

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

LUCY DURÓ MATOS ANDRADE SILVA

**Reflexões sobre a Educação Crítica e Emancipadora: o Projeto Âncora em
questão**

SÃO PAULO
2019

LUCY DURÓ MATOS ANDRADE SILVA

Reflexões sobre a Educação Crítica e Emancipadora: o Projeto Âncora em questão

Versão Original

Dissertação Apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marilene Proença Rebello de Souza.

SÃO PAULO
2019

Nome: SILVA, Lucy Duró Matos Andrade.

Título: Reflexões sobre a Educação Crítica e Emancipadora: o Projeto Âncora em questão

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. : _____

Instituição : _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. : _____

Instituição : _____

Julgamento: _____

Prof. Dra. : _____

Instituição : _____

Julgamento: _____

À minha mãe Luiza Duró Matos
Pelo apoio de uma vida.

Aos meus filhos queridos, Gabi e Gui
Pela torcida de sempre

À minha grande amiga e parceira
Edileusa Santana Andrade

AGRADECIMENTOS

Antes de agradecer às pessoas importantes que estiveram ao meu lado para esta pesquisa acontecer, quero deixar registrado que um dos meus objetivos com ela foi questionar as determinações dos padrões impostos socialmente. Costumo dizer que o ponto de interrogação é um instrumento que conduz nossa metamorfose. Não quero dizer, com isso, que convenções sociais não sejam importantes, todavia, segundo meu entendimento, a legitimidade de uma produção acadêmica se dá também pela subjetividade do pesquisador. Desse modo, vou quebrar a formalidade do politicamente correto e colocar aqui a minha gratidão a todos que foram, direta ou indiretamente, importantes para esta pesquisa acontecer... Todos! Não posso abrir mão, não seria coerente com a minha luta, superar os condicionamentos sociais e expressar aquilo que insisti tanto ao longo da pesquisa: o respeito às diferenças e a permissão de cada um ser o que realmente é. Essa sou eu!

Em primeiro lugar, eu agradeço à vida e a essa inteligência que está para além do que é possível à nossa pequenez alcançar, aquela que transcende nossa compreensão. Ao agradecer à vida, eu agradeço aos meus pais que me garantiram estar nela. Obrigada, pai, sei que em algum lugar você deve estar vibrando por eu ter chegado aqui, você foi uma referência de determinação e firmeza de caráter. Acompanhei sua trajetória de vida, de trabalho e a sua dedicação para deixar seu legado. Você continua vivo em mim, em nossa família, em amigos e pessoas com as quais conviveu e também, como negar?, em algum lugar deste imenso Universo.

Obrigada, mãe, amiga querida, você que está e sempre esteve tão presente em minha vida. Agradeço pelo exemplo de valores morais e éticos que você nos transmitiu. Gratidão por todo apoio de sempre, sei que sem você esta minha conquista não teria sido possível. Você é e sempre será um exemplo para mim, um exemplo de integridade, de mulher, de mãe, de cidadã que cumpriu seu papel social, familiar e afetivo de forma tão impecável e generosa. Você me ensinou a amar, perdoar, ser respeitosa com o próximo, reconhecer no outro a sua importância. Mãe, você me ensinou a ser mãe, a ser mulher. Você é uma grande referência de dignidade em minha vida! Dedico também este trabalho a você!

Obrigada, Re, um grande exemplo de dignidade e caráter. São quase 40 anos vividos juntos! Anos de convivência que trouxeram e continuam trazendo momentos desafiantes, alguns amargos, próprios de uma vida comum, e outros deliciosos de serem vividos com você, momentos que não negam a dialética que apresento ao longo do meu trabalho. Constituímos uma família e nos constituímos, enquanto pessoas, na relação com ela. Uma família linda em

todos os sentidos, mas, principalmente, os relacionados aos valores morais e éticos, próprios da matriz axiológica, que tanto defendi ao longo do meu trabalho, nossas raízes! Nossos filhos nos trazem a sensação de termos feito o melhor que podíamos. Simplesmente íntegros e generosos! Gabi, filha querida, agradeço por todo seu apoio, compreensão, cumplicidade, carinho, dedicação, torcida. Você foi pessoa ímpar em um momento tão importante da minha vida, todas as palavras que eu usasse não seriam suficientes para lhe dedicar toda a minha gratidão. Você é uma das pessoas mais generosas que conheço. Obrigada pela sua dedicação a mim! Gratidão pela nossa parceria e amizade!

Gui, meu filho querido, do mesmo modo, agradeço por todo seu apoio, amizade, pelas palavras de encorajamento que tantas vezes ouvi da sua boca, obrigada pelo seu carinho, pela torcida, obrigada pela pessoa que você se tornou, agora, um pai de família dedicado, ao lado de uma pessoinha tão especial para mim, minha norinha querida, que eu tenho como terceira filha, pessoa carinhosa que está fazendo você muito feliz. Agradeço a você, Paloma, por se unir ao nosso Clã! Você é uma pessoa muito especial, que, juntamente com o Gui, me trouxe uma preciosidade, o pequeno Gregório (Greg para os íntimos), um bebezinho lindo que trouxe uma luz enorme para as nossas vidas. Assim como vocês, certamente, ele levará as sementes que plantamos!

Agradeço aos meus irmãos, Soninha e Celsinho, pelo incentivo e pela torcida de sempre!

Gratidão, Edileuza querida, minha grande amiga, parceira que enfrentou ao meu lado os maiores desafios da minha vida, um ser humano tão especial que eu não conheço outro igual. Digo isso porque é na dureza do cotidiano, na convivência, que conhecemos a luz e a sombra. Em você, Di, eu não vejo, absolutamente, sombra. Você é, para mim, uma grande referência e uma lição de vida que me inspira como o melhor que um ser Humano pode ter, por isso, você recebeu um lugar de destaque no meu trabalho.

Obrigada, minha tia Lene, pela torcida de sempre, também por estar presente em toda a minha vida, me trazendo tanta dedicação e carinho.

Obrigada, tia Gercy, querida! A senhora é uma das responsáveis por eu estar aqui, agora, escrevendo estes agradecimentos! Onde a senhora estiver, saiba que também lhe dedico este trabalho!

Gratidão a vocês, minhas amigas queridas, de longa data, Celinha Nascimento, Rosana Abdo, Estela Alves, Nídia Regados, Meire Matos. Grandes companheiras nos momentos difíceis e parceiras de vida!

Gratidão a todos os professores com os quais convivi em minha trajetória acadêmica, em especial, Prof^a. Dr^a. Ana Carla Cividanes Furlan Scarin, Prof^a. Dr^a. Maria Berenice Alho da Costa Tourinho, Prof^a. Dr^a. Katia Cristina Forli Bautheney, Prof^a. Dr^a. Deborah Barbosa, Prof. Dr. Guillermo Arias Beaton, Prof. Dr. Vitor Henrique Paro.

Gratidão ao querido grupo de estudos sobre Vigotski e a Perspectiva Histórico-Cultural, em especial a Elenita de Rício Tanamachi, por me garantirem tantas possibilidades de reflexão e de amadurecimento acadêmico. Do mesmo modo, gratidão às queridas colegas Ana Tejada, Célia Regina, Fernanda Rodrigues, Julia Bayer, Nancy Romanelli, Sabrina Gasparetti.

Gratidão ao querido Grupo de Orientandos, Aida Binze, Ana Gonzatto, Ana Maria Tejada, Daniele Gazzotti, Eduardo Frias, Eloisa, Gisele Costa (Gi, você é, para mim, uma fonte de inspiração) Marcia Justino, Mayte Albardía, que tantas contribuições trouxeram para o enriquecimento do meu trabalho. Quero dedicar um agradecimento especial a minha querida amiga Christiane Jacqueline e ao amigo Felipe Oliveira! Gratidão pelas conversas, compreensão, aconselhamentos, carinho e respeito que vocês dedicaram a mim ao longo do meu percurso! Vocês foram grandes parceiros e amigos!

Agradeço ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, bem como a todos os funcionários que contribuíram para que este trabalho chegasse ao fim.

Gratidão ao Grupo de Pesquisa voltado à Formação de Professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. O último dia do encontro nos fez perceber o quanto que, para além do discurso, da teoria, tem o chão da escola e o quanto ele nos mobiliza, marca nossas vidas, arrancam reflexões, quase a fórceps, por conta da necessidade ética que ampara nossas ações na relação com as crianças e os jovens. Eles, que, muitas vezes, só têm a nós, professores, para contar, para lhes garantir uma vida digna! Vocês contribuíram muito com minhas reflexões!

Agradeço ao Núcleo do Fórum sobre Medicalização por me possibilitarem lutar por uma causa tão relevante quanto a que defendemos. Foi a Medicalização uma das justificativas da minha pesquisa. Gratidão a você, Bia Sousa, por estar à frente de um estudo tão consistente sobre a Medicalização na Educação Pública.

Gratidão a Prof^a. Dr^a. Roseli Caldas, querida, pelo convite para representar a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), no Fórum Municipal de Educação! Tenho aprendido muito nesta tarefa, acompanhar as discussões sobre Educação Pública está sendo muito enriquecedor.

Gratidão ao Prof. Pacheco, por acreditar na criança e no jovem! O senhor foi uma grande inspiração para mim, principalmente, porque desceu do palanque teórico, arregaçou as mangas

e foi lá, pertinho das crianças e dos jovens, lá onde existe vida concreta, cochichar em seus ouvidos a importância de sua individualidade e de suas diferenças. Mostrou que aproximar a escola da comunidade traz um senso de cooperação que enriquece a vida de todos.

Gratidão ao Projeto Âncora, em especial à coordenadora Edilene Morikawa, pela generosidade e pelo comprometimento com as crianças e os jovens. E aos estudantes, que tantas alegrias e descobertas garantiram a mim e ao meu trabalho.

Agradeço aos membros da minha banca: Prof^a. Dra. Ana Karina Amorim Checchia, Prof^a. Dr^a. Laura Marisa Carnielo Calejon, Prof^a. Dr^a. Márcia Regina Cordeiro Bavaresco, Prof^a. Dr^a. Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Prof^a. Dr^a. Marie-Claire Sekkel, Prof^a. Dr^a. Mônica Cintrão França Ribeiro. Vocês são pessoas cuja coerência, comprometimento e generosidade justificaram o convite!

Finalmente, e principalmente, gratidão à minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza, uma pessoa reconhecidamente coerente, guerreira e generosa. Querida, serei eternamente grata a você por defender que não existem barreiras para os que têm sede de conhecimento. Quando você me aceitou como sua orientanda, foi como se você viabilizasse realizar minha missão de vida, porque hoje eu não me vejo fazendo outra coisa senão compartilhar aquilo que venho aprendendo com os que, como eu, amam o que fazem. Você possibilitou meu ingresso no universo das Políticas Públicas em defesa de uma causa tão relevante e necessária: a Educação Brasileira, destacando a Educação Pública de qualidade, sobretudo democrática. Você é pessoa ímpar, incansável na luta pelas causas daqueles que não têm voz. Você é um ser humano da maior qualidade! Agradeço por tudo e, principalmente, por você ter acreditado em mim!

Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

RESUMO

MATOS, Lucy Duró Andrade Silva. Reflexões sobre a Educação Crítica e Emancipadora: o Projeto Âncora em questão. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A proposta tradicional de educação é marcada por pressupostos que desconsideram o homem como sujeito histórico; que valorizam a transmissão de conhecimento de forma memorística e acrítica e concebem a escola, sobretudo, como veículo, cuja função é preparar o aluno para o mercado de trabalho. A diversidade cultural e a individualidade com suas características, como preferências e ritmos de aprendizagem, não são levadas em consideração, ou seja, não há respeito ao que cada um traz consigo em seu percurso de vida. Consequentemente, com base nessa lógica, alguns alunos são promovidos e muitos vão ficando pelo caminho, marcando sua história com experiências de fracasso de responsabilidade de outrem. Na maioria das vezes, são encaminhados aos consultórios de profissionais da saúde para possíveis diagnósticos e, em muitos casos, consequente medicalização. Para além da crítica, a Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano tem apontado caminhos que viabilizam reflexões de modo a superar o modelo instituído, que pretere a potencialidade humana em nome de uma padronização nos modos de ser e de viver e põe em risco um olhar rigoroso sobre as causas do não aprender. Esta pesquisa toma por objeto de estudo o processo de escolarização numa perspectiva pedagógica crítica e emancipadora. Tem por objetivo conhecer uma experiência educacional de Escola Democrática, de forma a compreender aspectos do processo de constituição dos estudantes e a partir das reflexões geradas, analisar a possibilidade de uma formação crítica e emancipadora ser levada a termo. A proposta escolhida foi o Projeto Âncora, organização filantrópica, que vem desenvolvendo um trabalho inspirado na Escola da Ponte, em Vila das Aves, Portugal, com a mentoria de José Francisco de Almeida Pacheco. A pesquisa teve como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. O princípio metodológico, Materialismo Histórico-Dialético, comunga com a base teórica e permite articulações de modo a revelar o objeto a ser investigado com maior profundidade, buscando-se compreender sua dinâmica em meio ao contexto social. Quanto aos procedimentos metodológicos, partimos de uma análise documental do Projeto Político-Pedagógico e o informativo à comunidade; uma entrevista não estruturada com o mentor do projeto; uma visita à escola conduzida por duas estudantes e a participação em duas Rodas de Conversa realizadas pela escola aos visitantes. No que diz respeito à análise dos dados, apresentamos diagramas, um deles a partir de uma técnica denominada *Mind Map*, desenvolvida pelo psicólogo inglês Tony Buzan, que nos possibilitou organizar os dados levantados em eixos e subeixos. Os resultados levantados permitiram a compreensão de que é possível, a partir desta perspectiva pedagógica, promover uma gestão participativa e democratizar o conhecimento, possibilitando uma formação crítica e emancipadora, dentro dos limites oferecidos pelo sistema político-econômico e social brasileiro. Propiciar condições para que os estudantes exerçam o protagonismo, no sentido de oferecer espaços comuns de diálogo e participação política, revelou no campo das atitudes que as escolhas e responsabilidades assumidas mobilizam um querer cuidar, promovendo um sentido ao seu viver no contexto social. Oferecer sentido e significado ao conhecimento na relação com a materialidade que se expressa no cotidiano das ações humanas abre um espaço de possibilidades de participação e ganho de autonomia, viabilizando aos estudantes o acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: Projeto Âncora. Escolas Democráticas. Psicologia Escolar. Psicologia Educacional. Educação Crítica e Emancipadora.

ABSTRACT

MATOS, Lucy Duró Andrade Silva. Reflections on a Critical and Emancipatory Education: the Projeto Âncora in question. 2019. 175 f. Dissertation (Master in Psychology) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

The traditional proposal of education is marked by presuppositions that disregard the man as historical subject; Who value the transmission of knowledge in a memoristic and uncritical way and conceive the school, especially as a vehicle, whose job is to prepare the student for the job market. Cultural diversity and individuality with their characteristics, such as preferences and learning rhythms, are not taken into account, that is, there is no respect for what each one brings with them in their life course. Consequently, on the basis of this logic some students are promoted and many are getting in the way, marking their history with experiences of failure of responsibility of others. Most of the time they are sent to the offices of health professionals for possible diagnosis and, in many cases, consequent medicalization. In addition to criticism, School Psychology has pointed to ways that make possible reflections in order to overcome the established model, that pretere human potentiality in the name of a standardization in the ways of being and living and jeopardizes a rigorous look at the causes of not learn. This research takes as object of study the process of schooling in a critical and emancipatory pedagogical perspective. Its purpose is to know an educational experience of Escola Democrática, in order to understand aspects of the students' constitution process and from the reflections generated, to analyze the possibility of a critical and emancipatory formation being carried out. The proposal chosen was the Projeto Âncora, a philanthropic organization, which has been developing a project inspired by the Escola da Ponte, in Vila das Aves, Portugal, with the mentorship of José Francisco de Almeida Pacheco. The research had as theoretical reference the Historical-Cultural Psychology. The methodological principle, Historical-Dialectical Materialism, communes with the theoretical basis and allows articulations in order to reveal the object to be investigated in greater depth, seeking to understand its dynamics in the midst of the social context. As for the methodological procedures, we start with a documentary analysis of the Political-Pedagogical Project and the informational to the community; an unstructured interview with the project mentor; a visit to the school led by two students and the participation in two Wheels of Conversation carried out by the school to the visitors. With regard to data analysis, we presented diagrams, one using a technique called Mind Map, developed by the British psychologist Tony Buzan, which enabled us to organize the data collected on axes and sub-axes. The results obtained allowed the understanding that it is possible, from this pedagogical perspective, to promote participatory management and democratize knowledge, enabling a critical and emancipatory formation, within the limits offered by the Brazilian political-economic and social system. Providing conditions for students to play a leading role in providing common spaces for dialogue and political participation, revealed in the field of attitudes that the choices and responsibilities assumed mobilize a desire to care, promoting a meaning to their living in the social context. Providing meaning and meaning to knowledge in relation to materiality that is expressed in the daily life of human actions opens up a space of possibilities for participation and gain of autonomy, making students accessible to knowledge

Keywords: Projeto Âncora. Democratic Schools. School Psychology. Educational Psychology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Organização Internacional do Trabalho (OIT).....	034
FIGURA 02 – Mapa Mental e os Eixos de Análise.....	086
FIGURA 03 – Parte externa do Circo.....	089
FIGURA 04 – Acrobacia.....	090
FIGURA 05 – Atividades de Artes Plásticas na parte interna do Circo.....	090
FIGURA 06 – Reunião com a comunidade, pais, no espaço interno do Circo.....	090
FIGURA 07 – Parque Infantil.....	091
FIGURA 08 – Pista de Skate.....	091
FIGURA 09 – Sala Multifuncional.....	091
FIGURA 10 – Sala de Estudos.....	091
FIGURA 11 – Sala de Música.....	092
FIGURA 12 – Horta.....	092
FIGURA 13 – Refeitório.....	092
FIGURA 14 – Refeitório.....	092
FIGURA 15 – Espaço de Aprendizagem do Nível Iniciação.....	093
FIGURA 16 – Espaço de Aprendizagem do Nível Iniciação.....	093
FIGURA 17 – Atelier de Mosaico.....	093
FIGURA 18 – Sala Nível Desenvolvimento.....	094
FIGURA 19 – Estudante em espaço de livre escolha.....	094
FIGURA 20 – Apresentação de Temas.....	094
FIGURA 21 – Imagem panorâmica do Projeto Âncora.....	098
FIGURA 22 – Linha do Tempo.....	099
FIGURA 23 – Avaliações externas aplicadas aos alunos do Projeto Âncora.....	108
FIGURA 24 – A organização de duas modalidades de Educação.....	114
FIGURA 25 – Roteiro de Estudo.....	118
FIGURA 26 – OXFAM.....	144

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
A relação entre o meu percurso de vida e a causa que defendo.	11
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I - Educação no Contexto Político-Econômico e Social Brasileiro	28
CAPÍTULO II – Manutenção do Sistema Educacional Hegemônico:	40
CAPÍTULO III - Da Palmatória à Ritalina.....	46
CAPÍTULO IV – Escolas Democráticas e Projeto Âncora:.....	64
CAPÍTULO V – Concepção Metodológica da Psicologia Histórico-Cultural.....	71
CAPÍTULO VI - Procedimento Metodológico.....	78
6.1. Levantamento de dados.....	78
6.2. Organização dos Dados.....	82
CAPÍTULO VII - Análise dos dados.....	86
7.1. Projeto Âncora - Apresentação.....	86
7.2. Conhecendo o Projeto Âncora pelo olhar do estudante	87
7.3. Formação crítica.....	94
7.3.1. Agente de transformação	94
7.3.2. Concepção de Aprendizagem e Concepção de Estudante	105
7.4. Desafios e Entraves	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	152
ANEXO 1	160
ANEXO II.....	165
ANEXO III	169

APRESENTAÇÃO

Espalhei meus sonhos sob seus pés. Caminhe delicadamente, porque você caminha sobre os meus sonhos.

William Butler Yeats

A relação entre o meu percurso de vida e a causa que defendo.

