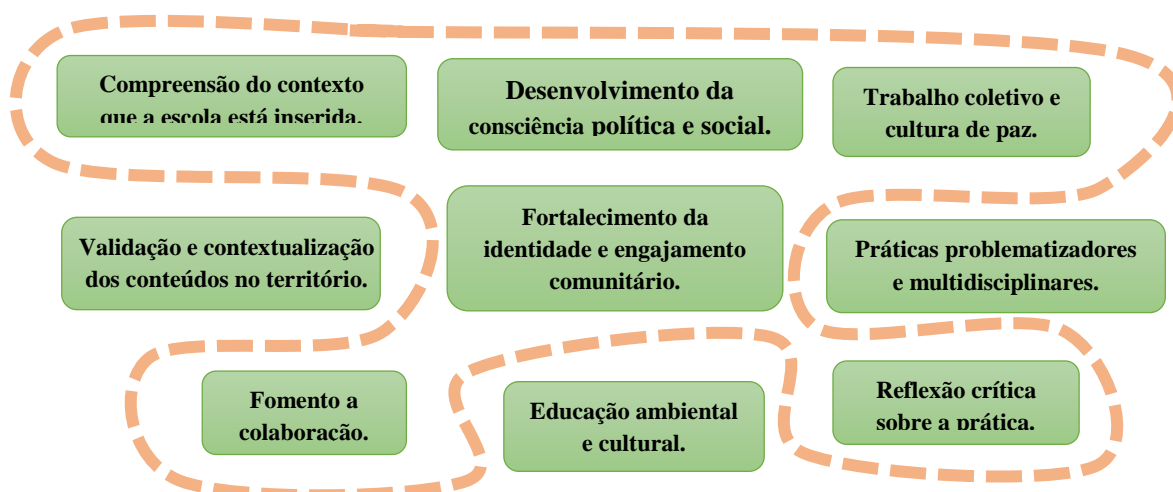
teórica e conceitual. Mesmo com o início da revisão do Projeto Político Pedagógico, o tempo e o espaço para essa revisão não seriam suficientes para reflexões mais aprofundadas.

Também identifico a necessidade de refletirmos sobre a formação dos professores, mas na perspectiva de Saviani (2009) que aponta que muitos são os dilemas dessa formação, isso sem contar da desvalorização da profissão e precariedade no exercício da docência, mas ao focarmos no dilema teoria e prática, conteúdo e forma. Pois identifiquei que na Escola Amorosidade, a formação inicial das professoras foi uma formação precarizada pelas condições materiais delas, mas a escola promovia um forte envolvimento teórico não só com o conteúdo pedagógico, como social, o que as motivava a irem mais além.

Pensar a formação dos professores a partir da Educação Transformadora envolve criar programas e iniciativas que promovam o desenvolvimento contínuo, crítico e contextualizado dessa formação, preparando-os para serem agentes de mudança, capazes de criar ambientes de aprendizagem que não só educam, mas também transformam seus alunos e comunidades.

Nessa perspectiva, destaco algumas dessas contribuições para a formação de professores, como a importância de entender o contexto social, econômico e cultural dos alunos, fomentando a colaboração entre escolas e comunidades, aplicando metodologias problematizadoras e multidisciplinares para incentivar o pensamento crítico, promovendo o engajamento comunitário, integrando a educação ambiental e a valorização da cultura e arte, contextualizando os conteúdos curriculares, promovendo a colaboração e a cultura de paz, desenvolvendo a consciência política e social dos alunos, adotando uma visão pedagógica focada na transformação social e cidadã, e incentivando a reflexão crítica e a abertura ao novo. Conforme vemos na figura abaixo (Figura 17), numa linha tracejada e não linear, pois minha proposta, a partir desse estudo, é de uma reflexão e construção coletiva.