Embora eu tenha 40 anos de atividade profissional, foi há cerca de dez anos que reconheci, na Psicologia Escolar e Educacional, a base sobre a qual gostaria de dar continuidade ao meu percurso na Educação. Digo isso porque, no encontro com os pesquisadores com os quais venho dialogando nesses últimos anos, não entendo mais minha trajetória longe desse campo do saber. Certamente, essa nova história que escrevo com base em meus estudos e em minha atuação fará parte do legado que pretendo deixar registrado.

Iniciei meu percurso acadêmico em 1988, quando fui aprovada no processo seletivo para o curso de Psicologia no Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), área com a qual eu tinha grande afinidade. Depois de algum tempo, apesar da dedicação ao curso e do entusiasmo pelo campo da Psicologia, fui obrigada a interromper os estudos. Posteriormente, mais precisamente em 2004, retomei os estudos acadêmicos, contudo em um curso de Pedagogia, ainda que tivesse grande interesse pela Psicologia. Nem sempre escolhas e ideais comungam, é mais provável o contrário. De qualquer forma, como pretendia que o ensino superior fosse meu espaço de atuação e de realização dali em diante, entendi que o caminho escolhido poderia me levar a ele. Inclusive, comecei minha trajetória profissional como professora de Educação Infantil em uma escola da rede privada de educação em 1978.

Ao iniciar o curso, fiquei entusiasmada com a grade curricular e com o respectivo referencial teórico. Percebi que havia encontrado nos livros de Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação uma coerência com os valores que defendia. Reconheci em Vigotski^{1 2} importante aliado na defesa daquilo que acreditava, sobretudo, pela coerência da sua obra com os meus princípios. De fato, havia encontrado o meu caminho: Educação e Psicologia. E decidi que me aprofundaria nesses campos do saber com a finalidade

¹Várias formas de escrita têm sido adotadas para o sobrenome do autor, optamos por assumir a escrita de Paulo Bezerra, tradutor de algumas obras do autor do idioma russo para português.

² De acordo com Romanelli (2011, p. 200), Vigotski, além de um importante teórico da psicologia, foi um dos grandes epistemólogos dessa ciência, e sua busca pelo conhecimento sempre esteve aliada às prementes necessidades de seu tempo histórico.

de contribuir para a superação de um sistema educacional hegemônico que tem limitado a formação de crianças e jovens.

Permitindo-nos uma digressão, ao longo do texto traremos a expressão “Sistema Educacional Hegemônico”, referindo-nos ao sistema educacional convencional. Em princípio, pretendíamos assumir “Sistema Educacional Tradicional” por duas razões: primeira, porque é o modo como o Projeto Âncora, escola que escolhemos pesquisar, se refere ao sistema educacional implantado na grande maioria de escolas do País; segunda, estaríamos nos referindo ao sistema educacional jesuítico, institucionalizado na Contra-Reforma, movimento de reação da Igreja Católica à Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero, em denúncia à Igreja de Roma pelo pagamento de indulgências. Este movimento teve como proposição institucionalizar a educação escolar como função ideológica na preservação da fé católica. O Protestantismo também instituiu uma perspectiva pedagógica baseada em Comenius. (falaremos deste movimento mais especificamente ao longo do texto). Contudo, com o passar do tempo, levando-se em consideração as diversas mudanças históricas, o empenho de religiosos dos dois movimentos, catolicismo e protestantismo, em relação à legitimidade de sua missão na Educação, como Padre Vieira, por exemplo, e do próprio Comenius, além das ponderações sobre o termo “tradição” trazido por Hannah Arendt (2016), resolvemos adotar a expressão “Sistema Educacional Hegemônico”, emprestando o termo de Gramsci (1982, p. 11) expressar o poder exercido por um grupo dominante em toda a sociedade, salientando que este grupo teria uma capacidade intelectual sobre as superestruturas, como a ideologia, por exemplo, colocando o Estado a serviço da manutenção do *status quo*, ou seja, o poder de um grupo em detrimento de outros grupos sociais, mediados pelo Estado.

Em 2008, procurando cursos de extensão e palestras no site do IPUSP, na área da Psicologia, deparei-me com o seguinte informe: VI Seminário de Pesquisa do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE); Tema: "Vigotski e a Defectologia Soviética: implicações para a formação de Psicólogos e Professores"; Convidada: Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco. Fui assistir ao Seminário e, convidada pelas professoras Marilene Proença Rebello de Sousa e Elenita Tanamachi, ingressei no grupo de estudos sobre Vigotski, participando de todas as atividades e eventos científicos organizados, promovidos e divulgados pelo (LIEPPE).

A paixão e avidez pelo conhecimento era tal que cursei algumas disciplinas, mesmo antes de entrar para o curso de pós-graduação em nível de Mestrado, sobretudo, pela relevância dos temas relacionados à base filosófica de Vigotski. Dentre elas, a disciplina “Produção do

Conhecimento Científico, questões metodológicas a partir do enfoque histórico cultural”, ministrada pelo Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón, da Cátedra Vigotski da Universidade de Havana, Cuba, e “Economia Política da Educação: a Teoria do Valor em Marx e a Educação”, ministrada pelo Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Além disso, me aprofundei nas leituras e assisti inúmeras palestras que agregaram valor à minha formação, dentre elas, a da Prof^a Dra. Marta Ofélia Shuare, estudiosa da psicologia soviética que muito contribuiu para o meu aprimoramento nos estudos sobre a teoria vigotskiana. Participei também de congressos, seminários, encontros, simpósios, tinha interesse por tudo que se relacionasse ao tema.

Posteriormente, passei a frequentar o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, sendo convidada pela Prof^a Marilene Proença Rebello de Souza para representar o Lieppe. Aceitei o convite com entusiasmo e passei a compor o Grupo de Trabalho Educação e Saúde do Fórum, contribuindo para a elaboração das “Recomendações de Práticas não Medicalizantes para Profissionais e Serviços de Educação”³. Colaborei com os vários eventos e ações políticas organizadas pelo Fórum, além de participar da Comissão Organizadora do Seminário, "Medicalização da Educação, da Saúde e da Sociedade: há espaço na escola para os diferentes modos de aprender?", realizado na Biblioteca Monteiro Lobato, em outubro de 2012, e do III Seminário Internacional “A Educação Medicalizada: reconhecer e acolher as diferenças”, que foi realizado entre os dias 10 e 13 de julho de 2013.

Em 2013, recebi um convite para proferir palestra sobre Educação Medicalizada no Encontro Nacional das Licenciaturas, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Enalic). Posteriormente, fui convidada, com os outros palestrantes do Evento a escrever um artigo com o conteúdo abordado na palestra “Educação Medicalizada e Medicalizante: indisciplina e violência” para compor o livro *A Boniteza de Ensinar e a Identidade do Professor na Contemporaneidade*, parte da Coleção Fazer A-Parecer, coordenada pela Prof. Dra. Marinalva Vieira Barbosa e pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, ambos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e publicada pela editora Mercado de Letras.

Algum tempo depois, recebi o convite da Prof^a Dr^a. Roseli Caldas para representar a Associação Brasileira de Psicologia Escolar (ABRAPEE), no Fórum Municipal de Educação (FME). A partir daí, participamos de vários encontros que resultaram na Conferência Nacional de Educação (CONAE).

³Informativo elaborado pelo Grupo de trabalho Educação e Saúde do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade com a finalidade de esclarecer, principalmente, profissionais da Educação e da Saúde sobre os problemas relacionados a medicalização de crianças e jovens por problemas no processo de escolarização.

Sou munida por um desejo enorme de contribuir para que o processo de escolarização cumpra o seu papel, ou seja, aproxime de fato a criança e o jovem do conhecimento, dos valores, da cultura em toda sua expressão, visando à sua formação humano-crítica. Todavia, entendo que para o sistema educacional atingir o seu propósito de maneira diferente da qual eu vivi e que infelizmente continua presente no interior da escola, afastando todos os anos milhares de crianças e jovens do processo de escolarização, são necessárias profundas transformações não só no campo da Educação, mas sobretudo, no contexto político-econômico e social.

A minha trajetória na Educação Básica trouxe algumas inquietações que me acompanharam em boa parte da minha juventude e ainda continuam presentes. Na época, a escola contava com uma estrutura seriada dividida em três níveis: Primário⁴, da 1ª à 4ª série; Ginásio⁵, da 1ª à 4ª série e Colegial, da 1ª à 3ª série. Ao concluir a 1ª série do Primário, recebi uma medalha de honra ao mérito por conquistar o primeiro lugar da classe. Era bastante comum o(a) aluno(a) com os melhores resultados, obtidos pelas médias, compostas de notas de sabatinas⁶ e exames realizados ao longo do ano, receber uma medalha. Posteriormente, ao concluir o Primário, prestei exame de Admissão⁷, processo seletivo para ingressar no Ginásio, e fui admitida. Mas, logo em seguida, vivi uma grande contradição, fui reprovada na passagem da 1ª para a 2ª série do Ginásio. Era uma sensação muito desagradável, um misto de fracasso, humilhação e impotência, estava sentindo o castigo da exclusão. Grande parte das vezes, o aluno sofre com a exposição moral a que é submetido e sente uma dor tão profunda. A sensação de não pertencimento à classe dos ditos normais é tamanha que não existe meio de expressá-la em palavras.

Lembro-me de que depois dessa amarga experiência, fazer uma simples prova passou a ser um enorme desafio. Uma nota abaixo de 5,0, vermelha⁸, dita pela professora em alto e bom som, diante dos colegas de classe era quase insuportável de ouvir. E não tinha alternativa a não

⁴Em 1961, foi homologada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na qual o ensino era organizado e denominado Ensino Primário, de acordo com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB-1961. A partir de 1996 esta denominação passa a ser considerada Ensino Fundamental 1, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96.

⁵Ginásio era considerado o Ensino Secundário (LDB-1961).

⁶Sabatina era uma espécie de recapitulação da matéria trabalhada durante a semana na sala de aula, um tipo de “avaliação de aprendizagem escolar” em forma de perguntas e testes, semelhante ao que hoje se denomina prova. É chamada sabatina porque, de acordo com a educação fundada nos princípios jesuítos, aos sábados eram feitas revisões do conteúdo que os alunos haviam se deparado durante a semana, por isso o nome sabatina Comenius (1690).

⁷Admissão era a denominação para um processo seletivo obrigatório para ingressar no Ginásio.

⁸As notas tinham uma variação de 0,0 a 10,0, portanto a média era 5. As “avaliações” eram corrigidas e os erros e nota marcados com caneta de cor vermelha para diferenciar da azul usada pelos alunos. Todas as notas abaixo da média, 5,0, eram consideradas “notas vermelhas”.

ser enfrentar a nota baixa e tentar desvendar o que havia dado errado. Na tentativa de justificar, eu questionava o porquê de aquela escola ser tão diferente da que eu havia estudado anteriormente. A primeira era municipal, grau Primário, uma só professora por série para todas as disciplinas; e a segunda, estadual, de grau ginasial, um(a) professor(a) para cada disciplina, ou seja, muitas disciplinas e muitos professores por série. E a pressão era tal que não havia justificativa, o alívio vinha dos colegas na mesma condição, “os ditos repetentes”. Encontrei a razão do meu sofrimento nas palavras de Groppa e Sayão (2004, p. 70), “castiga-se quando se rebaixa o outro à condição de inferior, de anormal, de desajustado. Castiga-se, enfim, quando se afronta a legitimidade da existência alheia”. Para ilustrarem esta reflexão, citam um trecho do cantor Gilberto Gil *Os meninos são todos são/ os pecados são todos meus/ Deus sabe a minha confissão/ Não há o que perdoar/ por isso mesmo é que há/ de haver mais compaixão/. Nada mais para perdoar; mais compaixão apenas* e alertam: “essa é nossa dívida para com as novas gerações”. E digo eu, castigam-se os meninos quando lhe arrancam, covardemente, as possibilidades de explorar suas potencialidades.

Contudo, o que eu vivi na escola foi bem diferente do que vivi em casa, ou seja, tive a “sorte” de ser compreendida pelos meus pais. Não sofri qualquer tipo de humilhação e agressão por parte deles pelos problemas escolares, pelo contrário, ambos eram leitores e contribuíram muito com minha vida escolar. O contato com os livros por parte dos meus pais e a presença dos gibis – história em quadrinhos – em minha casa, foi uma boa referência que recebi, eles despertaram em mim o grande interesse pela leitura.

Entendo esse relato como relevante, dadas as semelhanças observadas na vida de um número expressivo de crianças e jovens ainda hoje. No atual contexto em que se evidencia o processo de Medicalização⁹ da Educação, crianças que vivenciam situação semelhante à minha seriam consideradas portadoras de Dislexia ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)? Como teria sido minha vida se eu tivesse recebido um diagnóstico, como acontece hoje com alguns alunos que por não aprenderem dentro das normas rígidas, convencionadas socialmente, são tidos como portadores de supostos transtornos ou distúrbios de aprendizagem?

Cabe observar que o número crescente de crianças negligenciadas em sua formação humano-crítica pelo sistema educacional presente em grande parte das escolas brasileiras, e por

⁹ Medicalização é o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressaria no adoecimento do indivíduo. (Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade 2013, p. 14.)

que não dizer, mundiais, provocou em mim grandes inquietações. Por essa razão, uma das memórias mais significativas em minha trajetória na Faculdade de Educação foi o dia em que soube da Escola da Ponte, em Vila das Aves, na cidade do Porto, em Portugal, sob a responsabilidade de José Francisco de Almeida Pacheco¹⁰. Foi uma sensação indescritível porque, até aquele momento, quando eu argumentava com colegas sobre a importância da superação de um sistema educacional, ao meu ver, negligente com o processo de emancipação humana, autoritário e anacrônico, e apresentava autores que circulavam no curso de Pedagogia, como Maria Helena de Souza Patto, Vitor Paro e Cipriano Luckesi, dentre outros, atestando minhas afirmações, a resposta que recebia era: teoricamente, tudo aquilo era possível, mas na prática não funcionaria. Portanto, quando conheci a história desta nova perspectiva pedagógica que tinha como princípio uma gestão participativa e democrática e a valorização da dimensão subjetiva da vida humana, além do respeito às diferenças e à diversidade, entendendo que elas enriquecem nossa constituição ético-política, meus argumentos ganharam mais consistência. Afinal, a Escola da Ponte era real, era a materialidade expressa por alguém que, assim como eu, sofreu as amargas decepções provenientes desta proposta educacional que vem destituindo crianças e jovens, ao longo do tempo, do seu direito de aprender com dignidade.

Nessa época, a Escola da Ponte serviu de inspiração para a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, a partir da colaboração da diretora Ana Elisa Siqueira e da psicóloga Rosely Sayão. Na concepção de José Pacheco, a Escola da Ponte não se constitui um modelo a ser seguido, dadas as particularidades do contexto social e cultural de cada região. Cursei uma segunda pós-graduação, também relacionada aos desafios do processo de escolarização, e o meu interesse pela proposta pedagógica do professor José Pacheco persistia. Depois de algum tempo, participei do processo seletivo para o Mestrado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e, após duas tentativas, fui aprovada. Ainda tinha em vista pesquisar a proposta da Escola da Ponte, que já estava acontecendo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima, e para minha surpresa também estava no Projeto Âncora. O meu colega e amigo Felipe Oliveira desenvolveu o Projeto de Pesquisa “Escolas Democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar: contribuições para a Educação Pública na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima” (2015) e no ano seguinte iniciei minha pesquisa no Projeto Âncora, tendo como meu primeiro entrevistado o José Francisco de Almeida Pacheco.

¹⁰ Decidimos ao longo do trabalho chamar o Prof. José Francisco de Almeida Pacheco de Prof. José Pacheco ou Prof. Pacheco, ou Pacheco.

Alguns educadores passaram por experiências semelhantes as minhas em seu processo de escolarização, sofreram e resolveram, assim como eu, fazer da Educação sua bandeira. Uma dessas pessoas é o Prof. José Pacheco, que sofreu grande humilhação na escola devido a algumas razões, dentre as quais as condições econômicas de sua família. Graças a esse sofrimento, resolveu fazer da Educação sua bandeira, tornando-se professor, e fez o juramento de que nunca um aluno seu passaria por situações pelas quais ele passou. Entretanto, sentia-se frustrado porque trabalhava como qualquer professor e não entendia a razão de trabalhar tão bem e ver sempre que seus alunos não aprendiam. Aliás, segundo ele, todos os professores passam por isso. Ele percebeu que o modo como trabalhava gerava ignorância, infelicidade, exclusão. E tomou uma decisão, não meramente técnica ou lógica, pois foi uma decisão ética, de acordo com sua compreensão, como é possível observar nesse desabafo: *“Se o modo como eu trabalho não ensina a todos, eu não posso continuar a trabalhar do mesmo modo”*. (Entrevista com o prof. Pacheco.)

As experiências pelas quais passamos, o Prof. Pacheco e eu, ainda estão presentes no cotidiano escolar e fazem parte da vida de um universo de crianças e adolescentes. Os discursos de pais, professores, coordenadores, diretores sobre as dificuldades que algumas crianças enfrentam no cotidiano escolar continuam os mesmos. Frases como “a minha filha não é inteligente” ou “eu tenho um aluno difícil, ele não aprende nada!”, ou ainda, “ele tem problemas no aparelho cognitivo”, como eu ouvi do diretor de uma escola privada, ainda estão presentes em todo contexto social. E o pior, embora haja uma vasta produção no campo das Ciências da Educação esclarecendo sobre o quão complexo e permeado por inúmeras possibilidades é o processo de escolarização, de forma velada, a criança ainda é considerada a grande responsável pelos problemas relacionados ao não aprender.

Diante de tais considerações, nossa pesquisa toma por objeto de estudo o processo de escolarização numa perspectiva pedagógica crítica e emancipadora. Tem por objetivo conhecer uma experiência educacional de Escola Democrática, de forma a compreender aspectos do processo de constituição dos estudantes e a partir das reflexões geradas, analisar a possibilidade de uma formação crítica e emancipadora ser levada a termo. A proposta escolhida foi o Projeto Âncora, organização filantrópica, que vem desenvolvendo um trabalho inspirado na Escola da Ponte, em Vila das Aves, Portugal, com a mentoria de José Francisco de Almeida Pacheco.

As perguntas norteadoras da pesquisa são: que concepção de estudante esta perspectiva pedagógica apresenta? Qual a concepção de aprendizagem trazida por esta proposta? Quais desafios e entraves são enfrentados no cotidiano desta Escola?

INTRODUÇÃO

“Vocês dizem:
 – Cansa-nos ter de privar com crianças.
 Têm razão.
 Vocês dizem ainda:
 – Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.
 Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.
 Estão equivocados.
 – Não é isso o que nos cansa, e sim o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.
 Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão, para não machucá-las.”

Janusz Korczak

O nosso objetivo, ao pesquisar a constituição do estudante no processo de aprendizagem em uma proposta pedagógica pautada por princípios de uma escola democrática, foi levantar algumas reflexões sobre a possibilidade de a perspectiva pedagógica relacionada a essa modalidade de educação escolar viabilizar ao estudante uma formação humano-crítica pautada no desenvolvimento da autonomia.

A justificativa da pesquisa se expressa pela quantidade significativa de crianças e jovens sendo encaminhados aos profissionais da saúde por apresentarem problemas relacionados ao não aprender, sem desconsiderar a evasão escolar que há muito vem ganhando adeptos, principalmente, na Rede Pública de Educação. Em decorrência de inúmeros problemas políticos e socioeconômicos, a Educação está sendo negligenciada tanto pelo poder público quanto pela própria sociedade. Maricato (2018)¹¹ alega que a sociedade brasileira se tornou uma máquina de produzir alienação. Prova disso é a indiferença generalizada aos problemas de ordem política e social, bem como o distanciamento das pessoas em relação à realidade, oportunizada também pela tecnologia digital e as redes sociais.

É neste cenário que um fenômeno está ganhando proporções alarmantes e um dos espaços que encontrou melhores condições para se propagar foi a escola: a Medicalização. Medicalização é o processo por meio do qual problemas de ordem política, econômica, social e cultural, portanto complexas nas suas múltiplas determinações, são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a

¹¹ MARICATO, E. Melancolia na Desigualdade Urbana. Café Filosófico, CPFL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=85DwL_ZIEew> Acesso em abr.2018.

determinismos orgânicos que se expressaria no adoecimento do indivíduo” (Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade 2013, p. 14).

Embora nosso tema de pesquisa seja Educação, não podemos desconsiderar o impacto que o mercado de consumo exerce sobre a sociedade e, conseqüentemente, sobre as instituições família e escola. Afinal, esse processo mascara uma problemática trazida pelo mundo capitalista, na qual lucros aviltantes servem de justificativa para toda sorte de procedimentos mercadológicos, dentre os quais, os da indústria farmacêutica, considerada a segunda maior do mundo, perdendo apenas para a indústria bélica, e que vem lucrando demasiadamente pela prescrição de medicamentos de forma indiscriminada, especialmente os psicotrópicos tarja preta (MOYSÉS, 2010). Na última década, crianças e adolescentes têm sido alvo considerável diante da justificativa de apresentarem supostos transtornos relacionados aos problemas no processo de escolarização, e por isso resolvemos trazer alguns dados sobre o que vem acontecendo de forma generalizada no meio social relativo ao alto índice de consumo de medicamentos, boa parte deles sob forma de medicalização.

Magalhães et al. 2016¹² afirmam que “em apenas um ano, o brasileiro consumiu, em média, 700 doses de remédios compradas em farmácias - algo como duas doses por dia por habitante, todos os dias” (n.p., grifo nosso). Esta informação é confirmada quando é mencionado na reportagem que há um uso indiscriminado de medicamentos sem prescrição médica, e mesmo que haja uma indicação e prescrição, o benefício é aparente, mas desfavorável a longo prazo. Além disso, há risco considerável de intoxicação. “O Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (*Sinitox*) contabilizou 12 mil casos de intoxicação em 2013, sem incluir a Região Sul” (*Ibidem*). “Os números, fornecidos pela Interfarma com base em dados da consultoria Quintiles IMS, traduzem uma realidade que combina automedicação, consumo excessivo, acesso facilitado, investimento pesado em publicidade, *lobby* setorial e regulação falha” (*Ibidem*).

“Somente no Hospital das Clínicas há pelo menos 7 mil casos de intoxicação por ano.” (*Ibidem*) Dr Anthony Wong, diretor do Centro de Assistência Toxicológica (Ceatox) do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, alerta: “O brasileiro gosta de tomar remédio. Muitas pessoas vão ao médico e não podem sair de mãos vazias (*Ibidem*). Isso pode ser explicado pelo investimento maciço em publicidade pelo setor farmacêutico, o sexto maior investidor em anúncios no País: em anos passados foram investidos “R\$ 8,1 bilhões em propagandas de remédios comercializados sem receita médica e o setor não é obrigado a submeter os comerciais

¹²Disponível em < <https://www.interfarma.org.br/noticias/1152>>. Acesso em: ago.2018.

de medicamentos ao crivo da Anvisa antes de veiculá-los”. (*Ibidem*). Além disso, no Brasil, “o lobby das indústrias farmacêuticas financiou campanhas eleitorais de 309 candidatos em 2014” (*Ibidem*). Foi feito um levantamento pelo Estado, que identificou 23 fabricantes de remédios que contribuíram com R\$ 16 milhões para políticos que conseguiram vagas no Executivo e Legislativo. Os “parlamentares eleitos são membros de comissões ligadas à saúde pública” (*Ibidem*).

Moraes (2017) afirma que, para o médico sanitário José Ruben Bonfim, coordenador da Sociedade Brasileira de Vigilância de Medicamentos (Sobravime), a Anvisa não tem estrutura para fazer um trabalho preventivo de fiscalização e controle. “Os dados de venda de remédios controlados são informados, mas faltam profissionais para elaborar estatísticas e analisar a eficácia e segurança do consumo” (*Ibidem*).

O consumo de antidepressivos cresceu 74% em seis anos no Brasil. Moraes alerta “que o primeiro lugar pertence aos analgésicos, que somam 10% das vendas. Já os ansiolíticos estão em terceiro, inclusive a demanda de medicamentos para a ansiedade também avançou demais: “De 17.197 unidades para 36.179 no mesmo período, o que corresponde a um incremento de 110%” (*Ibidem*). A partir do que levantamos sobre a medicalização da sociedade, podemos inferir que a influência do consumo massivo de medicamentos pela população acaba tornando essa prática banalizada e, ao mesmo tempo, uma panaceia impedindo que se observem os riscos subjacentes. Neste momento, entendemos que seria importante levantarmos um questionamento: o que está levando pessoas a consumirem medicamentos de forma abusiva?

Em se tratando de Medicalização na Educação, o fato de uma criança ou adolescente apresentarem um ritmo de aprendizagem ou comportamento diferente do padronizado justificaria o diagnóstico de um suposto transtorno e, em alguns casos, a prescrição de um medicamento. Diariamente, milhares de crianças e adolescentes estão recebendo o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH¹³, e a consequente prescrição de Cloridrato de Metilfenidato¹⁴. Encarado como um desafio social da maior importância, tem afetado não apenas crianças e jovens, mas toda a sociedade, como apontamos há pouco (SOUZA, 2005, p. 87). O Brasil é considerado o segundo país que mais consome Ritalina® no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos. No ano 2000, foram comercializadas

¹³ Em todo o texto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade será abreviado para TDAH.

¹⁴ Cloridrato de Metilfenidato é uma substância química, cujo nome comercial ou de referência, atualmente, é Ritalina® ou Conserta®. Este medicamento está estruturalmente relacionado a anfetaminas, e seu mecanismo de ação ainda não foi bem elucidado. É usado para tratamento medicamentoso nos casos de TDAH, Narcolepsia e Hipersônia, Idiopática do Sistema Nervoso Central (SNC).

aproximadamente 71 mil caixas de Cloridrato de Metilfenidato¹⁵ e em 2013 esse número alcançou a marca de 2,6 milhões de caixas da droga vendidas (Anvisa).

A partir da contribuição de grandes pesquisadores no campo das ciências da Educação, não é mais possível, pelo menos do ponto de vista científico, admitir que uma criança não tenha potencial para aprender. Todavia, o que seria próprio de um fenômeno complexo, como é o aprender, ou seja, os desafios pertinentes ao processo de aprendizagem, recebeu como denominação uma expressão controversa: “Dificuldades de aprendizagem”. Para corroborar nossa alegação, encontramos em Gimenez (2015), amparada por diversos pesquisadores, uma discussão sobre essa locução que concluiu certa ambivalência no modo como é interpretada. Por um lado, os resultados mostraram que a “dificuldade de aprendizagem” é causada por uma suposta causalidade orgânica, um problema de ordem neurológica, justificando um possível transtorno encontrado em crianças e jovens; por outro lado, autores argumentaram que a explicação envolveria uma variedade de aspectos, tais como diferenças culturais ou sociais, fatores familiares, bem como o próprio sistema educacional interferindo no processo de aprendizagem. Gimenez (2015) entende que é necessário considerar que as “dificuldades de aprendizagem” só podem ser compreendidas se os múltiplos fatores envolvidos no processo de escolarização, como os de ordens cultural, política, econômica e social forem levados em consideração. É fundamental considerar que o indivíduo é constituído por multideterminações que não são contempladas pela escola hegemônica. Quero dizer com isso que há decisões pautadas em certa métrica convencionada socialmente. Não há como analisar a relação Educação-Individualidade desconsiderando suas bases legais nas dimensões cultural, política, social, histórica. A pergunta a ser feita não é quem seja o portador dessa distorcida dificuldade, mas quem determina o “normal” e o “dito patológico”?

Na área da Psicologia Escolar, Souza (2008) pode elucidar bem esta questão quando apresenta a influência de um movimento hegemônico que se instaurou na época do Brasil-Colônia, tendo como pano de fundo o Movimento da Higiene Mental. É nesse período que a visão eurocêntrica de Medicina, bem como as questões de saúde e doença em comunhão com as teorias psicológicas clássicas passaram “a constituir um dos ramos que vêm explicar o não aprender, centrado nos distúrbios orgânicos, nas disfunções das crianças das mais variadas naturezas” (SOUZA, 2008, p. 2).

¹⁵ Informativo elaborado pelo grupo de trabalho Educação e Saúde do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade com a finalidade de esclarecer, principalmente, profissionais da Educação e da Saúde sobre os problemas relacionados à medicalização de crianças e jovens por problemas no processo de escolarização.

Com a contribuição de Vigotski, é possível compreender a importância do binômio Psicologia Escolar e Educação considerando seu corpo teórico, rigorosamente fundamentado, principalmente no que diz respeito à Teoria do Desenvolvimento Humano como suporte de compreensão da aprendizagem escolar. Patto (1999) traz a discussão sobre a necessidade de uma teoria de desenvolvimento no campo da Psicologia que ofereça amparo a uma educação crítica e emancipadora e, ao mesmo tempo, revela o trabalho pioneiro que confere à Psicologia o status de ser "uma das primeiras áreas no Brasil a esboçar uma crítica à formação profissional e ao modelo de atuação psicológica em educação" (p. 179-180). Alerta ainda sobre as concepções de Psicologia centradas no caráter clínico respaldando a atuação "profissional liberal do psicólogo, tendo, como centro da formação disciplinas que enfatizam os conteúdos relativos ao Psicodiagnóstico, às Psicoterapias e às Técnicas de Exame Psicológico" (*Ibidem*). E apresenta uma crítica epistemológica a essa Psicologia, "centrada no positivismo, na Psicometria e na Psicologia Diferencial; abordando explicações a respeito das dificuldades de aprendizagem, focadas na criança e na teoria da Carência Cultural"; [também aponta para os limites de uma visão biologicista caracterizada pelo] "modelo clínico, psicoterapêutico e reeducativo de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar" (*Ibidem*). E acrescenta as repercussões relevantes para a área da Psicologia Escolar, destacando a importância de pesquisas sobre os fenômenos educacionais partirem dos processos que acontecem no interior da escola e a superação da noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar, levando em consideração as novas propostas teórico-metodológicas". (*Ibidem*).

Souza (2008) argumenta que a complexidade que envolve a relação ensino-aprendizagem revela o cotidiano escolar. Nessa relação estão implícitos

os aspectos da política educacional, da organização institucional, da formação de professores, das histórias individuais e profissionais, das relações da escola com os pais e destes com a escola, da relação face a face da sala de aula, da constituição de grupos em sala de aula, da constituição de normas e regras de funcionamento, dentre outros (SOUZA, 2008, p. 186).

Para a autora, a história escolar de cada criança, bem como a história profissional de cada professor, faz parte de uma trama que compõe o processo de escolarização. Sendo assim, o que a história escolar pode revelar "a respeito das dificuldades vividas no presente momento de escolarização desta criança ou adolescente?" A partir desta indagação, Souza (2008) apresenta um argumento de vital importância para o entendimento dos problemas de aprendizagem, deslocando a pergunta do porquê de esta criança ou este adolescente não

aprenderem, para: “Que situações e relações vividas no dia a dia escolar são produtoras do não aprendizado desta criança ou deste adolescente?” (p. 189)

É o que vem há muito preconizando a Psicologia Escolar, ao apresentar os dados encontrados por Ferrari (1985), que, no início dos anos 1980, expôs dois conceitos relevantes para se compreender os fenômenos escolares: “[...] ‘exclusão da escola’, referindo-se ao conjunto de brasileiros que nem sequer tiveram acesso ao sistema escolar; crianças que, embora matriculadas, não se beneficiaram da escola, pouco aprendendo ou se apropriando dos conteúdos escolares, presentes nos altos índices de defasagem série-idade (SOUZA, 2010, p. 131).

Não desconsiderando a importância do conceito “exclusão da escola”, o foco de atenção da nossa pesquisa, como justificativa, está mais voltado ao que gera essa exclusão, visto que esta discussão apresenta críticas significativas na contribuição de Souza (2010, p. 131), quando apresentou dados levantados por Ribeiro (1992), problematizando as questões educacionais brasileiras mostrando “[...] que o grande problema não se centrava nos altos índices de abandono na escola, conforme se acreditava a partir de dados oficiais, mas sim, na repetência[...]”. Ou seja, a repetência era a grande produtora de abandono escolar.

Portanto, para uma crítica consistente, é necessário problematizar o que gera essa repetência e o que deve ser considerado. Isso é corroborado por Penin (2000, p. 30), quando se refere a um fenômeno denominado **repetência branca**, “o de que parte significativa da evasão escolar é provocada pela repetência e que muitos alunos abandonam a escola não só após o veredicto da reprovação no fim do ano, mas antes, provavelmente para não passarem pelo vexame de mais um fracasso.

Há um discurso presente no senso comum, e mesmo em alguns espaços do meio acadêmico, que justifica que no passado a escola teria qualidade. Todavia, ao investigar as informações pertinentes ao processo de escolarização na escola pública brasileira do passado, encontramos alguns dados citados por Junior (1957)¹⁶, que corroboram o argumento de Souza (2010).

¹⁶ “Em abril de 1956, “seis educadores brasileiros compuseram uma delegação que tomou parte na Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e reunida em Lima, dentre eles, o Prof. Moreira de Souza e Almeida Junior. Estes educadores receberam, alguns dias antes de embarcarem, “um estudo meticuloso, muito bem elaborado, da autoria de técnicos da Unesco, referente ao fenômeno das reprovações na escola primária da América Latina”. Os autores do estudo mencionavam que na Grã-Bretanha tinham sido abolidas as reprovações no curso primário, que na União Sul-Africana foram criadas instruções para que, salvo casos excepcionais, os alunos não permanecessem mais do que um ano em cada série primária; e que a administração escolar da Unesco, mantenedora de escolas na Palestina, determinara que pelo menos 90% dos alunos de qualquer grau primário fossem sistematicamente promovidos.” (JUNIOR, 1957, p. 03).

Um estudo sobre a Educação na América Latina, feito por técnicos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foi analisado por um grupo de seis brasileiros por ocasião da Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, realizada em 1957 na cidade de Lima, Peru. No momento da discussão, justificaram a seguinte recomendação:

Procure-se resolver o grave problema da repetência, que constitui importante prejuízo financeiro e subtrai oportunidades educativas a considerável contingente em idade escolar, mediante as seguintes medidas: a) revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; 6) estudo, com a participação do pessoal docente primário, de um regime de promoções baseado na idade cronológica dos alunos e em outros aspectos de valor pedagógico, e aplicável, em caráter experimental, aos primeiros graus da escola (JUNIOR, 1957, p. 03).

Embora nossa discussão tenha outro foco, entendemos que são informações relevantes no sentido de desmitificar um sistema educacional que legitima a manutenção de uma estrutura social, que traz em seu discurso a igualdade de oportunidades, mas que, de forma concreta, encontra meios de selecionar e excluir. Junior (1957) ainda declarou sua preocupação referente à reprovação, e, em virtude disso, argumentou: “Proposta cautelosa, como se vê. Receávamos (disse eu ao plenário) que o preconício puro e simples da promoção automática, tal como pratica a Inglaterra, produzisse no Brasil maior alarma do que o causado pela Proclamação da República” (JUNIOR, 1957, p. 4). E recomendou também “preparar o espírito do nosso professorado e obter a sua adesão; impunha-se ainda mais criar nas escolas brasileiras as mesmas condições que, já alcançadas naquele país europeu, permitiram ali, sem prejuízo, a adoção da promoção automática” (*Ibidem*). E assim, “o plenário, reunido na capital peruana, Lima, houve por bem aprovar, sem discrepância, a proposta da delegação do Brasil.” (*Ibidem*). Outro dado que convém destacar neste estudo da Unesco e que confirma a falta de qualidade da Educação em 1951 é o que se refere que no Brasil, a cada cem crianças que entravam na 1ª série do primário¹⁷, apenas 16 chegavam à 4ª série do Primário. Portanto, apesar de algumas conquistas, a Educação brasileira ainda não alcançou um índice de qualidade desejável.

Atualmente, um importante argumento trazido por Souza (2010), que subsidia essa discussão, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, é a análise de Minto sobre os debates em torno de questões cruciais: “[...] que educação queremos para as novas gerações? Que cidadão queremos formar? Que valores e conteúdos

¹⁷ Ensino Fundamental I.

deverão estar presentes em um sistema educacional nacional? [...]” (SOUZA, 2010, p.131). Além disso, importantes acordos assinados pelo Brasil, em 1990 e 1994, respectivamente, como a Declaração de Jontien, denominado Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e a Declaração de Salamanca revelam que o Estado Brasileiro assumiu um importante papel frente à Comunidade Internacional e a população brasileira em relação a realização do “Plano Decenal de Educação para Todos”, objetivando uma educação de fato e de direito de forma a “superar ações eleitoreiras pontuais e clientelistas” (Ibidem).

Outra contribuição trazida pela Psicologia Escolar é apresentada por Patto (1984, p. 96) quando, numa tentativa de superação da ideologia e prática profissional da Psicologia convencional, em uma autocrítica, a autora reconhece que “a psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social” (Ibidem). Essa proposta teórica, cujos expoentes são Wundt, Pavlov, Watson, Skinner, têm em si um viés biologicista, que, de acordo com Patto (1984), é usada como justificativa para atribuir ao indivíduo responsabilidades que são de outra esfera (JAPIASSU, 1975).

Souza (2009, p. 179) afirma que os debates iniciados a partir da década de 1980 trouxeram a possibilidade de repensar a tarefa do psicólogo, “defendendo a necessidade de mudança nos referenciais teóricos na compreensão das questões escolares, com vistas a promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade”. E no bojo dessas discussões, destacamos os trabalhos de pesquisa que o Laboratório Institucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, coordenado pela Prof^a. Marilene Proença Rebello de Souza. O Lieppe é um espaço de discussão voltado a pesquisas sobre o binômio Psicologia Escolar e Educação. São 18 anos de história contribuindo com os avanços nesse campo do saber.

Sendo assim, as pesquisas no campo da Psicologia Escolar vêm se consolidando e contribuindo com todo um aporte teórico-metodológico, possibilitando um olhar mais crítico sobre o processo de culpabilização de crianças, adolescentes, bem como de suas famílias pelas dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. É possível afirmar que o campo da Psicologia Escolar constitui uma corrente crítica na “área de estudos da Psicologia, de atuação e de formação do Psicólogo, que busca compreender o fenômeno educacional como produto das relações que se estabelecem no interior da escola”. (SOUZA, 2009, p. 180). Portanto, o compromisso político de uma escola democrática de qualidade com a função social a partir da

superação epistemológica de concepções adaptativas deve estar subjacente à atividade profissional, tanto do Psicólogo quanto do Educador.

Para além da crítica, a Psicologia Escolar tem apontado caminhos que viabilizam refletir e superar o modelo instituído que pretere a potencialidade humana, em nome de uma normatização sobre o ser e uma padronização de comportamento que põe em risco um olhar rigoroso sobre as causas do não aprender. Indubitavelmente, é mais conveniente acomodar crianças em categorias criadas para justificar o dito inexplicável, com argumentos que partem de posicionamentos que se pretendem, em muitos casos, irrefutáveis e que, conseqüentemente, marcam de forma indelével o futuro dessas crianças, a pensar caminhos que considerem o direito de ser uma individualidade e de aprender na sua condição de ser Humano.

Nesse contexto, dentro do que é possível em uma sociedade capitalista, a proposta pedagógica que decidimos pesquisar traz consigo a possibilidade de superação de uma escola autoritária, competitiva, de base administrativa hierárquica para uma escola de gestão participativa, pautada em valores democráticos; uma escola, na qual a necessidade do outro é imprescindível, numa condição de cooperação, partindo-se do pressuposto que eu, enquanto humano, não existo sem a presença do outro; uma escola que valoriza o indivíduo, como ser único, sem, contudo, desconsiderar a diversidade humana, visto que ela é essencial na medida em que complexifica e enriquece o nosso papel na sociedade (VIGOTSKI, 2009; FREIRE, 2015).

O Projeto Âncora foi escolhido como campo de pesquisa, por representar uma concepção de escola que tem como princípio formar *peças e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano* (Projeto Político Pedagógico Projeto Âncora). É uma escola, cuja intencionalidade está amparada por uma visão de educação que respeita *as necessidades individuais e específicas de cada educando, já que características singulares implicam formas próprias de apreensão da realidade* (Projeto Político Pedagógico Projeto Âncora).