Figura 17 - Contribuições para a formação de professores



Cada uma dessas contribuições é um elemento-chave para preparar educadores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos, promovendo a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

Da mesma forma que é possível pensar nessas mesmas contribuições, fomentando as políticas públicas na educação básica, focando em práticas educacionais inclusivas e transformadoras. Como incentivar redes de colaboração entre escolas, comunidades e órgãos governamentais, fortalecendo a educação como ação coletiva que visa promover a participação ativa dos alunos em atividades comunitárias, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade, o pensamento crítico dos alunos e a conscientização cidadã. Contextualizar os conteúdos curriculares conforme a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e desenvolvendo habilidades socioemocionais, com uma abordagem pedagógica focada na transformação social e cidadã, preparando os alunos para serem agentes de mudança. Estas contribuições colaboram para construir um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, que prepare os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos críticos e ativos em suas comunidades.

Finalizando, e ao refletir sobre minha jornada na vivência e escritura dessa investigação percebo que minha perspectiva inicial não havia se transformado, mas se aprofundado, que a educação transformadora não podia ser limitada a um conceito teórico, mas uma realidade tangível que presenciei todos os dias e que me fez ver as coisas de maneiras novas e diferentes.

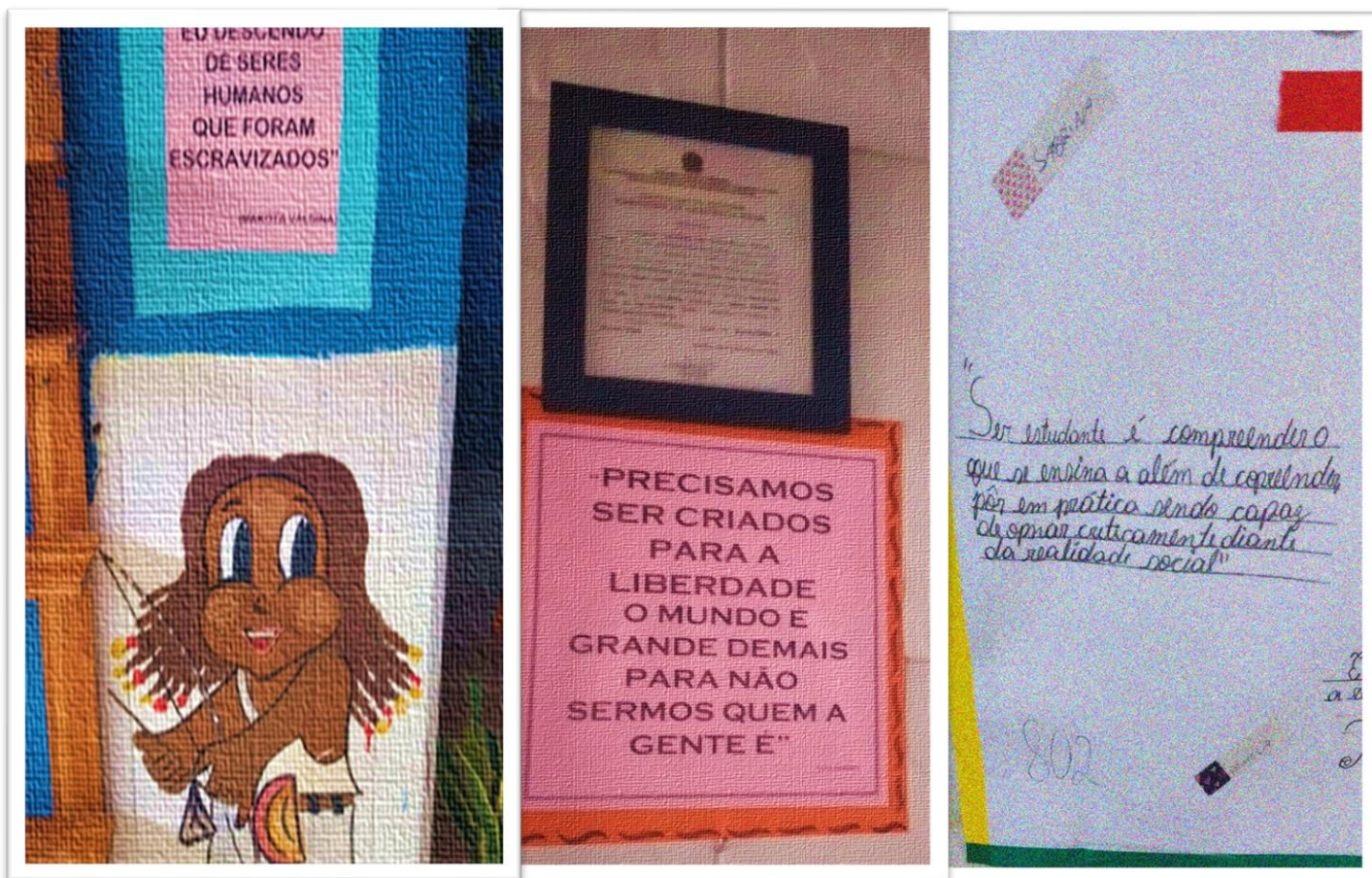
Que eu possa despertar um sentimento de curiosidade e encorajar outros pesquisadores a se inspirarem e se aventurarem por esses caminhos, o da educação e da pesquisa. Que eles possam também se inspirar nas práticas de relacionamento com as comunidades que essas escolas desenvolvem, buscando a renovação de um sentido de coletividade que a essa sociedade tanto tem feito falta.