A partir de tais considerações, com o propósito de organizar a pesquisa didaticamente, decidimos dividir esta dissertação em sete capítulos, dos quais os quatro primeiros foram destinados a um levantamento bibliográfico que serviu de base de análise dos dados encontrados no campo ou na escola Projeto Âncora. A perspectiva histórico-cultural, amparada pelo Materialismo Histórico-Dialético, foi adotada para subsidiar nossa análise, visto que esta vertente teórica não desconsidera que a educação escolar, bem como seu projeto político-

pedagógico, esteja deslocado do contexto político, econômico e social. No primeiro capítulo, intitulado “Educação no contexto político-econômico e social brasileiro”, analisaremos a educação escolar, enquanto instituição social, dentro da conjuntura política e econômica da sociedade, entendendo que, a partir de uma visão macroeconômica, poderemos fundamentar uma crítica à lógica social que mantém a educação escolar, de certa forma limitada e aprisionada por teorias voltadas a desenvolver mão de obra para o mercado de trabalho, e, ao mesmo tempo, impõe barreiras a uma formação crítica e cidadã.

No segundo capítulo, discutiremos a quem interessa a concepção pedagógica hegemônica. Para isso, traremos elementos para reflexões sobre a institucionalização da escola e discutiremos os parâmetros que sustentam a escola hegemônica, caracterizada pelo anacronismo e interesses do poder político, econômico e social. O terceiro capítulo, por sua vez, destina-se à compreensão da passagem “Da palmatória à Ritalina: a reedição das práticas de submissão na escola”, no qual faremos uma retrospectiva histórica da origem da escola com o propósito de destacar a violência física e a exposição moral de crianças e jovens por meio de punições e castigos e a continuidade deste processo ao limite da contenção química. Traremos mais fundamentos sobre a Medicalização, cada dia mais presente na sociedade, tem sido denunciada por profissionais da Educação e da Saúde em um movimento social de grande relevância: o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, alertando sobre assujeitamento de crianças e adolescentes a uma contensão química, visando torná-las dóceis e obedientes.

No quarto capítulo apresentaremos uma introdução às Escolas Democráticas, passando pelo Manifesto da Escola Nova e dos Educadores e sua influência na produção de novos olhares sobre a Educação. O quinto, sexto e sétimo capítulos versarão sobre a pesquisa propriamente dita, com uma síntese do arcabouço teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético, os procedimentos metodológicos e a análise de dados, respectivamente. Concluiremos trazendo os resultados encontrados fechando com as considerações finais e as referências.

CAPÍTULO I - Educação no Contexto Político-Econômico e Social Brasileiro

Quando eu uso uma palavra – disse Humpty Dumpty num tom escarminho – ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique... nem mais nem menos. A questão – ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes. A questão – replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso.

Lewis Carrol (1976)

A sociedade contemporânea passa por momentos de grandes transformações sociais, culturais, políticas, filosóficas e institucionais. A cada momento, surgem novas descobertas científicas, enquanto outras vão sendo superadas. A tecnologia ganhou um desenvolvimento em proporções, outrora inimagináveis. Dentre outras coisas, hoje é possível pessoas encontrarem-se e conversarem virtualmente em total superação de espaço-tempo. Todavia, embora tenhamos alcançado avanços tecnológicos, estamos diante de uma crise humano-ambiental sem precedentes, a desnutrição e a fome, que são consideradas aspectos sociais de grande relevância, ainda matam crianças no mundo. De acordo com o relatório anual das Nações Unidas sobre segurança alimentar e nutricional de 2017, a fome afetou 815 milhões de pessoas ou 11% da população global, ou seja, 1 em cada 10 pessoas ainda passa fome no mundo, apesar de todo avanço tecnológico. Aquilo que possibilitou ao homem conquistas tecnológicas que ele jamais imaginou alcançar, pode colocar em risco o desenvolvimento humanístico, na medida em que valoriza o utilitarismo e a mercantilização da vida, em detrimento dos valores morais e éticos. Ou seja, “crescem o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do homem” (Del Pino 2002, p. 65). É um cenário de contradições próprias de um sistema político-econômico e social, cuja lógica promove a manutenção do *status quo*, que, com os seus mecanismos, se mantém por intermédio de suas instituições.

A educação é o meio pelo qual é possível garantir uma formação crítica e emancipadora com finalidade cidadã. Se há um lado da sociedade que privilegia uma prática escolar predominantemente mantenedora do *status quo*, há outro, proveniente de outros grupos sociais, que, de forma não determinada, fazem da educação um instrumento emancipatório (PARO, 2010).

Em concordância com Paro (2010), Singer (1996) refere duas visões de Educação: a produtivista, cuja finalidade é o ingresso dos indivíduos no mercado de trabalho, e a civil

democrática, que tem por objetivo uma formação crítica, emancipatória e cidadã, na qual está pautado o exercício de direitos e obrigações provenientes da democracia, visando à construção de uma sociedade mais livre e igualitária. A concepção produtivista, oriunda da política neoliberal e hegemônica na atualidade, é marcada por pressupostos que desconsideram o homem como sujeito histórico; valorizam a transmissão do conhecimento de forma memorística e acrítica e concebem a escola, sobretudo, como veículo para preparar um aluno competitivo para o mercado de trabalho.

O objeto deste estudo relaciona-se com um processo de escolarização que tenha como princípio formar indivíduos críticos, que se entendam e se percebam pertencentes a um espaço social carregado de injustiças. Sujeitos que reconheçam no seu posicionamento político uma potência capaz de desestabilizar uma hegemonia que há muito vem tentando arrancar de parte da população suas possibilidades de luta, de escuta, de pertencimento. E como a escola é uma instituição social reconhecida como parte de um contexto político e econômico, com vistas a analisar a problemática apontada, entendemos ser fundamental analisar nosso campo de observação em uma dimensão macroeconômica. Um olhar, mesmo superficial, sobre alguns acontecimentos históricos que contribuíram para a conjuntura política e econômica da sociedade brasileira pode revelar elementos importantes para nossa análise. Por exemplo, como foram se configurando as duas visões de educação anunciadas por Paro (2010) e Singer (1996), e como uma delas foi se destacando em detrimento da outra, e assim responder com mais clareza nossos questionamentos.

Embora o título deste capítulo seja “Educação no contexto político-econômico e social brasileiro”, traremos ao trabalho alguns registros da Revolução Industrial documentados na publicação de Huberman (1986) sobre a submissão de trabalhadores a condições que beiravam a escravidão, inclusive com a participação de crianças. Entendemos que o Brasil recebeu forte influência de países europeus e ainda sofre com os impactos sociais de visão eurocêntrica. Podemos citar os movimentos eugenista e higienista: “A Eugenia surgiu como movimento político-científico que visava melhorar a condição racial humana” e foi oportuna no sentido de se aliar à teoria higienista, cujo princípio era desenvolver uma política de higiene mental e social. Ambas as teorias ampararam e ainda amparam a psiquiatria de modo a conformar aqueles que não se encontram nos padrões determinados socialmente como pessoas-problema, os adultos eram colocados em asilos próprios para tratamentos mentais e as crianças passaram a ser crianças vistas como problemáticas e hoje sofrem com o problema da Medicalização. Bautheney (2011, p. 140) aponta para uma obra de Arthur Ramos intitulada *A criança-problema*

– *A higiene mental na escola primária*, publicada em 1947, tida como referência no estudo da criança-problema. Também no século XX aconteceu I Congresso Brasileiro de Eugenia, talvez a manifestação pública mais importante da história da Eugenia no Brasil (STEPAN, 2005). Um dos importantes prejuízos que essa visão trouxe foi e continua sendo tema de grande relevância que não podemos nos furtar de abordar, e mais adiante discutiremos um pouco mais este assunto.

Outro movimento de origem europeia presenciado no Brasil foi a escravidão moderna. De acordo com Rossi (2018), na entrevista com Alencastro, “O Brasil foi [o último país a abolir a escravidão nas Américas,] o último porque foi o que mais importou africanos - 46% de todos que foram trazidos coercitivamente para as Américas. Esse volume assombroso de africanos que chegou aqui acorrentado era considerado como uma propriedade privada”. O historiador entrevistado “Alencastro, segundo Rossi, um dos maiores pesquisadores da escravidão no Brasil”, afirma “que a escravidão saiu da pauta e passou a ser vista como um passado distante, apesar de não ter acabado há tanto tempo assim, e critica o uso da palavra ‘diversidade’ para se referir aos negros” (ROSSI, 2018, n.p.). E argumenta que “falar de diversidade é considerar que os negros são uma minoria, como nos Estados Unidos. Mas no Brasil eles são a maioria. É muito mais do que diversidade, é democracia”. (*Ibidem*, 2018, n.p.). O preconceito racial aliado à visão eugenista, amparados pelos interesses do capital, ainda está muito vivo e condena milhares de pessoas a destinos completamente contraditórios aos direitos adquiridos legalmente. Aproximadamente 300 anos de escravidão corroeram a história de um povo que ainda sofre os prejuízos do tempo que lhes arrancaram e com a discriminação que condena um contingente gigantesco de pessoas, principalmente as crianças, porque são vítimas e suscetíveis a uma covardia que julgamos brutal.

Também pudemos constatar outra covardia ao resgatar um período histórico importante: o século XIX, na Inglaterra, a Revolução Industrial, que ganhou um ritmo acelerado na produção industrial e um acúmulo de capital, tal que custou a vida de muitas crianças, homens e mulheres. Essa realidade, era perfeitamente normal e justa para muitos que viviam naquele período, como podemos observar no seguinte diálogo trazido por Huberman (1986), que vale ser citado na íntegra

Perante uma comissão do Parlamento em 1816, o Sr. John Moss, antigo capataz de aprendizes numa fábrica de tecidos de algodão, prestou o seguinte depoimento sobre as crianças obrigadas ao trabalho fabril: “Eram aprendizes órfãos?” “Todos aprendizes órfãos.” “E com que idade eram admitidos?” “Os que vinham de Londres tinham entre 7 e 11 anos. Os que vinham de Liverpool tinham 8 a 15 anos.” “Até que idade eram aprendizes?” “Até 21 anos.” “Qual

o horário de trabalho?" "De 5 da manhã até 8 da noite." "Quinze horas diárias era um horário normal?" "Sim." Quando as fábricas paravam para reparos por falta de algodão, tinham as crianças, posteriormente, de trabalhar mais para recuperar o tempo parado?" "Sim." "As crianças ficavam de pé ou sentadas para trabalhar?" "De pé." "Durante todo o tempo?" "Sim." "Havia cadeiras na fábrica?" "Não." "Encontrei com frequência crianças pelo chão, muito depois da hora em que deveria estar dormindo. Havia acidentes nas máquinas com as crianças?" "Muito frequentemente." Em 1883 a comissão fez novamente o relatório sobre emprego de crianças nas fábricas. Nesse relatório, há um depoimento de Thomas Clarke, de 11 anos, ganhando 4 xelins por semana (com ajuda do irmão) como emendador de fios. Eis parte de sua história: "Sempre nos batiam se adormecíamos. ... O capataz costumava pegar uma corda da grossura do meu polegar, dobrá-la, em dar-lhe em nós. ... Eu costumava ir para a fábrica um pouco antes das 6, por vezes às 5, e trabalhar até 9 da noite. Trabalhei toda a noite, certa vez. ... Nós mesmos escolhíamos isso. Queríamos ter algum dinheiro para gastar. Havíamos trabalhado desde as 6 da manhã do dia anterior. Continuamos trabalhando até 9 da noite seguinte. ... Estou agora na sessão de cordas. ... Posso ganhar cerca de 4 xelins. ... Meu irmão faz um turno comigo. Ele tem 7 anos. Nada lhe dou, mas, se não fosse meu irmão, teria de dar-lhe 4 xelins por semana. ... Levo-o comigo, às 6, e fica comigo até as 8 (HUBERMAN, 1986, p. 164-165).

Como pudemos observar, o trabalho intenso de crianças, revelado nos documentos apresentados por Huberman (1986), afastaram-nas de uma importante instituição social, cujo princípio deveria ser desenvolver senso crítico e emancipação: a escola. Ou seja, há muito pouco tempo, cerca de 200 anos, a educação escolar era mantida afastada da classe operária, nesse período histórico a mão de obra de grande parte da população voltada à indústria, ainda era a grande necessidade. As relações de trabalho davam-se de maneira praticamente escravizada, eram subordinadas a regras ditadas pelo poder, como podemos observar na fala de um industrial da época

"Era mau para as crianças não irem à escola, trabalharem 14 horas por dia? Despropósito! exclamava o Sr. G. A. Lee, dono de uma tecelagem de algodão, na qual o horário das crianças era das 6 da manhã às 8 da noite". Continuava ele: "Nada mais favorável para a moral do que o hábito, desde cedo, da subordinação da indústria e da regularidade." (HUBERMAN, 1986, p. 167)

Tanto o Sr. Lee quanto o presidente da Royal Society, Sr. Giddy, colocavam-se contra a criação de escolas para as crianças da classe trabalhadora. Entendiam que a Educação Escolar "seria, na realidade, prejudicial à sua moral e à felicidade: aprenderiam a desprezar sua sorte na vida ao invés de fazer deles bom serviço na agricultura e outros empregos laboriosos, aqui sua

posição na sociedade ou destino”. E se fosse permitido a eles ler “folhetos sediosos... os tornaria insolentes para com seus superiores” (*Ibidem*).

Claro está o quão era reconhecida a importância da escola como veículo de formação crítica, e o quanto seria necessário mantê-la à distância dos filhos dos operários. Afinal, era necessária a manutenção de uma ideologia que justificava dezesseis horas de trabalho infantil. Por isso, não indiferente, a Igreja, cujo poder se mantinha na relação com os privilegiados, concordava e justificava de forma conveniente e descabida esta prática, utilizando-se de frases bíblicas para fundamentar sua posição e influenciar os seus seguidores: “Não dizia a Bíblia ‘os pobres, sempre os tendes convosco?’ É o que aponta um dos aconselhamentos do ‘amigo dos pobres’” [o arqui-diácono Paley] (*Ibidem*).

A Igreja servia-se, assim, do prestígio que tinha para influenciar e conter a ira daqueles que entregavam suas vidas – homens, mulheres e crianças – em troca de sobrevivência. Usavam um discurso moral, perverso, de que lutar contra a sua condição e desejar tomar à força a fortuna dos ricos, por meio de “tumulto e confusão públicos não era só mau, como insensato”. (*Ibidem*, p. 168). Para os inconformados da classe operária que se consideravam em má situação, sendo que os ricos viviam bem, esse ilustre clérigo tinha palavras de otimismo. “Os pobres invejavam os ricos em sua ociosidade. Que erro! Os ricos é que realmente estavam invejosos, porque a ociosidade só constitui um prazer depois do trabalho árduo” (*Ibidem*).

O sacerdote dizia que a ociosidade era um engano total, porque a “cessação do trabalho, não pode ser gozada ou mesmo provada, exceto pelos que conhecem a fadiga. O rico vê, e não sem inveja, o prazer e a recuperação que o repouso proporciona ao pobre” (*Ibidem*). A Igreja servia-se do poder que tinha para conter a ira daqueles que entregavam suas vidas – homens, mulheres e crianças – em troca de sobrevivência. Usava um discurso moral, perverso, de que lutar contra a sua condição e desejar tomar à força a fortuna dos ricos, por meio de “tumulto e confusão públicos, não era só mau, como insensato” (*Ibidem*).

Nas palavras de Huberman (1986, p. 169), o povo aceitou o conselho da Igreja e aguardou “o melhoramento gradual e progressivo” que o padre prometera “como o fruto natural da indústria bem aplicada”, o que nunca aconteceu. Resolveram lutar para obtê-lo, “lutaram, por exemplo, por um dia de trabalho mais curto e se uniram a ‘alguns dos ricos bastante humanos’ para concordar que uma jornada de 14 ou 16 horas era demasiado longa” (*Ibidem*).

Levaram ao Parlamento a proposta de uma jornada de dez horas e foram recebidos com indignação, inclusive pelos que se diziam “amigos do trabalhador”, “afinal o que seria das históricas liberdades dos ingleses, se o Parlamento lhes tomasse o direito de estourar de

trabalhar?” (HUBERMAN, 1986, p. 169). O argumento: "A limitação das horas de trabalho interferiria na liberdade natural do homem" se fazia presente (*Ibidem*). “A propriedade que todo homem teria do seu próprio trabalho constituiria a base original de todas as outras propriedades, sendo essa a mais sagrada e inviolável” (*Ibidem*). Adam Smith argumentava que “[...]o patrimônio do pobre está na força e na destreza de suas mãos; e impedi-lo de entregar essa força e destreza da forma que a ele parece justa sem prejudicar o seu vizinho é uma violação evidente do mais sagrado direito[...]" (*Ibidem*). O julgamento da capacidade de ser empregado deveria ficar a cargo dos empregadores, cujo interesse era conveniente.

Esse discurso garantiu a continuidade da mesma jornada de trabalho por mais 100 anos. Até que os trabalhadores resolveram se rebelar contra aquela que justificaria todo o seu sofrimento até o momento: a máquina. E assim, com violência, foram destruídas propriedades, máquinas foram desmontadas pela multidão irada. Os donos das máquinas rapidamente recorreram à Justiça, que não se esquivou em responder a seu apelo, a seu modo. "E em 1812, o Parlamento aprovou uma lei tornando passível de pena de morte a destruição das máquinas." (HUBERMAN, 1986, p. 171).

Portanto, como pode ser confirmado, por meio desse recorte histórico, há muito tempo o poder encontra meios de manter afastados das questões políticas os que entregam suas vidas aos caprichos do poder econômico. Inclusive, ainda hoje, o conselho do arqui-diácono continua presente, travestido por outra retórica, como a ouvida por Freire (2004, p. 15), em um encontro internacional de ONGs, no qual “um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a idéia¹⁸ de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia¹⁹ aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso ‘só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento’”. Uma declaração feita em pleno século XXI, que carrega a mesma lógica, subsiste e traz consigo as injustiças de um modelo social que sobrepuja a ética. E ao mencionar ética, concordamos com Freire (2004), quando declara que não “é a ética, menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro, mas a ética universal do ser humano (p. 15). Essa lógica, antiética, continua permitindo que pessoas, inclusive crianças, sejam submetidas a condições deploráveis, com cargas de trabalho exaustivas e desumanas, muitas delas vivendo em regime que beira o da escravidão, apesar de todo amparo legal conquistado no século XXI. Muitas crianças ainda são abusadas e submetidas a trabalho escravo, como podemos verificar no quadro abaixo. De acordo com a

¹⁸ A escrita original da palavra foi mantida.

¹⁹ *Idem*.

Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (Pnad-2015)*, mais de 2,7 milhões de crianças e adolescentes, de 5 a 17 anos, estão em situação de trabalho no Brasil – no mundo, são 152 milhões estão no trabalho precoce (Figura 1).

O acúmulo de renda destituiu a sociedade de qualquer reflexão sobre a condição de vida dessa população de crianças que são covardemente descartadas. Conviver com esse cenário e não ser mobilizado, não ser tocado, nos faz entender que valores morais e éticos estão perdendo espaço para os valores econômicos, numa inversão justificada e garantida por um discurso insistente que brada igualdade de oportunidades a todos. Todos, quem?

Figura 1 - Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Fundação Walk Free, em parceria com a organização Internacional para as Migrações



Fonte: Rede Peteca - Chega de Trabalho Infantil no Mundo²⁰

²⁰Disponível em < <http://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/>>. Acesso em 31 de ago. de 2018.

Os pais dessas crianças estão acompanhados pelos que correm atrás dessas ditas oportunidades, algumas delas oferecidas por quem ostenta o glamour, como podemos constatar no título da reportagem de uma editora de moda, “O Trabalho Escravo na Moda”.

Submetidas a jornadas de trabalho de até 20 horas por dia em pequenas confecções, é essa mão de obra que alimenta grandes redes de varejo, das quais somos clientes. Conversamos com duas mulheres que viveram esse drama para entender por que o custo da nossa roupa pode ser muito mais alto do que o preço gravado na etiqueta (NEVES, 2017).

A relevância dessa denúncia está no envolvimento de exploradores que vivem do tráfico de bolivianos em situação de miséria, entregando-os a confecções localizadas no Centro da cidade de São Paulo. São trabalhadores que saem do país de origem em busca de um destino que contemple um emprego digno. Entretanto, deparam-se com uma realidade muito aquém do que esperavam. Uma das duas entrevistadas contou à reportagem que foi recebida pelo proprietário e fornecedor de lojas da região central de São Paulo. O proprietário disse que ela seria instalada em um quarto com outras mulheres e que já estaria devendo a ele R\$ 500 pela viagem. Sendo assim, “eu trabalharia das 7 da manhã às 10 da noite e ganharia R\$ 0,30 por peça. Se tivesse muito serviço, deveria costurar até meia-noite. Só comecei a receber meu dinheiro três meses depois que paguei a dívida”, [justificou ela] (NEVES, 2017). Este foi mais um exemplo que nos faz compreender que esta é uma lógica que continua presente na sociedade neoliberal. Freire (2004, p. 14) se refere a esta exploração como as “injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo”.

Entre os inúmeros prejuízos causados, tanto a vida humana quanto a vida no planeta, a lógica do poder econômico promove uma concentração de renda, tal que ultrapassa todos os limites do que podemos chamar de bom senso. Apenas para ilustrar, traremos um dado do relatório realizado pela ONG Oxfam: “De toda a riqueza gerada no mundo em 2017, 82% foi parar nas mãos do 1% mais rico do planeta. Enquanto isso, a metade mais pobre da população global – 3,7 bilhões de pessoas – não ficou com nada” (MACIEL, 2018, n.p.). No caso do Brasil, cinco bilionários brasileiros concentram o equivalente à metade da população mais pobre do país (*Ibidem*).

Diante do que acompanhamos, é possível entender algumas das engrenagens que mantêm vivo um sistema opressor que é mantido por forças dominantes e alimentam uma

lógica, cujo princípio é manter uma escola que garanta mão de obra adestrada para sustentar os que dela vivem. Gramsci (2010, p. 35) confirma quando argumenta que “a escola não se explica por ela mesma, mas pela sua relação com a sociedade, com a economia e com a política”. Portanto, não há como excluir as discussões sobre políticas públicas do âmbito educacional.

Offe e Ronge (1984) declaram que a função do Estado é assegurar a manutenção de uma hegemonia política, econômica e social. Se a função do Estado é preservar o domínio econômico, formar sujeitos para o mercado de trabalho se torna uma máxima a favor desse tipo de sociedade, levando-se em conta o pensamento dos que detêm o poder. Afinal, é a mão de obra, dentre outras coisas, que oferece garantia de sua permanência no mercado. Por essa razão, não é possível desvincular a dominação ideológica da dominação econômica, na medida em que a classe que detém o poder possui também os meios de manutenção dessa ideologia, de tal maneira que não só os corpos, mas também o intelecto, estão submetidos ao poder de uns sobre os outros.

Desse modo, as políticas públicas também não são neutras, carregam consigo dois elementos indissociáveis: os interesses econômicos dos que detêm o poder e as ideologias que justificam tais interesses, embora tais interesses estejam camuflados por princípios que se traduzem em igualdade de direitos.

Queremos, com essa linha argumentativa, evidenciar que há interesses de se manter a escola dentro de uma lógica, cujo princípio é formar mão de obra para o mercado de trabalho. Uma lógica que promove o interesse pela aprendizagem como moeda de troca. Em outras palavras, a base de sustentação dessa prática é a “meritocracia”: os motivos são extrínsecos ao indivíduo, ou seja, a razão para a apropriação do conhecimento está do lado de fora, como uma cenoura na ponta de uma vara.

Nesta perspectiva, Souza (1995, p. 17) aponta que “os alunos não discutem o que estão aprendendo, se estão aprendendo, o sentido do que estão aprendendo, mas que nota tiraram e em que disciplina estão com ou sem ‘média’”. E Guimarães confirma este apontamento, argumentando que há um sistema de gratificação-sanção, no qual o comportamento é avaliado por bons e maus modos, boas e más notas, por bons e maus pontos. É a normatização se fazendo presente também como um meio de manter a mesma lógica. Habilidades e competências são necessárias para formar um trabalhador apto para ingressar no mercado de trabalho, e assim, assegurar a manutenção tanto das classes dominantes quanto do Estado (PARO, 2010).

Isso fica claro quando Diane Ravitch, secretária-assistente de Educação do governo George H. W. Bush, admite, ao fazer um *mea culpa*, o equívoco cometido por ela em promover

uma Educação meritocrática. Uma competição escolar criada por uma política conservadora, ideologia que tinha como protagonista membros do alto escalão do governo Bush, que, com o tempo, foi desmascarada pela própria apoiadora dessa política, a própria Diane Ravitch. (RAVITCH, 2011). Essa disputa se dava a partir de testes padronizados e os escores determinavam o *ranking* entre as instituições de ensino.

Assim como hoje acontece no Brasil, havia grande valorização de disciplinas, como Português e Matemática, tanto que eram as variáveis mais críticas para o julgamento dos alunos, professores e diretores das escolas. Sobre essa valorização de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, próprio do modelo de Educação com princípios mercadológicos, Ravitch apresenta a seguinte crítica

Nas artes, nós deveríamos concordar que todas as crianças merecem a oportunidade de aprender a tocar um instrumento musical, cantar, participar de eventos teatrais, dançar, pintar, esculpir e estudar as grandes obras de arte de outras épocas e lugares. Através das artes, as crianças aprendem disciplina, foco, paixão e o puro prazer da criatividade. Nós deveríamos garantir que essas oportunidades e os recursos para apoiá-las estivessem disponíveis para todos os estudantes em todas as escolas (RAVITCH, 2011, p. 262).

Contudo, sua crítica mais reconhecida recaiu sobre o movimento "Nenhuma criança fica para trás", lançado por políticos e líderes econômicos com o objetivo de defender o livre-mercado, com o apoio de grandes fundações (RAVITCH 2011, p. 11). Era uma reforma baseada na possibilidade de famílias poderem escolher a melhor escola, levando consigo, por meio da escolha da escola, as subvenções públicas oferecidas pelo Estado. Para isso, foi estimulada uma competição entre as escolas para que conseguissem mais alunos e, conseqüentemente, mais recursos. O modelo partiu das experiências do Distrito 2 de Nova York e do Distrito de San Diego. A proposta foi implementada a partir dos anos 1990 e levou à punição de alunos, professores e diretores que não alcançavam os resultados desejados. Azevedo, nas palavras de Ravitch (2011, p.12) afirma que “a escolha escolar e a responsabilização passaram a ser a chave da política educacional para garantir a qualidade da educação”.

Ravitch denunciou as distorções e inconsistências desse modelo educacional meritocrático, baseada em 20 anos de aplicação, argumentando que uma educação orientada pelos princípios do mercado, com adicionais aos salários dos professores pelo bom desempenho dos alunos em testes, além de não ter melhorado a educação, os resultados, segundo ela, foram pífios. De acordo com o seu entendimento, “a educação é importante demais para entregá-la às variações do mercado e às boas intenções de amadores” (2011, p. 248).

Podemos observar que para ter garantida a sua sobrevivência, o Estado utiliza mecanismos de proteção da forma mercadoria, ou seja, “o critério estratégico mais abstrato e mais geral da política do Estado consiste em tomar as medidas e criar condições para que todos os sujeitos jurídicos introduzam efetivamente nas relações de trabalho a sua propriedade (em bens ou força de trabalho)” (OFFE; RONGE, 1984, p. 128). Para isso, ele criará modos de ação: o liberalismo *laissez-faire*, no qual o Estado se torna um palco de disputas e contradições e espera que mecanismos autocorretivos entrem em ação; a política de segurança das unidades que não conseguem manter as relações de troca, encontrando no Estado uma forma de subsídio ao empresário, embora este modo de manutenção do capital privado represente um alto ônus para o Estado; a criação de condições torna possível uma relação de troca mais eficaz, ou seja, o Estado oferece possibilidades, em forma de investimento e incentivo, para tornar as empresas mais eficazes, modernas e competitivas para se manterem ativas no mercado. No entanto, essas tentativas de preservação da forma mercadoria conduzem a uma série de contradições que podem se transformar em foco de conflitos sociais e lutas políticas. Essas contradições são traduzidas nos níveis político, econômico e ideológico.

As contradições no campo ideológico, de cunho moral e normatizador, que neste momento é o que nos interessa, originam teorias como a “Síndrome Normativa do Individualismo Possessivo”, cuja potência legitima a culpabilização individual por problemas que são de ordem social (OFFE; RONGE, 1984, p. 136). Os atores e parceiros individuais necessitam se dispor a aproveitar e adotar, efetivamente, “as oportunidades de troca que lhes são oferecidas, esforçando-se constantemente para promover a melhora competitiva de suas posições relativas em tais relações de troca” (*ibidem*), e, assim, aceitar que qualquer deslize ou perdas seriam justificados pelo fracasso individual, ao nosso ver, bem semelhante às condições do processo de Medicalização, que receberá um capítulo nesta pesquisa, dada a sua relevância.

É importante salientar que, embora a Democracia – conquista social irreversível na visão de Singer (1996) – seja uma forma de governo que contemple a vontade da maioria, todavia não há como negar que a maioria nem sempre significa todos. Entendendo que com essa expressão asseguramos o direito de todos, mas, de fato, precisamos ir além. A classe que intenta meios de desenvolver o pensamento crítico para superar sua condição de subordinação espera encontrar na escola um espaço de formação. Portanto, é fundamental a luta por uma educação pública de qualidade que lhes sirva como meio de superação de sua condição.

A partir de nossa discussão neste capítulo, daremos agora à nossa pesquisa um espaço para discutir a perspectiva de educação que denominamos hegemônica, embora entendamos

seu vínculo com a abordagem tradicional de educação. O propósito é dar mais visibilidade a uma escola de cunho neoliberal que está mais preocupada em preparar sujeitos para o mercado de trabalho do que oferecer uma proposta de educação crítica que possibilite uma apurada leitura de mundo. Todavia, começaremos por compartilhar uma visão de mundo, cuja base está amparada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, base filosófica que concebe as relações humanas e a cultura²¹ como agentes de constituição de indivíduos e que elegemos para amparar nossas discussões.

²¹ A palavra “cultura”, empregada ao longo do texto, expressa o conceito referido por Paro (2009, p. 29): “Conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim, que o homem produz em sua transcendência da natureza”.

CAPÍTULO II – Manutenção do Sistema Educacional Hegemônico: A Quem Interessa?

Deus que livre vocês de uma escola em que tenham que copiar pontos, de decorar sem entender, de aceitarem conhecimentos "prontos", mediocrementemente embalados nos livros didáticos descartáveis, de ficarem passivos, ouvindo e repetindo.

Carlos Drummond de Andrade

O homem diferencia-se do animal quando, deliberadamente, transforma a natureza, submetendo-a à sua vontade por intermédio do trabalho. Esta afirmação fica clara quando Marx (2014, p. 255) compara as operações realizadas pela aranha e pela abelha com as do tecelão e arquiteto, justificando que ambos, respectivamente, ficariam envergonhados com a perfeição de uma teia ou de uma colmeia. Entretanto, continua ele, “o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la na cera. Nas considerações de Paro (2010), ao transformar a natureza, o homem produz sua condição material de existência e, conseqüentemente, se faz sujeito. Ao fazer-se sujeito, cria valores, determinando o seu caráter ético. A criação de valores lhe permite estabelecer objetivos que satisfaçam suas necessidades que se realizarão na atividade orientada para a sua concretização. “Essa atividade ‘adequada a um fim’[Marx,19] não é nada mais do que o próprio trabalho humano”²², portanto é o trabalho que permite sua condição de existência histórica (PARO, 2010, p. 24).

Nesta perspectiva, o trabalho permite ao gênero humano constituir sua condição de existência histórica e, nesse processo, produzir cultura que, de forma generalizada, se traduz em "conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim, que o homem produz em sua transcendência da natureza"(PARO, 2010, p. 23). Esta apropriação exercida pelo homem ao longo do seu percurso histórico foi disseminada e comunicada de forma sucessiva às gerações por meio das instituições sociais. Dentre as que se destacam, pela legitimidade de atuação com esta finalidade, está a escola. É neste espaço, por meio de um processo educativo, que estaria resguardada a possibilidade de apropriação da cultura, de formação e emancipação humana.

Uma vez que a educação é a base para o processo de humanização, a escola como instituição social tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. A sua função estaria

²² Citação literal tal qual a fonte, não foi citado o ano completo da obra de Marx

relacionada a problematizar e incentivar a investigação nas diversas áreas do conhecimento, bem como oferecer suporte para que cada indivíduo possa desenvolver plenamente suas potencialidades físicas, morais e psíquicas, como propõe Leontiev (2004).

Se é por intermédio da cultura e das relações sociais que o homem se constitui humano, entende-se que todos aqueles que estabelecem relação com o meio cultural teriam chance de aprender, de se apropriar do conhecimento, de se desenvolver enquanto sujeito histórico. Se há condições de o indivíduo desenvolver-se, a escola, como espaço socializador e promotor de cultura, com todo o aparato científico disponível, deveria possibilitar que isso acontecesse.

É importante que nos atentemos ao argumento de Paro (2012), quando alerta sobre o quão surpreendente é o fato de que, embora as ciências da educação tenham conquistado grande avanço, especialmente no século XX e princípio do XXI, a concepção pedagógica vigente em grande parte das escolas, em todo o território nacional, seja de âmbito público, seja privado, baseia-se no “Ensino Bancário”, cunhado por Freire [2005 (1970)], em sua crítica ao sistema tradicional de educação, destacando que o conhecimento é “depositado” no indivíduo e depois “sacado” de acordo com a necessidade, próprio da visão de Locke [1999 (1690)], filósofo do século XVII, que entendia que o aluno seria como uma *tabula rasa*, apenas recebendo conteúdos, ou seja, nesta visão, os conhecimentos são “transmitidos”, de forma linear, de quem ensina para quem é ensinado.

Não é possível o conhecimento ser transmitido de quem ensina para quem aprende. O estudante vai se apropriando, paulatinamente, dos conceitos. Vigotski (2001) argumenta que a criança se desenvolve ao transformar conceitos espontâneos adquiridos na primeira infância em conceitos científicos decorrentes do processo de escolarização. Para ele, “o processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação” (p. 246-247).

Todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados. Por isso, do ponto de vista psicológico, dificilmente poderia haver dúvida quanto à total inconsistência da concepção segundo a qual os conceitos são apreendidos pela criança em forma pronta no processo de aprendizagem escolar e assimilados, da mesma maneira como se assimila uma habilidade intelectual qualquer (VIGOTSKI, 2001, p. 246-247).

Nesse sentido, Paro (2012) defende que os conhecimentos não podem ser transmitidos de quem ensina para quem é ensinado, ou seja, não se passam sozinhos e exigem outros

componentes culturais (arte, filosofia, crenças, valores, direito, esportes etc.) para constituírem uma formação plena do educando. Portanto, a cultura, em toda sua expressão, não pode ser transmitida como acontece com uma mercadoria, um objeto qualquer, ou mesmo um sinal de transmissão. Todavia, não há como desconsiderar o relevante papel do professor no que diz respeito à intencionalidade, bem como todo o aparato didático pedagógico do espaço escolar que ofereça ao aluno possibilidades de vivência em um contexto desenvolvido para a apropriação da cultura. Não há como promover uma formação plena contando apenas com conteúdos escolares trazidos por políticas públicas, cujo interesse está longe de ser uma formação plena.

Paro (1999) alerta ainda que nossa escola, ao pretender transmitir só conhecimentos, nem mesmo isso consegue fazer. Em pesquisas de campo, quando se questionam os alunos, os educadores e a comunidade sobre a função da escola, invariavelmente, a resposta é: mercado de trabalho. “Fala-se, muitas vezes, que se estuda ‘para ter uma vida melhor’, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que ‘ter sucesso’ ou ‘ser alguém na vida’ é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego” (p. 114).

A pesquisa de Asbahr (2011, p.132-133) sobre os significados sociais do estudo e da escola nos concede outro exemplo da ideia de que a finalidade da escola está voltada ao mercado de trabalho, é o que se observa na resposta de um dos seus entrevistados, o aluno Roberto: “O aluno ter um futuro melhor, um emprego bom, ‘para não empurrar carroça quando ficar grande’”. Resolvemos citar na íntegra outras duas respostas, por entender o quão significativas são estas falas no contexto dessa concepção de educação (*Ibidem*). “Fernando: Minha mãe falou que, quanto mais eu estudar, mais tempo eu vou ficar na escola, mais eu vou ter chance de arrumar um trabalho bom e ter uma família melhor, uma casa bonita, um monte de animal” (*Ibidem*). Quando Asbahr(2011) entrevista Nati, a resposta carrega o mesmo sentido. Ao perguntar: “O que sua família fala da escola, por exemplo?” Nati responde: “Que tem de estudar muito para ser alguém na vida” (*Ibidem*). Como pode ser observado, os alunos entrevistados estabelecem uma relação entre o processo de escolarização e o mercado de trabalho e sonham com profissões, como as de “médico, advogado, professor, piloto”, por entenderem que elas podem lhes conferir um status social, diferente da realidade em que vivem, na qual os adultos que lhes são referência tiveram pouco estudo e uma história de fracasso escolar (*Ibidem*).

Convenientemente, essa escola ainda mantém o mesmo princípio de subordinação encontrado na educação jesuítica, ou seja, ela delimita espaços, confina indivíduos, fragmenta saberes, ordena, enfileira, classifica, seleciona, silencia, exclui crianças e jovens, impedindo-os

de compartilhar suas histórias, experiências, preferências, opiniões, bem como seus lápis e borrachas tão fundamentais para o desenvolvimento pleno do indivíduo. A diversidade cultural e a individualidade com suas características, como preferências e ritmo de aprendizagem, não são levadas em consideração, ou seja, não há respeito ao que cada um traz consigo em seu percurso de vida. A “nota”, o “boletim” e o ingresso no vestibular são mais valorizados que a apropriação de cultura como possibilidade de formação crítica e consequente emancipação (PARO, 2010), (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2011, p. 69) faz uma crítica a essa suposta avaliação da aprendizagem, nos moldes em que são abordadas na maioria das escolas, em especial na rede privada, quando afirma que os exames são autoritários e têm um fim em si mesmo. Trata-se de um tipo de “examinação”, com o fim em si mesma, com um misto de disciplinamento e punição. Uma das finalidades dessas provas é apenas formalizar, burocraticamente, se o aluno está ou não “apto” para prosseguir seu caminho, ao invés de um ato pedagógico fundamental e necessário como é o caso da avaliação da aprendizagem.

Consequentemente, com base nessa lógica, alguns alunos são promovidos e muitos vão ficando pelo caminho, marcando a sua história com experiências de fracasso, de responsabilidade de outrem. Sofrem com a negação do seu direito de aprender e de desenvolver seu potencial, com o desrespeito e a violência moral a que são submetidos. São colocados à margem no sentido de pertencimento, com base em um padrão de comportamento genericamente determinado que reforça a exclusão social deliberadamente. Todavia, essa violência moral tem um impacto tão potente e devastador sobre a criança que pode colocar em xeque um desenvolvimento psicológico saudável.

Os inúmeros fatores envolvidos no processo de escolarização que contribuem para o prejuízo de uma formação cidadã está na lógica social. Dentre eles, Singer (1996), ao citar algumas causas da crise na educação, destaca “os cortes de verbas, baixa dos salários, perda consequente do pessoal mais bem qualificado e declínio da qualidade de ensino” (p. 12). Além desses, outros podem ser elencados, como os problemas decorrentes dos desvios de finalidade nas políticas públicas, como aquelas voltadas aos interesses de grandes grupos econômicos, bem como os desvios de verbas e práticas de corrupção; a vida em sociedade com uma exigência cada vez maior sob o ponto de vista do produtivismo/utilitarismo/mercantilismo; a mídia geral na massificação de incentivo ao consumo inconsequente; a superestimulação provocada pela tecnologia digital e pelo modo de vida da sociedade contemporânea; os dilemas e angústias vividos por famílias que se veem obrigadas a entregar a educação dos seus filhos a outras

peessoas para que, com a sua jornada de trabalho exaustiva, possam suprir as necessidades básicas de alimentação e moradia; as muitas dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação em sua função social, bem como a banalização e a falta de reconhecimento e valorização do profissional da educação; o apelo constante à normatização e à padronização do comportamento; os problemas relacionados ao poder da indústria farmacêutica, promovendo a medicalização da educação e da sociedade (Paro, 2011), (Demo, 2002).