Ao escrever esta tese como forma de uma narrativa e na primeira pessoa, não só me permiti contar uma história, como me colocar como sujeito dessa história que mergulhou no cotidiano dessas escolas e saiu de lá impactada pela boniteza de uma educação que respeita os saberes numa perspectiva humanizadora. Esse formato narrativo, não só permitiu eu mergulhar no cotidiano das escolas como sujeitos delas, mas também mergulhar nos fundamentos e sentimentos que me levaram até essa investigação e que descri na introdução desse trabalho, buscando promover uma compreensão e relação em tudo que fazia sentido para essa pesquisa, pensando em para quem e por quem eu estava ali.

Considero necessário, contextualizar o título desta tese, pois quando o elaborei pretendi apontar o elemento central identificado nessas escolas, com um foco dos sujeitos dessa educação estarem conectados e envolvidos com a sua comunidade local e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma consciência global, responsável e crítica, bem como um compromisso com uma abordagem educacional capaz de criar experiências de aprendizagem transformadoras.

Iniciei a escritura desse trabalho citando uma música que muito me emociona e que representava a direção que eu daria para toda essa investigação, espero ter lhes contado “como vivi e tudo que aconteceu comigo” (Belchior, 1976b). Encerro também citando outra música, no início desse capítulo, a qual representa muito o amor e a responsabilidade política do meu ato educativo, porque “enquanto houver espaço, corpo, tempo e algum modo de dizer não, eu canto” (Belchior, 1978).

Figura 18 - Imagens das paredes das três escolas



Fonte: Registro de observação da autora, 2022.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. 3ª Edição ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985 / tradução da edição de 1969 da Editora Fischer, de Frankfurt.

ARAÚJO, Renata Miranda de. **A liberdade como princípio para uma educação transformadora**. Londrina, 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 229 p. 2014.

BANDEIRA, B. Souza; OLIVEIRA, A. DA Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, RS v. 35, p. 225–232, 2012.

BELCHIOR. **À Palo Seco**. Álbum Mote e Glosa. São Paulo, Chantecler: 1974. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44448/>. Acesso em 29 mar 2022.

BELCHIOR. **Alucinação**. Álbum Alucinação. Rio de Janeiro, Phonogram: 1976a. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/153384/>. Acesso em 29 mar 2022.

BELCHIOR. **Como nossos pais**. Álbum Alucinação. Rio de Janeiro, Phonogram: 1976b. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44451/>. Acesso em 29 mar 2022.

BELCHIOR. **Sujeito de Sorte**. Álbum Alucinação. Rio de Janeiro, Phonogram: 1976c. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/344922/>. Acesso em 29 mar 2022.

BELCHIOR. **Velha Roupa Colorida**. Rio de Janeiro, Phonogram: 1976d. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44464/>. Acesso em 29 mar 2022.

BELCHIOR, **Galos Noites e Quintais**. Álbum Coração Selvagem. Rio de Janeiro, Warner: 1977a. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44456/>. Acesso em 29 mar 2022.