“A consideração do homem como ser histórico implica necessariamente considerá-lo como ser social e, mais do que isso, como ser político” (PARO, 2010, p. 26). Na concepção de Paro (2013), o termo político tem um sentido mais genérico, referindo-se às relações humanas e à convivência entre as pessoas. Segundo o autor, há dois modos de esta convivência acontecer: a primeira é dada de forma autoritária, coercitiva, na qual “uma das partes (*grupos ou pessoas*) reduz ou anula a subjetividade da outra, tomando-a como objeto” (ou seja, pela dominação) (p. 26). É com base nesta lógica que são instaladas câmeras de vídeo pela cidade; em outras palavras, caso o indivíduo não seja vigiado é provável que ele se rebele ou se volte contra o exercício de cidadania. A segunda se dá pela via do diálogo, que se confirma pelo respeito mútuo, ou seja, num acordo coroado por princípios democráticos.

Essas relações dão-se também no campo escolar, porque o aluno não é um mero espectador e sim sujeito de sua aprendizagem, e, enquanto sujeito, só aprende caso participe, efetivamente, do processo educativo, quando é respeitado em sua individualidade e quando é envolvido nesse processo. Para estar envolvido, precisa sentir-se motivado. Encontrando motivos, fica atento, se concentra, pensa a respeito do que está aprendendo e, assim, se apropria do conhecimento. Para isso, é necessário um interesse legítimo que vai além da mera materialidade do objeto exposto. O interesse começa com a curiosidade provocada de algum modo pelo próprio educador amparado pelo conhecimento e por uma metodologia constituída coletivamente (PARO, 2010). Nesse sentido, é estabelecido um vínculo afetivo e de confiança, entre professor (a) e aluno(a), que abre um campo fértil para um trabalho pedagógico bem-sucedido, baseado na cultura, principalmente, nos valores morais, éticos, estéticos e políticos, condição básica para formação de cidadania, como acena Chauí (2006).

De acordo com Rigon et al (2010, p.31), “Paro (1997, 2002) , aprofunda a discussão de Saviane ao analisar o que é o produto de fato da educação escolar. Segundo os autores, para “Saviane o produto da ação educativa é a aula” (*Ibidem*). Na visão de Paro, “a aula é o próprio trabalho pedagógico seu produto não se restringe ao ato de aprender, pois o aprendido permanece para além desse ato”. O aluno não é mero consumidor da aula, mas também objeto

de trabalho já que é sobre ele que incide o trabalho do educador.” (PARO APUD RIGON ET AL, 2010, p.31). O estudante é também sujeito da educação, portanto para aprender precisa participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

O produto do trabalho do professor é diferente do produto do trabalho de um trabalhador que produz televisores, por exemplo. Quando um objeto concreto é produzido, caso ele fique preso no controle de qualidade, ele pode ser até descartado pela indústria, que permite essa condição a que possibilita a incorporação do prejuízo embutido no custo do produto. O produto do trabalho do professor é a contribuição intencional da constituição do humano-histórico na criança e não há como substituir crianças que não conquistaram sua condição de sujeito, como se faz com um objeto qualquer. Se bem que, milhares de crianças, todos os dias, perdem o direito a uma vida digna quando empresas inescrupulosas lhes confiscam a infância em troca de trabalho, muitas vezes, escravo. Elas são descartadas como se fossem mesmo meros objetos.

No entanto, a despeito das críticas a esse modelo de educação, ele continua sendo praticado e resiste, mesmo com toda a produção de conhecimento científico disponível. Há mesmo uma resistência em superar a proposta pedagógica instituída, a tradicional hegemônica. Levantaremos uma questão: seria pelo fato de ele favorecer um movimento político-social, cuja lógica legitima o poder de uns sobre outros com “[...]as relações de produção do modo capitalista que se baseiam na exploração de uma parte da população por outra” (ASBAHR, 2011, p. 23).

Levando em consideração os apontamentos trazidos, concluímos que não há como negar que temos raízes que justificam os modos da vida contemporânea, na qual há um poder instituído socialmente que vem sendo passado de geração a geração, de modo velado, e tem grande impacto sobre o meio social e, conseqüentemente, sobre suas instituições.

CAPÍTULO III - Da Palmatória à Ritalina: A Reedição das Práticas de Submissão na Escola

Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.

Bertolt Brecht

Com base em relatos de pesquisadores, faremos uma retrospectiva histórica, trazendo à luz o sistema opressor que há muito é mantido por forças dominantes e que confiscam o direito de milhares de indivíduos a uma educação de qualidade que possibilite superar sua condição de submissão. A violência física e moral a que foram submetidos desde os primórdios permanece ativa em todo contexto social e escolar. Inclusive, a escola que deveria ser em princípio um espaço seguro e acolhedor ganha uma nova modalidade de violência, talvez a mais perversa forma de agressão contra a criança: a contenção química, que se apresenta de maneira velada como possibilidade de ajuste de comportamento aos ditames sociais.

É possível acompanhar o processo de escolarização em sua trajetória histórica desde as sociedades mais remotas e perceber um comportamento autoritário e excludente presente na escola desde a sua origem. Essa comprovação denota que o autoritarismo ou o poder de uns sobre os outros é evidenciado há séculos.

Aranha (1997) alega que é na educação oriental que começam a surgir os seguimentos privilegiados da sociedade. A população composta por lavradores, artesãos e comerciantes fica à margem, não tendo acesso nem à política nem ao saber. A partir do século XXVII a.C., o antigo Egito, reconhecido como berço comum da cultura e da instrução, traz os ensinamentos mais antigos sobre os aspectos gerais da civilização, inclusive os relacionados à educação. Esses ensinamentos são carregados de preceitos morais e comportamentais baseados em modelos ditados pelas castas dominantes. O primeiro relato sobre ensinamento é datado de 2654 a.C., é o “Ensinamento para Kagemni”. Nestes documentos, observa-se que os métodos didáticos eram transmitidos de pais para filhos, ou mestres para discípulos, de forma autoritária, mnemônica, repetitiva, baseada na leitura e na escrita.

Os alunos recitavam os textos a serem aprendidos com o objetivo de ser perpetuados por milênios. A educação tinha como principal função a subserviência política. “Se és um homem de qualidade, forma um filho que seja sempre a favor do rei [...]”. “Curva as costas perante o teu superior, o teu superintendente no palácio real [...]. É prejudicial para quem se opõe ao seu superior.” Era uma educação carregada de autoritarismo: “Pune duramente e educa

duramente!”, uma obediência cega ao superior, numa cultura que afirma “filho obediente é um servidor de Hórus, o faraó. Sê absolutamente escrupuloso para com o teu superior. Age de tal modo que o superior dele possa dizer: como é admirável aquele que seu pai educou” (Br. 37, 42, 44-47 apud MANACORDA, 1997, p. 15).

Harper (1984) considera que na Idade Média europeia, a Educação tornou-se produto da escola propriamente dita. Apesar disso, nesse período histórico, a nobreza não dava a devida importância aos saberes que se buscavam nos livros, entendiam que estes deveriam ser destinados aos vadios. “Juro – diz um nobre – que antes de fazer meu filho um mestre-escola, o enforcaria. Fazer ressoar a buzina, entender de caçadas, levar bem o falcão e adestrá-lo, eis o que assenta bem a um filho de gentil-homem” (COVELLO, 1992, p. 18).

O poder estava no Teocentrismo, que era a base para toda a atividade pedagógica, ou seja, a formação humana era baseada em uma concepção de homem como criatura divina. Como regra geral, era necessário educá-lo para ser humilde e respeitar, de modo rigoroso, a autoridade, bem como os preceitos religiosos, cujos pressupostos eram vida eterna e salvação da alma. Na alegação de Aranha (1997), o ensino transmitido em colégios fundados por religiosos aconteceu pela primeira vez na história da humanidade nos séculos XVI e XVII. O objetivo era disciplinar a criança e inculcar-lhe regras de conduta submetendo-a aos rigores da hierarquia e da obediência. Não se pensava em formação de autonomia.

Essa proposta com fins político-ideológicos surgiu no bojo de um movimento denominado Contra-Reforma, em resposta à denúncia de Martinho Lutero, sacerdote alemão que afixou na porta da igreja de Wittenberg 95 teses contra as condutas adotadas pela Igreja Católica, principalmente a venda de indulgências (CALEGARI, 2014). Em decorrência disso, Lutero foi excomungado pelo papa, dando início à Reforma Luterana, culminando na fundação do protestantismo. Em contrapartida, a Igreja Católica fundou a Companhia de Jesus, sob o comando de Inácio de Loyola, com o objetivo de combater o avanço protestante, por meio da catequização e da conversão ao catolicismo e preservar a fé católica em todo o mundo. Era uma organização rigidamente disciplinada, de total abnegação e obediência ao papa e aos superiores hierárquicos. Loyola forjou a expressão “*perinde ac cadaver*, ou disciplinado como um cadáver” [seu lema]: “*Ad maiorem Dei gloriam*, ou para a maior glória de Deus”, tornou-se um dos princípios mais respeitado pelos jesuítas) (CALEGARI, 2014, p. 7). Deste modo, foram enviados “companheiros e missionários para vários países europeus, com o fim de criar escolas, liceus e seminários” (*ibidem*). Também foi criado um documento normatizador, uma espécie

de regimento, que serviria para amparar o trabalho dos jesuítas, denominado: *Ratio Studiorum*²³.

O *Ratio Atque Institutio Studiorum Ieso* foi um documento importante criado pelos religiosos da Igreja Católica, composto de trinta conjuntos de regras, publicado em 1599, com o objetivo de estabelecer uma regra geral que uniformizasse todos os colégios da ordem jesuítica em qualquer lugar do mundo. Tratava-se de um detalhado manual com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos membros da hierarquia, dos professores e dos alunos” (BORTOLOTTI, 1986, p. 2). Era considerado um documento normatizador que serviria para amparar o trabalho dos jesuítas. Em todos os lugares, essas normas deveriam ser seguidas literalmente em consonância com os preceitos e os interesses da Igreja Católica, além de ser também um manual de organização e administração escolar. A elaboração das regras partiu dos pontos positivos, segundo a perspectiva jesuítica, dos colégios de cada região, com base nas realidades distintas, até a redação definitiva. Para isso, muitas correspondências foram trocadas e muitas críticas e correções foram feitas.

Também no Brasil, os jesuítas foram responsáveis pela tarefa educativa em todo o período colonial. Isso aconteceu pelo fato de a Educação não ter uma posição social definida, passando a ser mera instrução da catequese (BORTOLOTTI, 2003). A proposta educacional católica era dogmática, não permitindo o desenvolvimento da reflexão e criticidade de seus alunos. Os pressupostos didáticos incluídos no *Ratio Studiorum* enfocavam o método de estudo, a matéria e o horário. As aulas eram ministradas de forma expositiva.

Por outro lado, nesse período, o educador protestante Comenius (2001) produziu a obra *Didáctica Magna*, escrita no século XVII, considerada marco significativo no processo de sistematização da didática. O objetivo de Comenius era denunciar uma escola, no século XVII, pouco atraente e voltada para os adultos em miniatura, visão da criança nesse período histórico.

As crianças mal saíam da infância e já eram obrigadas a adotar uma postura de adulto. O ensino era feito de forma memorística e tinha pouca aplicabilidade na vida diária. Essa era a educação tradicional que, de acordo com Aranha (1997), não se baseava nos interesses da criança, mas procurava, todo tempo, controlar seus impulsos naturais e inculcar-lhe a ideia de obediência cega, com viés autoritário bem semelhante à educação do antigo Egito.

²³De acordo com Bortolotti (2003), *Ratio Studiorum* é um documento normatizador da pedagogia jesuítica contendo 467 regras, confeccionado no século XVI pela Companhia de Jesus, instituição responsável por diversos colégios no mundo, responsável pela padronização de práticas pedagógicas, presentes ainda hoje em boa parte das escolas.

Para o autor, o latim, fundamental para aqueles que queriam seguir uma carreira culta, era ensinado a partir de textos clássicos, longe de ter relação com o interesse infantil. Para agravar a situação, a criança e o jovem sofriam castigos corporais, sendo um deles a palmatória – pequeno círculo de madeira com cinco orifícios dispostos em cruz e com um cabo – tinham como lema “A letra com pancada extra” (COVELLO, 1992, p. 16).

Só os alunos que tinham boa saúde, inteligência privilegiada, perseverança, paciência e riqueza conseguiam ir até o final dos estudos e obter formação superior.

Quando a cabeça não é de aço, romper-se-á com os estudos; se nela não há um cérebro de mercúrio, não se poderá fazer dele espelho; quem não tem a pele de ferro, não suportará os trabalhos de formação; quem não tem assento de chumbo, não terá a paciência necessária de permanecer nos bancos escolares (*Ibidem*, 1992, p. 17).

A escola era considerada o espantalho das crianças ou câmaras de tortura da inteligência. Era de tal maneira perversa que trazia enorme sofrimento a um adulto lembrar-se de sua trajetória escolar, como consta no relevante comentário apresentado por Comenius:

Eu próprio, mísero homúnculo, sou um desses milhares que passaram e gastaram miseravelmente a amicíssima primavera da vida e os anos florescentes da juventude nas banalidades da escola. Ah, quantas vezes, mais tarde, quando comecei a ver as coisas um pouco melhor, a recordação do tempo perdido me arrancou suspiros do peito, lágrimas dos olhos e gritos de dor do coração [...] (COMENIUS, APUD COVELLO, 1992, p. 19).

Comenius tinha forte vocação religiosa, por isso, após concluir seus estudos, tornou-se pastor e optou pelo magistério. Suas ideias contribuíram para uma nova concepção de Educação para a época. Inspirado em Francis Bacon e Ratke, planejou o ensino de forma sistemática, criou um método e determinou alguns procedimentos didáticos. Era uma educação sem violência física. Segundo o educador, o brinquedo era fundamental para o desenvolvimento da criança. Outra contribuição de Comenius foi o agrupamento de alunos. A partir de suas ideias surgiu a instrução simultânea: “Da mesma forma que o sol ilumina toda a terra, o professor pode transmitir conhecimento a um grupo de alunos, ganhando em tempo e eficiência”. Estabeleceu quatro graus de seis anos cada. Para a infância idealizou a escola materna e a escola primária com a intensão de desenvolver os sentidos e construir conceitos que serviriam para toda a vida. (*Ibidem*, p. 49).

Embora tenha contribuído de forma expressiva para a educação escolar, deixando de herança mais de cem obras, ainda é possível observar meios de legitimação de preconceito em suas teorias, como, por exemplo, credenciar critérios para classificar a inteligência, e, assim de maneira implícita, impor uma forma de discriminação que pode ser observada em seu texto: “Há seis tipos de inteligência, a saber: o inteligente e ávido de saber; o inteligente e vagaroso; o inteligente ávido de saber, mas obstinado; o obtuso lento, mas dócil e ávido de saber; o obtuso, lento e preguiçoso; e o deficiente” (*Ibidem*, p. 49). Embora esta classificação de inteligência tenha sido superada, ainda é possível observar traços dessa teoria presentes no meio escolar, inclusive legitimando a ideologia que naturaliza.

Posteriormente, em meados do século XVIII, com o desenvolvimento e o aparecimento de uma nova sociedade, tendo como marco a invenção da máquina a vapor, com a utilização de novas fontes de energia, surgiu uma nova proposta de educação. A aristocracia rural, conforme afirmação de Harper e Outros (1984), deixou seu lugar de destaque para a burguesia industrial, e com ela uma revolução tecnológica, social, política, econômica, cultural, desencadeando um novo modelo social. A escola era destinada à elite, porém o desenvolvimento industrial precisava de uma mão de obra especializada, e esta deveria ser formada, assim emerge o ensino técnico com um formato completamente voltado ao novo modo de vida da sociedade. “Os ignorantes deveriam socializar-se, isto é, deveriam ser educados para tornar-se bons cidadãos e trabalhadores disciplinados” (HARPER, 1984, p. 29).

Nesse contexto, “as escolas ficaram parecidas com as fábricas. A hora certa de começar e terminar as aulas, os conteúdos compartimentalizados, o modelo de ensino simulava a projeção de futuro da Revolução Industrial” (PENIN, 2000, p. 35). Como suporte para uma proposta educacional em favor da hegemonia política, vão surgindo, também de forma velada, mecanismos de discriminação mais acentuados, com apoio de instituições que desconsideram o direito dos que servem aos interesses do mercado.

Deste modo, nesta nova ordem social instaurada na era do capital, a política caracterizou-se por reformas sociais, com o respaldo de filósofos e cientistas, que tinham como meta defender os interesses dos detentores do poder. Como refere Tonet (2013, p. 16), “a conquista e a manutenção do domínio de uma classe sobre a outra exigem que a classe que quer dominar lance mão não apenas de forças materiais, mas também de forças não materiais (ideias e valores)”. Para que isso se concretize e atenda tais finalidades, ela deve propor e sustentar determinada concepção de mundo que fundamente e assegure o seu domínio.

Com base nesse pressuposto, são constituídas pesquisas científicas com a finalidade de legitimar a lógica que se baseia no lema “igualdade, liberdade e fraternidade”, oriundos da Revolução Francesa. Em tempos de Pós-Modernidade, essa lógica, fusão do liberalismo e da democracia na visão de Singer (1996), é assegurada pela política neoliberal. Uma lógica que, na tentativa de preservar o grande discurso da igualdade de oportunidades, alimenta um sistema econômico predatório, falseando a convicção de ser o melhor para todos, justificando as falhas do sistema com dogmas de responsabilização individual. Assim, de forma velada, a passagem sem traumas da “‘igualdade formal’ para a desigualdade social real é justificada pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais” (PATTO, 1999, p. 50).

Deste modo, com a contribuição e o respaldo de cientistas, aparecem teorias como a Eugenia, a Monogenia e a Poligenia, entre outras, que servirão de referência para a conduta humana, tendo como pressuposto comprovar, com base em um método estatístico e genealógico, que o desempenho humano era especialmente determinado pela hereditariedade e não pela educação. Na visão de Schwarz (1997, p. 60), elas se definem como “uma interpretação biológica na análise dos comportamentos humanos que passam a ser crescentemente encarados como resultado imediato de leis biológicas”. Assim, trazem em sua concepção “‘um ideal político’, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a eliminação das raças inferiores”. A finalidade é justificar um comportamento competitivo, seletivo e excludente proveniente de um modo de ser social que apoia a escola clássica. Ramos (2016, n. p) justifica que, como acreditava o positivista Spencer,: “Os indivíduos deveriam ser doutrinados pela Educação, essa Educação reprodutivista presente nos dias de hoje”

Na mesma direção, aparecem outras teorias com a mesma finalidade, a de mascarar uma hierarquia, cujo binômio saber e poder estão no cume da pirâmide. Como dito anteriormente, a fundamentação parte de um campo do conhecimento relacionado à saúde, à medicina, especificamente à psiquiatria, que, em nome do status conquistado socialmente, declara “suas verdades” em prol de uma organização social voltada ao “bem comum” (Bautheney, 2018, grifo nosso). Este movimento surgiu no fim do século XVIII e no começo do XIX, com a ideia da implementação do Asilo, um estabelecimento que ocupou o lugar de Bicêtre, uma espécie de hospício que recebia toda ordem de “desajustados”(Bautheney, 2018, grifo nosso). A ideia era promover a assistência e, ao mesmo tempo, a vigilância aos ditos insensatos, alienados, ignorantes, além de uma categoria

de homens, cuja reclusão muito interessava ao sistema vigente, os presos políticos. Entretanto, como o Asilo era considerado uma instituição para o tratamento moral daqueles que não se adequavam, que não se adaptavam às normas, convencionadas socialmente, não deixava de estigmatizar, reforçar e legitimar a exclusão social.

Tirar as correntes dos alienados presos nas celas é abrir-lhe o domínio de uma liberdade que será ao mesmo tempo o de uma verificação; é permitir que apareçam numa objetividade que não mais será ocultada nem nas perseguições, nem nos furores, que lhes correspondem; é constituir um campo asilar puro, ... e que a convenção, por razões políticas, desejava ver estabelecido (FOUCAULT, 2000, p. 464).

Pinel, médico indicado para tratar as pessoas do Asilo, havia sido escolhido para "desmascarar a loucura, para avaliar suas dimensões médicas exatas, libertar as vítimas e denunciar os suspeitos, fundar, enfim, com todo o rigor, esse internamento da loucura, cuja necessidade é reconhecida, mas cujos perigos são pressentidos" (*Ibidem*, p. 465-466).

Nessa perspectiva, "não se deve considerar 'os loucos como absolutamente privados de razão', mas antes, o que se deve evocar neles, através de todo um jogo de semelhanças e proximidades, aquelas regiões da natureza que não podem estar adormecidas sob a agitação da loucura" (*Ibidem*). Ou seja, o pressuposto propunha que no interior do indivíduo alienado, ou louco, havia algo latente que, por intermédio de tratamento, faria despertar a razão. Assim, em um movimento no qual "a natureza coincide com a ordem dos homens", começa a tomar corpo o mito das três "Naturezas: Natureza-Verdade, Natureza-Razão e Natureza-Saúde, que sustentará as formas organizadoras da Psiquiatria no séc. XIX" (*Ibidem*, p. 468).

Agora, a loucura passa a ser entendida como ausência da razão, consequentemente, é necessário controle, domínio sobre ela, "o que constitui a cura do louco é a sua estabilização num tipo social moralmente reconhecido e aprovado" (*Ibidem*), por quem? Pela sociedade burguesa e por seus princípios constituídos e convencionados socialmente. Portanto, é ela quem determina a referência de normalidade.

Posteriormente, a Psiquiatria se dedica, de meados do século XIX, ao controle do comportamento, seus desvios e anomalias, ela toma sua referência num desenvolvimento normativo. Contudo, mantém o foco em normas sociais. Ela surge inspirada na Teoria de Squirol, uma taxonomia dos transtornos mentais. "Foi patologizando a loucura pela análise dos

sintomas pela classificação das formas, pela pesquisa das etiologias, que ela pôde constituir finalmente uma medicina própria da loucura" (*Ibidem*, 2000, p. 393).

Desta forma, o comportamento anormal passa a ser considerado doença, logo, o poder médico começa a ganhar status e a Psiquiatria vai poder se dar efetivamente uma função que será a função de proteção e ordem, tornando-se proteção científica da sociedade, proteção biológica da espécie e vai incorporar assim o seu poder máximo, “tomando o lugar da própria Justiça; não apenas da higiene, mas convertendo para si as manipulações e controles da sociedade, por ser considerada a instância geral de defesa da sociedade contra os perigos que corroem o seu interior (*Ibidem*, p. 403)". E com base no seu constructo, justifica a hereditariedade, promovendo o racismo, um racismo contra o anormal, "um racismo que possibilita filtrar todos os indivíduos no interior de uma sociedade dada" (*Ibidem*, p. 403). A análise feita por Foucault foi fundamental no sentido de desmascarar a ideologia dominante desvelando a naturalização de problemas considerados de ordem social.

Zucoloto (2006, p. 137), confirmando, alerta que o discurso científico lança mão de uma explicação sobre o fenômeno relacionado aos problemas de aprendizagem, segundo a qual só obtêm sucesso os mais aptos, os mais capazes, desconsiderando os determinantes escolares e políticos relacionados às dificuldades sofridas no processo de escolarização. E para ratificar, na mesma lógica biologicista, Souza (1996) menciona o excesso de psicologização do processo de aprendizagem com base no grande número de encaminhamentos de crianças e jovens para atendimento psicológico nas Unidades Básicas de Saúde. Patto (1997), por sua vez, também destaca o fato de que os profissionais da educação contribuem realizando encaminhamentos de alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas. E isso é legitimado pelo resultado de testes psicológicos com a mesma finalidade, a de atestar que a criança não faz parte da norma.

Essa avaliação é baseada em testes que vêm sofrendo críticas, como atesta Souza (1996, p. 399), ao referir-se aos psicólogos Kajihara e Castilho que mencionam a dificuldade de interpretação dos testes aplicados por psicólogos. Em um dos testes, esclarecem que as explicações são “descrições confusas, superficiais e até mesmo contraditórias, tendo também sido frequentes cópias de frases soltas de livros que tratam da questão da avaliação qualitativa do referido teste”. Se esse problema está sendo denunciado pelos próprios profissionais da área da Psicologia, como ficariam os alunos diagnosticados?

Patto, citada por Souza (2010), reconhece que, ao fazer uma exaustiva discussão em seu livro *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*, demonstra que as

explicações vigentes a partir do Movimento da Higiene Mental e como a medicina e as questões de saúde e doença passam a se articular com as teorias psicológicas e a constituir um dos ramos que vem explicar o não aprender, centrado nos distúrbios orgânicos, nas disfunções das crianças das mais variadas naturezas (SOUZA, 2010, p. 59). E destaca um relevante argumento da autora: “Existe um complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que conduzem ao seu fracasso, mantendo os altos índices de exclusão” (*Ibidem*).

Crianças e jovens, ao longo de sua vida escolar, passam por um processo educacional altamente padronizado produzido para atender a uma suposta normalidade convencionada socialmente. Há uma necessidade de enquadrá-los, submetê-los às regras, com vistas a obediência cega. Luckesi (2011, p. 164) assegura que “nenhum ato de conhecer nem o conhecimento dele decorrente são neutros”. Assim, teorias, como as citadas, que amparam o Estado na tentativa de individualizar problemas que são de ordem social e também justificam o racismo, o higienismo, a biologização, a judicialização, a patologização, a medicalização vão sustentando o *modus vivendi* da sociedade contemporânea, uma sociedade na qual há ganhadores e perdedores em todos os campos sociais: economia, política, educação etc. E a escola, como principal instituição a serviço desse sistema, também se defronta com a mesma lógica, a que reconhece nas relações de poder um mecanismo de manutenção do *status quo*. Muitas vezes, isso se dá de forma polarizada, como: os melhores e os piores alunos; os disciplinados e os indisciplinados; os inteligentes e os que carregam consigo o estigma do fracasso.

Nesse contexto, o processo de atribuição de responsabilidade ao indivíduo por problemas relacionados à aprendizagem, como já mencionamos, continua, de forma velada, para conforto da escola e também dos seus familiares. Crianças e jovens, além de sofrerem com a humilhação provocada pela negação do direito de aprender, de forma democrática, muitas vezes, recebem uma etiqueta psiquiátrica. Deste modo, a contenção química começa a ganhar espaço, com “a crescente medicalização de crianças aplicada aos seus sofrimentos psíquicos”, conforme denuncia Guarido (2007, p. 154), e encontra meios de se consolidar na escola, em clínicas e consultórios de profissionais de saúde, conforme anunciamos.

Medicalização é um fenômeno que cresce em proporções alarmantes, e um dos espaços que encontrou melhores condições para se propagar foi a escola. Como atesta Souza (2005, p. 87), “diariamente, centenas de crianças e adolescentes são encaminhados às clínicas psicológicas por apresentarem os chamados ‘problemas de aprendizagem’ ou ‘problemas de

comportamento””, e muitas vezes recebem o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a consequente prescrição de Cloridrato de Metilfenidato.

Considerado um problema político-social de fundamental importância, a lógica medicalizante tem afetado não só crianças e jovens, mas, também, pais, professores, coordenadores, diretores, instituições de educação básica e superior e todos que têm participação nesse processo. De acordo com as *Recomendações de Práticas não Medicalizantes para Profissionais e Serviços de Educação e Saúde*, cuja finalidade é possibilitar orientação sobre a temática, entende-se por medicalização:

O processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressaria no adoecimento do indivíduo (Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade 2013, p. 14).

Em se tratando de Medicalização na Educação, o fato de uma criança ou adolescente apresentarem um ritmo de aprendizagem ou comportamento distinto do que foi institucionalizado justificaria o diagnóstico de um suposto transtorno e, em alguns casos, a prescrição de um medicamento. Geralmente, são alunos tidos como indisciplinados e que não aprendem em decorrência de múltiplos fatores, principalmente os relacionados ao sistema educacional que legitima a manutenção de uma estrutura social que traz em seu discurso a igualdade de oportunidades, mas que, de forma concreta, encontra meios de selecionar e excluir. Asbahr (2011, p. 38) afirma “que é comum, por exemplo, escutarmos professores dizendo que determinado aluno não aprende porque não tem maturidade, atribuindo-lhe expressões como idade mental inferior à cronológica; limítrofe; infantil; imaturo; ‘bobinho’”. Souza (1994, p. 36) ressalta que “em boa parte de nossas escolas os educadores acreditam que as crianças não aprendem porque são pouco inteligentes ou porque são emocionalmente problemáticas”. Assim, muitos deles são encaminhados aos consultórios de médicos e psicólogos e, geralmente, recebem o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

James Swanson, professor de Psiquiatria da Universidade Internacional da Flórida e um dos pesquisadores do TDAH, nos últimos 20 anos, afirmou na reportagem de Schwarz e Cohen (2013) para o *The New York Times*, jornal de grande circulação americano: “Nos Estados Unidos, 11% dos estudantes têm transtornos de déficit de atenção [...] não há como um em cada

cinco meninos do Ensino Médio ter TDAH”. E conclui: “Se nós começarmos a tratar crianças que não têm o transtorno com estimulantes, certo porcentual terá problemas que são previsíveis: alguns deles terminarão com abuso e dependência” (*Ibidem*).

Não só a medicalização, mas, também, o aumento exponencial de consumo desse medicamento, abre precedentes à hipótese de estar havendo equívocos nos diagnósticos e nas prescrições. Cometer enganos é inerente à condição humana, mesmo o homem adulto encontra-se em seu *devir continuum*, portanto, erra. Contudo, há contextos em que erros colocam vidas em risco. Nas considerações de D’Acampora (1996, p. 44), “o maior erro cometido pelo médico é a não conscientização do que pode acontecer antes, durante e após um ato médico”, ou seja, o que pode acontecer como resultado de sua conduta. Uma afirmação relevante que revela o compromisso ético subjacente ao diagnóstico, principalmente, se for feito com base em dados subjetivos, como é o caso de algumas psicopatologias, transtornos e distúrbios mentais. E a responsabilidade aumenta quando é feita a prescrição de medicamentos, porque, se houver equívocos, os danos podem ser irreparáveis.

Sroufe (2012), professor e Ph.D. em Psicologia de Crianças na Universidade de Minnesota, faz um alerta sobre o uso do Cloridrato de Metilfenidato, segundo ele “a Ritalina® não deu certo [...] penso que deveríamos estar nos perguntando por que confiamos tanto nessas drogas”. Com base em seus 40 anos de pesquisa com crianças, revela um dado importante que vale a pena ser citado na íntegra:

[...] infelizmente, poucos médicos e pais parecem estar cientes do que temos aprendido sobre a ineficácia dessas drogas. O que se publica são resultados de curto prazo e estudos sobre diferenças no cérebro entre crianças. [...] quando administradas às crianças por longos períodos de tempo, elas não melhoram o desempenho escolar nem reduzem problemas de comportamento (Sroufe, 2012, n.p.).

É importante ressaltar a preocupação do pesquisador sobre a falta de consciência, tanto dos pais quanto dos próprios médicos ao submeterem indivíduos ainda em formação aos efeitos dessas drogas, cujo impacto ainda não está completamente elucidado. Sua intenção é fazer um alerta sobre uma conduta que pode trazer riscos e danos irreversíveis a eles.

Moysés (2010), pediatra e professora titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), afirma que muitos dos diagnósticos de TDAH trazem consigo a prescrição de Cloridrato de Metilfenidato, droga psicotrópica, tarja preta, com alto risco de dependência. “O

mecanismo de ação dessa droga é exatamente o mesmo da cocaína: poderosos estimulantes que aumentam a atenção e a produtividade, mas com sérios riscos de provocar drogadição” (p. 97).

Segundo a médica, “as crianças e adolescentes são os principais alvos da medicalização porque são mais questionadores, briguentos e agitados, os mais liberados das amarras sociais, com isso, fazem-se o diagnóstico exageradamente [...]” (Moysés, 2012, p. 2). Para ela, é fundamental entender que “[...] as drogas psicoativas usadas no tratamento silenciam as crianças e resolvem o problema de comportamento, mas não solucionam o que leva a ele” (*ibidem*).

Ortega *et al.* (2010, p. 243) fazem um alerta ao apresentarem os resultados parciais de sua pesquisa sobre a representação da Ritalina® no Brasil, entre 1998 e 2008, que

indicam pontos relevantes para a compreensão da percepção social da Ritalina® e sua contribuição na alteração das pautas de comportamentos dos indivíduos e das fronteiras do que é considerado moralmente aceito. Dois aspectos podem ser destacados: sua contribuição no amplo processo desmedicalização social e alteração das fronteiras entre normal e patológico; e sua contribuição no processo de modificação nas referências entre o que deve e não deve ser aceito moralmente.

Esse tipo de pesquisa²⁴ é uma produção bastante consistente para o campo da educação e para a sociedade, pois contribui, efetivamente, com a elucidação a respeito dos efeitos da Ritalina® e do TDAH e o seu impacto no meio social.

Outro ponto a ser destacado está relacionado à bula do medicamento, quando adverte que “a Ritalina® é contraindicada a pacientes com ansiedade, tensão ou agitação”. Segundo nosso entendimento, essa informação precisa ser devidamente esclarecida, pois entra em conflito com um dos critérios para diagnosticar TDAH, presentes no SNAP- 4²⁵, questionário baseado nos sintomas apresentados no DSM-IV²⁶ (*Manual Diagnóstico e Estatístico de*

²⁴Texto inédito, sem conflito de interesses, elaborado com base em Barros (2009) e Itaborahy (2009). “Financiamento pelo projeto PENSA RIO da Faperj, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Medicina Social da Uerj” (Ortega *et al.*, 2010, p. 243).

²⁵ SNAP - É um questionário construído com base no DSM (Diagnosticand Statistical Manual of Mental Disorders – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e acompanha o mesmo número de edição. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/snap-iv.pdf>

²⁶ DSM foi criado em 1918 em virtude da necessidade de o Departamento de Censo americano de uniformizar as estatísticas vindas de hospitais psiquiátricos, dos sistemas de categorização do exército norte-americano. Foi publicado em 1952 pela Associação Americana de Psiquiatria e está em sua quinta edição. Trata-se de

Transtornos Mentais). E um dos sintomas incongruentes aos da bula da Ritalina® seria: “Frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira”. (RITALINA® e RITALINA® LA RITALINA, cloridrato de metilfenidato, Farm. Resp.: Flavia Regina Pegorer – CRF-SP 18.150, São Paulo, Novartis Biociências S.A.).

Permitindo-nos uma digressão, não há como deixar de mencionar que o teste, que pretende ser uma orientação para diagnóstico de TDAH em crianças e jovens, está disponibilizado em um site²⁷ e pode ser baixado por qualquer pessoa com a seguinte indicação: “Você também pode imprimir e levar para o professor preencher na escola”. Mediante tais facilitações de diagnósticos por professores, cabe o seguinte questionamento: como um assunto de tal complexidade e responsabilidade, haja vista a polêmica instaurada nos meios científicos, pode ser tratado de maneira tão simplista?

Sobre a leitura da bula, há médicos que recomendam a alguns pacientes que não leiam a bula. Inclusive em alguns momentos, presenciamos esse tipo de recomendação. Entretanto, “a bula tem representado em nosso país o principal material informativo fornecido aos usuários de medicamentos”, como justificam Caldeira, Neves e Perini (2008, p. 737, grifo nosso).

A última edição do DSM passou por questionamentos na palestra proferida por Wulf Rössler, professor emérito de Psiquiatria da Universidade de Zurique e docente do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da USP (FMUSP), em evento que tinha como objetivo discutir o manual e apresentar, além das 300 patologias distribuídas por 947 páginas, a discussão se a psiquiatria conseguiria a façanha de transformar a “normalidade” em “anormalidade”. “O ‘normal’ seria ser ‘anormal’?”, pergunta Rössler²⁸. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2013, n.p.).

Outro crítico da nova versão do *Manual da Associação Americana de Psiquiatria*, Allen Frances, que alerta sobre os numerosos diagnósticos infantis, assim como as medicações exageradas – ou, até mesmo, inadequadas –, que só aumentam os casos de TDAH, autismo e transtorno bipolar, entre os jovens. Entre os argumentos, Alencar, retomando Frances, destaca “nós não temos ideia de como esses novos diagnósticos não testados vão influenciar no dia a dia da prática médica, mas meu medo é de que isso vai exacerbar e não amenizar o já excessivo e inapropriado uso de medicação em crianças” (*Ibidem.*). Além disso, entre suas críticas mais

um manual que oferece critérios de diagnóstico com base na classificação de desordens mentais, obtida por meio da descrição de sintomas agrupados por categorias.

²⁷ Esta é a tradução validada pelo GEDA – Grupo de Estudos do Déficit de Atenção da UFRJ e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UFRGS. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html#sthash.hAO8eabT.dpuf>

²⁸ Publicado em Comportamento, USP Online Destaque por Bruna de Alencar em 21 de maio de 2013.

contundentes, está o fato de o DSM-5 ter interpretado o que chama de “birra infantil” como “Transtorno Disruptivo de Desregulação do Humor”. Esse transtorno afeta crianças com frequentes episódios de descontrole emocional, como a irritabilidade (*Ibidem*). “Esse campo deveria sentir-se constrangido por esse currículo lamentável e deveria engajar-se agora na tarefa crucial de educar os profissionais e o público sobre a dificuldade de diagnosticar as crianças com precisão e sobre os riscos de medicá-las em excesso” (*Ibidem*, n.p.). E enfatiza, na sua conclusão, “o DSM-5 não deveria adicionar um novo transtorno com o potencial de resultar em um novo modismo e no uso ainda mais inapropriado de medicamentos em crianças vulneráveis” (*Ibidem*). O que chama atenção é o fato de a denúncia ser feita por um profissional de psiquiatria, responsável pela edição anterior do manual, o DSM 4.

Problemas como os apontados são frequentemente encontrados quando, sobretudo, se desconsidera o humano em sua complexidade, submetendo-o a um modelo predeterminado, a um conjunto de princípios normatizadores e padronizados de viver. E quando se propõem mudanças, no campo da medicina, do ponto de vista epistemológico, ainda assim há de se ter um olhar cuidadoso e reflexivo sobre modos consolidados de enquadramento social. Por exemplo, Castiel e Póvoa (2002) desconsideram a “Medicina baseada em evidências”, como um novo paradigma, pelo menos, segundo eles, dentro do conceito kuhniano²⁹. A justificativa, com base em Morin, citado pelos autores, é de que as propostas feitas pelos seus defensores constituem

evolução de um mesmo tipo ideal, ou seja, de uma mesma racionalidade médica organizada em torno do caráter cientificista, com vistas a parametrizar a prática médica, mantendo a doença como entidade nosográfica tal como é categorizada pelos manuais taxonômicos como objeto de diagnóstico e intervenção em detrimento da valorização da singularidade da saúde humana em sua hipercomplexidade (Castiel e Póvoa 2002, p. 119).

Ainda, segundo os autores, “o que se procura enfatizar é o modelo hegemônico em que predomina a pretensa ilusão de que a Medicina Ocidental seria levada a ‘verdades’, orientada por uma ‘soberania’ científica” (*Ibidem*). E concluem, observando o quão perceptível é “a ‘nuvem de fumaça’ que o objetivismo e o modelo mecanicista da Biomedicina vêm deixando

²⁹ Tomas S. Kuhn é crítico epistemológico que vem contribuindo com o avanço da ciência. Parte do seu trabalho é registrada em Kuhn [2009 (1962)].

diante de aspectos subjetivos, psicológicos e socioculturais dos pacientes, permanecendo como objeto principal a preocupação com a DOENÇA”. (*Ibidem*).