BELCHIOR, **Coração Selvagem**. Álbum Coração Selvagem. Rio de Janeiro, Warner: 1977b. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44453/>. Acesso em 29 mar 2022.

BELCHIOR, **Divina Comédia Humana**. Álbum Todos os sentidos. Rio de Janeiro, Warner: 1978. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44454/>. Acesso em 29 mar 2022.

BELCHIOR, **Tudo outra vez**. Álbum Belchior. Rio de Janeiro, Warner: 1979. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44462/>. Acesso em 29 mar 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Coronavírus – Covid19**: o que você precisa saber. Acessado em 25 de outubro de 2023. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar 2023**: apresentação coletiva. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL- Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). 1996.

BRUM, Ana Lúcia Castro. **Caminhos para uma educação intercultural libertadora**. 2018. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://hdl.handle.net/10183/193309>. 2018.

CARLOS, Josely Teixeira. **Muito além de "apenas um rapaz latino-americano vindo do interior": investimentos interdiscursivos das canções de Belchior**. 2007. 277f. – Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2007

CRESWELL, John. W. Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

CRUZ AGUILAR, Eliseo. La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. **Educere**, Venezuela. vol. 24, núm. 78, 2020, Mayo -, pp. 197-206. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663284002>

DIOGO, Emilli Moreira. **Perspectivas para a qualidade da educação brasileira: uma análise a partir dos elementos conservadores e transformadores no Plano Nacional de Educação**. Ponta Grossa, 2015. 154f. Dissertação (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. DOI 10.22533/at.ed.506201805

DUSSEL, Enrique. **1492. El encubrimiento del otro**: Hacia el origen del mito de la modernidad. Madrid, Nueva Utopía, 1994.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**; Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS (Org.). **O programa**. 2021. Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FARIAS, Maisa dos Santos. **Educação na América latina: (des)colonialidade e/ou (sub)missão. Um estudo sobre a educação na Argentina, no Brasil e no México**. 2015. 176f.. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação contemporânea, 2015.

FARIA, Edite Maria da Silva de; MELO, Kátia Simone Filardi. O legado de Paulo Freire e o sonho da liberdade. In: GOLDSCHMIDT, Cristiano; BORGES, Liana (orgs). **Diálogos com Paulo Freire**: para entender e mudar o mundo: 100 anos de um educador. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural**. Caruaru, 2013. 180 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2013.

FIGUEIREDO, Aurimar de Freitas. **O ensino de história como possibilidade ou instrumento para a construção de uma educação transformadora**. 2015. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **XXI reunião Anual da Anped**. Anped, Caxambu, setembro de 1998.

- FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.1981.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991
- FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Escola Cidadã**. Fala de Paulo Freire - 17 min, no dia 19 de março de 1997, nos Arquivos Paulo Freire, em São Paulo, numa entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1906>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outro escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000;
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Renata G. de Abreu. **Representações de meio ambiente e abordagem temática freiriana: caminhos metodológicos para a educação ambiental crítico-transformadora no Instituto Federal Do Acre**. 2018. 175 f. Tese (Doutorado em Biociências e Saúde), Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional em: FAZENDA, I.C.A. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOMES, Christianne. Ocio, recreación e interculturalidad from el "Sur" del mundo: desafíos actuales. **POLIS, Revista Latinoamericana**, Santiago, Chile. 2010, 9 (26). ISSN: 0717-6554. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30515373010>.
- HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. Notas marginais sobre Adorno e Freire. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 27, n. 1, p. 27, 2020.
- HENNICKA, Micheli Daiani. **Educação de Jovens e Adultos – uma Perspectiva Freireana e Intercultural**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7030>. 2012.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; BENAVENTE, Beatriz Revelles. La perspectiva post-qualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. **Educatio Siglo XXI**, Vol. 37 nº 2, 2019, pp. 21-48 21. <http://doi.org/10.6018/educatio.387001>

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. ISBN 978-65-5706-050-6

LATHER, P.; ST. PIERRE, Elizabeth. A. Post qualitative research. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 6, p. 629-633, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>

LEMOS, Monica. Agência Colaborativa na Gestão Educacional: um objeto conjunto para a transformação escolar e comunitária. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, S.Paulo, Brasil. 2017, 57 (6), 555-566. ISSN: 0034-7590. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155154582004>.

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

MADUREIRA, Cristiane Aparecida. **O ato de ensinar Ciências: limites e possibilidades da prática pedagógica em sua relação com as diferentes concepções de práxis**. 2019, 128p. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba/SP, 2019.

MENDES, Pablo Eugênio. **Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial**. 2017. 170 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

MINAYO, Maria. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Messias da Silva. **Educação em direitos humanos: perspectivas decoloniais**. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

MOREIRA, Camila; SILVA, Wellington Pedro da. Educação transformadora em tempos de pandemia: entre o sonhar e o (re)construir o presente. In: GOLDSCHMIDT, Cristiano; BORGES, Liana (orgs). **Diálogos com Paulo Freire**: para entender e mudar o mundo: 100 anos de um educador. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022.

MOROSINI, Marília C.; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde. Apoluceno de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, Brasil. núm. 25, enero-junio, 2011, pp. 109-124. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708007>.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Pandemia da doença de coronavírus (COVID-19)**. Acessado em 25 de outubro de 2021. Disponível em <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2021>

PÉREZ-PAREDES, María del Carmen. La Educación Intercultural. **Revista Cientific**, Venezuela. vol. 1, núm. 2, 2016, Noviembre, pp. 162-180. DOI: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>.

PIANI-MAILHOS, Míriam. Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas. **IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH**, Chihuahua, México. 2019, 10 (18), 207-224. ISSN: 2007-4336. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658238014>.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira, 1988- **A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial**. Belo Horizonte, 2019. 230 f. Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2019.

RIBEIRO, Marcela Araujo Moraes. **Transformação na educação: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes**. 2019. 78 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RIVAS-FLORES, José Ignacio. Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. **Espacios en Blanco Revista de Educación**, Buenos Aires, Argentina. núm. 28, 2018, pp. 13-32. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587002>.

ROCHA, C. DE J. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W . Adorno. **Griot : Revista de Filosofia**, Amargosa, BA, v. 19, p. 194–217, 2019.

ROCKWELL, Elsie. Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. **Educación & Sociedade**, Campinas, Brasil. vol. 33, núm. 120, julio-septiembre, 2012, pp. 697-713. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602003>.

SANTOS, Boaventura. de S.. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Ed. Cortez. 2011- V 1

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política – 32. Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011b; pp.07-19

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo; **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor / tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ST. PIERRE, Elizabeth A. The appearance of Data. In.: Cultural Studies: critical methodologies, 2013, p. 223- 227.

ST. PIERRE, Elizabeth A.. A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward “Post Inquiry”. **Journal of Curriculum Theorizing**. 30, (2), 2014. Acesso em: <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/viewFile/521/stpierre.pdf>

ST. PIERRE, Elizabeth A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 13, n.3, Set./Dez., 2018, p. 1044-1064.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgard Lander (Org.). A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas** (p. 117-142). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala,: Quito, 2009. Disponível em < <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf> >

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 11038

Porto Alegre, 18 de agosto de 2022.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POR UMA PEDAGOGIA DA MUDANÇA".

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

APÊNDICE B - TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL ESCOLA BELO HORIZONTE

Termo de Concordância InstitucionalBelo Horizonte, 13 de Junho de 2022.

À Comissão Científica da Escola de Humanidades Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul — PUCRS Ilmo. Coordenador da Comissão Científica Prof. Dr. André Ricardo Saleta Declaramos que temos conhecimento do projeto de Pesquisa intitulado — **Possibilidades da Educação Transformadora na Educação Básica: por uma pedagogia da mudança**, proposto pelos pesquisadores, Lorena Machado do nascimento (pesquisadora) e Bettina Steren dos Santos (orientadora), cujo objetivo é analisar o contexto educacional de novos modelos pedagógicos e as possibilidades para uma educação transformadora, na tentativa de compreender como novos modelos pedagógicos, em seu contexto educacional, podem possibilitar uma educação transformadora? Declaramos termos sido devidamente informados pela pesquisadora do objetivo do estudo, dos recursos metodológicos utilizados e dos possíveis desdobramentos da pesquisa e autorizamos a pesquisadora a utilizar os dados produzidos na elaboração de sua tese de doutorado e outras possíveis publicações.

Atenciosamente,

Mariana Carolina Carraro Chiodi
Diretor de Escola Municipal
BM 99.963-X
Nomeação no DOM: 09/01/2022

Ass

Responsável: Mariana Carolina Carraro Chiodi

APÊNDICE C - TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL ESCOLA SALVADOR

Termo de Concordância Institucional

Salvador, 18 de MAIO de 2022.

À Comissão Científica da Escola de Humanidades Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul — PUCRS Ilmo. Coordenador da Comissão Científica Prof. Dr. André Ricardo Saleta Declaramos que temos conhecimento do projeto de Pesquisa intitulado — **Possibilidades da Educação Transformadora na Educação Básica: por uma pedagogia da mudança**, proposto pelos pesquisadores, Lorena Machado do nascimento (pesquisadora) e Bettina Steren dos Santos (orientadora), cujo objetivo é analisar o contexto educacional de novos modelos pedagógicos e as possibilidades para uma educação transformadora, na tentativa de compreender como novos modelos pedagógicos, em seu contexto educacional, podem possibilitar uma educação transformadora? Declaramos termos sido devidamente informados pela pesquisadora do objetivo do estudo, dos recursos metodológicos utilizados e dos possíveis desdobramentos da pesquisa e autorizamos a pesquisadora a utilizar os dados produzidos na elaboração de sua tese de doutorado e outras possíveis publicações.

Atenciosamente,

Ass plc Roberto Carneiro dos Santos

Responsável: LUCIENE NASCIMENTO TRINDADE

APÊNDICE D - TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL ESCOLA VIAMÃO

Termo de Concordância Institucional

Viamão, 30 de junho de 2022.

À Comissão Científica da Escola de Humanidades Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul — PUCRS Ilmo. Coordenador da Comissão Científica Prof. Dr. André Ricardo Saleta Declaramos que temos conhecimento do projeto de Pesquisa intitulado — **Possibilidades da Educação Transformadora na Educação Básica: por uma pedagogia da mudança**, proposto pelos pesquisadores, Lorena Machado do nascimento (pesquisadora) e Bettina Steren dos Santos (orientadora), cujo objetivo é analisar o contexto educacional de novos modelos pedagógicos e as possibilidades para uma educação transformadora, na tentativa de compreender como novos modelos pedagógicos, em seu contexto educacional, podem possibilitar uma educação transformadora? Declaramos termos sido devidamente informados pela pesquisadora do objetivo do estudo, dos recursos metodológicos utilizados e dos possíveis desdobramentos da pesquisa e autorizamos a pesquisadora a utilizar os dados produzidos na elaboração de sua tese de doutorado e outras possíveis publicações.

Atenciosamente,

Ass _____

Responsável: Janessa Cristina Francisco

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO — TCLE —

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE — participantes adultos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES

Título da Pesquisa: **Possibilidades da Educação Transformadora na Educação Básica: por uma pedagogia da mudança**

Pesquisadora responsável: Lorena Machado do Nascimento

Professora orientadora: Bettina Steren dos Santos

Prezado(a) professor(a) _____,

Você está sendo convidada a participar deste estudo, que tem como objetivo: analisar o contexto das escolas transformadoras e suas práticas educativas como perspectivas para novas pedagogias. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na tese por mim realizada no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Dra. Bettina Steren dos Santos. Em uma escola de educação básica, serão realizadas observações participantes ao longo de alguns dias à combinar com a escola, do início ao final do turno de atividades, análise de narrativas docentes (através de entrevista semiestruturada) e também é possível que participe em reuniões/formações dos professores, ou outras atividades que me forem disponíveis.

Os resultados decorrentes da análise das informações coletadas não conterão, em hipótese alguma, qualquer elemento que permita identificar os participantes da pesquisa. Caso a escola ou os participantes desejem, poderão solicitar acesso aos resultados da pesquisa.

A participação da escola tem caráter voluntário e já foi confirmado o interesse da instituição. Sua participação é muito importante para a efetivação do estudo. Fica, no entanto, assegurada total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar. Fica também assegurado que será atendido(a) caso manifeste a necessidade de apoio/esclarecimento a qualquer momento ao longo da pesquisa. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim pesquisadora.

Esta pesquisa seguirá os seguintes preceitos éticos:

- o direito à explicação da proposta de pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

- o respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação das informações pesquisadas;

- considerando que esta pesquisa envolve seres humanos, há possibilidade de haver riscos ou desconfortos mínimos como: constrangimento ou alterações de comportamento, caso isto ocorra, as pesquisadoras interromperão a coleta, indo ao encontro de mudar medidas que revertam tal mal-estar. Além disso, você possui o direito de deixar de participar da investigação em qualquer momento de seu percurso;

▪ os benefícios esperados remetem a possibilidade de obter mais informações sobre as práticas pedagógicas das escolas transformadoras, contribuindo para a qualificação de novas pedagogias e políticas para a educação básica;

▪ o direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes mesmo de se tornarem públicos;

▪ a participação é absolutamente voluntária, visto que a legislação brasileira não permite que haja qualquer compensação financeira para participação em pesquisa;

▪ a garantia de que a participação deverá se dar em horários que não prejudiquem outras atividades exercidas pelos sujeitos.

Para que possamos iniciar a pesquisa, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A seguir encontram-se nossos telefones de contato, pois quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas.

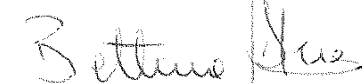
- Prof^a Bettina Steren dos Santos. Fone 51.999471280
E-mail bettina@puccrs.br
- Doutoranda Lorena Machado do Nascimento. Fone: 51.993010521
E-mail lorena.nascimento@edu.puccrs.br
- CEP- Comitê de Ética em Pesquisa PUCRS. Fone 51.33203345 e-mail cep@puccrs.br.
Horario: segunda a sexta-feira, das 8:00 as 12:00 e das 13:30 as 17:00. Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703. CEP 90619-900. Bairro Partenon - Porto Alegre/Rs.

Ciente do que foi exposto no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Eu, _____ (NOME) aceito participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante da pesquisa



Bettina Steren dos Santos
Pesquisadora responsável



Lorena Machado do Nascimento
Doutoranda PPGEDu PUCRS

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA:

1. Conte um pouco da sua história como professora e como chegou até esta escola;
2. Descreva sua prática de trabalho?
3. Como é a participação dos estudantes nas práticas educativas e como você avalia esta participação?
4. Você encontrou práticas e/ou metodologias diferentes das que já tinha conhecimento quando chegou nesta escola? Fale um pouco disso.
5. Quais práticas usadas na escola você percebe como diferenciais na aprendizagem dos estudantes e na sua relação com o mundo?
6. Como você vê a relação da escola com as famílias? E com a comunidade?
7. Qual a perspectiva ou fatores mais importantes no trabalho da escola?
8. De que forma as práticas educativas nesta escola podem ser instrumentos na construção de um cidadão comprometido com um mundo melhor?

APÊNDICE G - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Sobre a escola:

- Conhecer sobre a história da escola;
- Qual o número de alunos na instituição;
- Descrição da estrutura física da escola (salas de aula, laboratórios, salas de recursos, etc);
- Como os professores, estudantes e comunidade usam o espaço;
- Comunidade que a escola está inserida; como a comunidade participa da escola;
- Relação educandos e equipe;

Sobre a turma:

- Qual número de alunos;
- Descrição do grupo e das atividades realizadas;
- Prática pedagógica;
- Como é a organização dos espaços e tempos da sala;
- Aspectos sociais, cognitivos e emocionais do cotidiano;
- Registros de falas e expressões de diferentes linguagens.

Análise Documental

- Proposta Pedagógica (PPP) da instituição;
- Documentação pedagógica. (roteiros de planejamentos, cadernos de chamada, registros, murais, outros documentos);
- Projeto de Formação continuada dos professores.