E assim, de forma irretorquível, defendem a necessidade de uma ética compartilhada entre profissionais de saúde e sociedade civil:

[...] diante da perplexidade e das incertezas humanas, o método científico mais acurado acaba por ser apenas um dos modos de abordar e ordenar o real. Cabe aos profissionais da área de saúde cogitarem que a ampliação consequente do cuidado em saúde talvez só seja possível por meio de significativas superações – de vaidades, de preconceitos, do corporativismo, da falta de compaixão pelo sofrimento humano (Castiel e Póvoa, 2002, p. 120).

Como foi possível acompanhar, a maioria das observações foi feita por profissionais do campo da saúde, que, acima de tudo, valorizam o compromisso ético com a ciência, com os seus pacientes e com o exercício legal da profissão. Muitos se mostraram preocupados com o número excessivo de diagnósticos de TDAH e a prescrição de metilfenidato a crianças e adolescentes absolutamente saudáveis, e que em nome de uma dita normalidade, são submetidos aos riscos descritos na bula que acompanha a droga. Certamente, estão cientes da complexidade que envolve a vida humana e das muitas implicações de ordem social, política, institucional relacionadas ao não aprender. Ainda são poucos os que enfrentam os desafios de investigar e questionar teorias que muitos defendem na tentativa de preservar um sistema que justifica a reserva de mercado e os vultosos lucros subjacentes a ela, em detrimento da vida humana. Esta lógica, amparada pela Psicologia Clássica, ainda encontra na criança justificativas pelo seu fracasso, com base em um viés organicista, que desconsidera o conjunto de relações constitutivas do ser social.

Pacheco argumenta que uma das teorias que defendem essa visão é “a chamada Teoria dos Dotes, cujo maior expoente é o psicólogo norte-americano Eysenck. De acordo com Pacheco, esta linha da Psicologia diz que a causa do insucesso, da não aprendizagem, está na criança, está no aprendiz, ou porque tem Síndrome de Down” ou por outra razão. Segundo nosso entendimento, este pesquisador influenciou sobremaneira a Psicologia Clássica, por isso resolvemos destacar vários aspectos de sua bibliografia. Shuare (2017, p. 11) corrobora a afirmação ao destacá-lo como um dos proeminentes cientistas que “deixaram uma marca indelével na história e na metodologia da Psicologia na Rússia”.

De acordo com Almiro (2013), Eysenck foi um famoso psicólogo nascido na Alemanha em 1916. Passou grande parte da vida em Londres, onde realizou praticamente toda sua formação acadêmica. Pretendia estudar Física na Universidade de Berlim, mas teria de se alistar no Exército alemão, por ocasião da Segunda Guerra Mundial. O fato de ser judeu e ter sofrido com a perseguição e o assassinato de sua avó pelos nazistas fez com que Eysenck nutrisse um sentimento de repulsa pelo regime nazista. Assim, preferiu deixar a Alemanha, viajar para a França e iniciar seus estudos acadêmicos de Literatura e História na Universidade de Dijon.

Posteriormente, mudou-se para a Inglaterra com grande interesse em cursar Física, área pela qual nutria grande interesse, mas como não foi aprovado ingressou no curso de Psicologia na Universidade de Londres, tornando-se posteriormente professor do Departamento de Psicologia da mesma instituição. Também se tornou professor convidado da Universidade da Pensilvânia (EUA), financiado pela Rockefeller Foundation. Com a intenção de conhecer os modos de funcionamento e implementar seus programas na Universidade de Londres, visitou centros de Psicologia Clínica nos Estados Unidos e no Canadá. No entanto, após esse período, Eysenck concluiu que os programas adotados eram inadequados e não cumpriam os pressupostos científicos.

Na sua concepção, de acordo com Almiro (2013, n.p.), (os princípios e os conhecimentos da Psicologia Clínica sobre a psicopatologia não eram aplicados naqueles centros), “uma vez que existia uma subserviência da Psicologia Clínica à Psiquiatria” e aos modelos médicos, os diagnósticos clínicos não contavam com a avaliação psicológica, apenas com a utilização de técnicas projetivas, a intervenção partia de modelos terapêuticos psicanalíticos.

Para o autor, a aplicação da Psicologia Clínica deveria ser fundamentada pelas leis da Psicologia acadêmica, baseada nos “estudos experimentais e estatísticos sobre as características do comportamento patológico” (ALMIRO, 2013, n.p.), além disso a proposta terapêutica adotada, a psicanálise, segundo sua visão, não tinha eficácia.

Dedicou toda a vida acadêmica à Psicologia e ao estudo científico do comportamento humano, desenvolvendo importantes investigações sobre a inteligência e a personalidade. Como dispunha de grande interesse pela Física, viria a sofrer forte influência desse campo em seu modo de conduzir pesquisas na área da Psicologia, valendo-se de rigorosos métodos experimentais e estatísticos. Dessa maneira, Hans J. Eysenck estabelecia uma relação entre os métodos utilizados pela Física para explicar os fenômenos naturais e os métodos que a Psicologia deveria utilizar para explicar os fenômenos psicológicos.

Almiro (2013, n.p.) afirma que na “década de 60, o psicólogo americano Arthur Jensen (1923-2012) alegou que o nível de QI (quociente de inteligência) diferia em razão da raça (conceito antropológico) e que os sujeitos negroides obtinham em média menos 15 pontos do que os sujeitos caucasoides”. Posteriormente, segundo o autor, Eysenck veio a público defender a afirmação de Jensen e justificou, com base em seus estudos genéticos sobre a inteligência, que a causa dessas diferenças individuais se devia a fatores genéticos e fisiológicos. É uma declaração baseada em dados empíricos, desconsiderando as questões raciais criou uma enorme polêmica.

Em 1981, havia escrito aproximadamente 650 obras, entre artigos, livros e capítulos de livros. Foi grande defensor da psicologia comportamental e também crítico da psicanálise, alegando que a teoria de Freud não tinha embasamento científico. Inclusive, testou as teorias freudianas com o método experimental e publicou suas conclusões em duas de suas obras. Segundo nosso entendimento, provavelmente sua produção acadêmica acompanhada da produção de Skinner tenha tido um enorme impacto sobre a base epistemológica da psicologia experimental. Haja vista, que lhe foi concedido o título de Professor Emérito em virtude “da sua notável carreira científica à Universidade de Londres” (ALMIRO, 2013, n.p.). Também “foi criador do primeiro centro de formação clínica e de investigação da personalidade (avaliação e genética do comportamento) do Departamento de Psicologia da Universidade de Londres foi criado por ele” (*Ibidem*).

Eysenck, nas palavras de Pacheco (1996, p. 26), é considerado o criador da teoria científica moderna da personalidade e pauta seu trabalho numa abordagem psicométrica. A autora entende que para Eysenck há boas teorias causais para explicar a natureza das diferenças individuais encontradas” (*Ibidem*). De acordo com sua ótica, “essas teorias unem, por um lado, as observações encontradas como causas fisiológicas e, por outro lado, as consequências sociais” (p. 26), Teoria dos Dotes Naturais e Handicap, respectivamente, além de possibilitarem deduções que podem ser testadas experimentalmente, ambas nos campos fisiológico, experimental e social.

Teorias como a de Eysenck, embora estejam sendo refutadas pelos que têm a coragem do enfrentamento, ainda sobrevivem porque sustentam a lógica do sistema político-econômico e social baseado na competição e na visão maniqueísta de busca aos culpados, encobrindo as causas da violação dos direitos fundamentais de todo cidadão. Paro (2012), que ao retomar as ideias do filósofo Gramsci, nos convida a uma reflexão:

Se por um lado toda a “relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica’ por meio da qual a classe que aspira à direção da sociedade procura convencer os diversos grupos sociais da universalidade e validade social de seus propósitos”, por outro “a educação se revela como fator de transformação social, também, em caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado” [2012 (1986), p.135, grifo do autor].

Assim sendo, traremos algumas considerações de Pacheco, quando alega que no discurso, no qual o *fatalismo pedagógico* está presente, *a escola é um aparelho de reprodução social, um aparelho de reprodução de desigualdades*. Portanto, não há espaço para superação da condição sobre a qual são submetidos aqueles que não têm voz. Pacheco questiona: *Pois é! E depois? Fica assim? A questão é esta!* A escola é um espaço de possibilidades de resistência, entretanto é necessário rever o sistema porque há fatores, subjacentes a ele, que interferem sobre a Teoria das Escolas Democráticas, porque entendemos que o Projeto Âncora, embora seja considerado uma Comunidade de Aprendizagem³⁰, na concepção de Pacheco ele está contemplado por essa teoria que visa, fundamentalmente, preservar o direito de todos a uma educação de qualidade. Na fala de Pacheco, a Escola Projeto Âncora pode ser *considerada democrática, primeiro porque democratiza o direito à Educação, mas também porque ela utiliza essa ideia de democracia como um andaime para algo mais. Assegurar o direito à educação de todos é algo que vai muito além de estabelecer relações democráticas* (entrevista com o Prof. Pacheco).

³⁰A concepção de Comunidades de Aprendizagem referida por Pacheco, considerada por ele original do Brasil, não é a mesma daquela trazida ao Brasil da Espanha, por Roseli Rodrigues de Melo, Prof^a. Dra. da Universidade Federal de Santa Catarina.

CAPÍTULO IV – Escolas Democráticas e Projeto Âncora: como se explica essa relação?

Amaro tinha sempre e sempre muitos projetos. Um tumulto de invenções, melodias, sinfonias, poemas... Mas entre o plano e a realização havia um abismo que era preciso vencer com um pulo. E Amaro nunca dava esse pulo... Medo?

Érico Veríssimo

O Sistema Pedagógico Tradicional Jesuítico e Protestante, cuja origem está em Inácio de Loyola (CALEGARI, 2014) e Comenius (2001)³¹, respectivamente, há muito tempo vem sendo questionado por vários críticos da Educação. Rousseau, Pestalozzi, Montessori, John Dewey, Malaguzzi, Steiner, Hecht trouxeram várias contribuições para superar a Pedagogia Tradicional (CAMBI, 2017).

No Brasil, em meados da década de 1930, houve um movimento formado por intelectuais brasileiros, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, além de Cecília Meireles e outros, cujo objetivo foi trazer uma crítica à escola tradicional, principalmente, no que diz respeito às barreiras enfrentadas no cotidiano escolar, como observa Azevedo [2010 (1959)]

O contraste entre uma educação tradicional, rotineira e antiquada, deficiente a todos os respeito e a complexidade de problemas que eram chamados a enfrentar e a resolver, agravou, entre nós, essa indisciplina mental e moral que, embora própria de toda uma época, tinha de forçosamente acentuar-se nos países onde a organização social e as reservas de cultura ofereciam menor resistência às forças dissolventes e às influências perturbadoras das classes e instituições parasitárias. (17-18).

Críticas como esta, dentre outras, constituíram razões para juntos serem signatários de um documento denominado “Manifesto da Escola Nova e Manifesto dos Educadores”, redigido por Fernando de Azevedo. Como é possível acompanhar ao longo do documento, havia um engajamento deste grupo por uma Educação que tivesse “uma função essencialmente pública” [...] “com características de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação³²” (*Ibidem*). Havia um compromisso com uma Educação Democrática (*Ibidem*).

São princípios vitoriosos em toda a parte onde a democracia reina. A função educacional, para ser perfeita, exige unidade, autonomia e descentralização.

³¹Considerado o Pai da Didática a partir da publicação de sua obra *Didactica Magna* (1690), na qual ele apresenta sua teoria: “A Arte de Ensinar Tudo a Todos”.

³²Mantivemos a grafia na forma original.

Traçadas as diretrizes do plano de educação, o manifesto passa a demonstrar como deve ser ele executado, através da escola primária, da escola secundária e da escola superior, assinalando que o ponto nevrálgico da questão reside na escola secundária. Esta deverá ser unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, proporcionando a todos uma base comum de cultura geral para posterior bifurcação, entre os 15 e 18 anos, em seção de preponderância intelectual e em seção de preponderância manual com as competentes ramificações (*Ibidem*).

Embora o documento inicial intitulado *Manifesto da Escola Nova* estivesse pronto para ser publicado em 1932, em decorrência da instauração do Estado Novo³³ o documento só foi publicado em 1959, desta vez acompanhado pelo Manifesto dos Educadores, tornando-se Manifesto da Escola Nova 1932 e Manifesto dos Educadores 1959. Após o fim do Estado Novo, o clima de liberdade trouxe “alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960”. (AZEVEDO APUD HADDAD, 2010, p. 8). A partir daí, Anísio Teixeira cria as Escolas Parque, bem como as Escolas Classe, uma voltada a atividades como artes, música e desenho, entre outras, e disciplinas curriculares, respectivamente. Porém uma ditadura imposta em 1964, pois fim às “grandes esperanças e aspirações re trabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo Manifesto dos Educadores de 1959, também redigido por Fernando de Azevedo” (*Ibidem*).

Nosso objetivo, ao trazer esta introdução ao capítulo, foi apresentar alguns educadores importantes que se debruçaram sobre o conhecimento para trazer contribuições ao Sistema Educacional Brasileiro. Certamente, muitos equívocos foram cometidos, inclusive Azevedo (1959), provavelmente por entender o quanto convicções podem ser limitadas pelo tempo, denuncia que seriam vítimas de críticas, todavia graças a eles foi possível ao cenário educacional brasileiro contar com transformações e conquistas políticas voltadas a uma educação pública de qualidade.

Críticas não hão de faltar certamente ao luminoso trabalho desse ilustre punhado de brasileiros, que se preocupam mais com o futuro do que com o presente, com os destinos do Brasil do que com os conchavos políticos, mas, sejam quais forem essas críticas, hão de todos reconhecer e proclamar que esse trabalho denota, nos que o redigiram e nos que o subscreveram, um alto sentimento patriótico e um conhecimento exato do problema e da educação no Brasil (*Ibidem*, 1959, p. 113).

³³Regime político brasileiro, instaurado por Getúlio Vargas que teve início em 1937 e foi até 1946. Disponível em: < <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45>>. Acesso em jun.2018.

Não há como negar que alguns dos conceitos trazidos pelos educadores que compuseram o documento foram superados, aliás o tempo é inexorável com quem produz conhecimento na medida que a realidade vai se revelando. Muitos dos teóricos que conhecemos e com quem dialogamos, clássicos, como Marx (2016) e Vigotski (2010), a partir de uma posição de humildade e, ao mesmo tempo, de lucidez reconhecem a susceptibilidade de alguns conceitos e teorias. Kuhn (2009), entre outros críticos epistemológicos, referenda nosso argumento. Queremos, com isso, resguardar a luta daqueles educadores que a seu tempo contribuíram, com o que foi possível, no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação pública de qualidade para todos

Gostaríamos de dar prosseguimento, trazendo mais um desses educadores, cuja vontade política foi fundamental para fundar as Escolas Democráticas. Hecht (2016, p. 21), fundador do movimento das Escolas Democráticas, conta que quando criança teve muita dificuldade para escrever, e em virtude disso afirma que “não tenho dúvida de que hoje teria sido diagnosticado como disléxico”, mas na época era definido simplesmente como criança problemática. Quando começou o Jardim de Infância, aos 5 anos, por conta do seu comportamento, conta que sua professora o trancava com frequência em um paiol escuro de castigo. E ele pensava: "Deveria haver um jeito melhor de educar as crianças, eu sentia – sem paióis escuros, sem castigos arbitrários, e com respeito". Ao cursar a 1ª Série, ficou evidente para ele que não conseguiria aprender a ler e escrever. Na sua opinião, das opções que tinha: pertencer a "turma dos retardados" ou esconder a sua condição, entendeu que a segunda opção fazia mais sentido. E assim passou a considerar “decorar todas as respostas certas, "fingir estar sempre esquecido, pensando 'na morte da bezerra', e colar nas provas" (HECHT, 2010, p. 22, grifos do autor).

Passava por um estudante mediano, mas, no fundo, se sentia péssimo. Isso pode ser comprovado com o segundo desabafo: "O vasto abismo entre o que eu sabia sobre mim mesmo e o que outros sabiam de mim, era quase intolerável" (*Ibidem*). Para garantir que suas mentiras não entrassem em contradição, mantinha-se muito atento. Muitas vezes se perguntava o que havia de errado com ele, porque ganhava dos adultos no xadrez, era campeão nacional em salto a distância, fazia belas esculturas, mas no final da 8ª Série ainda lia como uma criança sendo alfabetizada. Ele dedicou a maior parte de sua vida adulta a procurar por isso. Com o objetivo de encontrar possibilidades de superação sobre o que viveu na escola, criou a Escola Democrática de Hadera.

Singer (2010) alega que ao longo dos últimos 150 anos, propostas educacionais como as de Hadera receberam várias denominações, dentre elas, românticas, por associação a filosofia de Jean Jaques Rousseau, escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas. “Embora haja diferenças em relação aos vários países onde se encontram estas escolas, atualmente o movimento em torno do qual elas se articulam tem adotado a denominação de ‘educação democrática’”(SINGER, 2010, p. 15). Singer ressalta que nem todas as escolas democráticas se reconhecem desta forma, no entanto “apresentam duas características em comum: gestão com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios" (*ibidem*).

As escolas democráticas “são comumente arroladas em um movimento mais amplo de renovação pedagógica, chamado Escola Nova “ (*Ibidem*, p.16) e tem sua origem na segunda metade do século XIX na Europa. Um dos pioneiros desse movimento foi justamente o fundador da primeira escola democrática de que se tem notícia: Leon Tolstói, partindo da concepção filosófica de Jean-Jacques Rousseau entendeu essa necessidade, e criou sua escola Yásnaia-Poliana, na Rússia. O pressuposto básico desse movimento é a descoberta da psicologia infantil com o objetivo de contestar a visão de criança como adulto em miniatura, que vigorava até o momento e a crítica à Escola Tradicional, uma educação castradora que ainda estava sob a égide da igreja (SINGER, 2010).

O fato de a Escola Nova ter como objetivo formar um cidadão capaz de produzir ativamente, ela toma um rumo diferente do movimento da Escola Democrática. Para Singer, (2010, p. 16), “a Escola Nova passou a investir na articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das Escolas Democráticas radicalizavam a crítica à Escola Tradicional”, e também a Escola Nova, segundo eles, porque abandonaram as preocupações mais amplas com os ideias de uma sociedade verdadeiramente democrática. O ideal democrático sobre o qual refere Singer (2010) é aquele que parte dos princípios da Revolução Francesa: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade, mas que também encontra sustentação nas ideias tanto do socialismo romântico de Rousseau, quanto no socialismo científico de Marx" (p. 16). A ideia é centrada numa sociedade na qual os cidadãos tenham participação efetiva no destino político de uma nação e uma distribuição de poder hierarquicamente estabelecida esteja completamente abolida. Em outras palavras, uma sociedade que tenha como base uma formação autônoma.

Concordamos com os críticos a que Singer menciona, no sentido de que o movimento da Escola Nova teve um elemento de destaque: a formação para o trabalho, ao nosso ver, pautada na visão neoliberal. Podemos constatar esta afirmação no trecho do *Manifesto da Escola Nova*, referindo que a “educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico.” [*Ibidem*, 2010 (1959), p. 91]. Não há dúvida de que esteja presente nesta frase uma visão neoliberal, mas entendemos ser importante trazer este outro excerto na defesa de que o

Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas [*Ibidem*, 2010 (1959), p. 45].

A crítica cabe quando se leva em consideração o posicionamento bem radical, como destaca Singer, quando alega que as “escolas democráticas poderiam se aproximar das experiências anarquistas”. Embora nossa intenção não seja entrar neste mérito, gostaríamos de levantar alguns questionamentos: o primeiro tem relação com algumas variáveis envolvidas neste *Manifesto*, como por exemplo, o fato de ter sido escrito por um autor, mas ter a composição de ideias de vários educadores. Nosso questionamento se deve ao fato de termos encontrado outro trecho que nos parece contraditório em relação aos excertos supracitados, principalmente, no que tange à visão de mundo, por isso gostaríamos de destacar

Nós não somos antes homens e depois seres sociais, lembramos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociais, por isso mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não há ato, pensamento, desejo, atitude, resolução, que tenham em nós só seu princípio e seu termo e que realizem em nós somente a totalidade de seus efeitos [*Ibidem*, 2010 (1959), p. 42].

O Manifesto (2010) influenciou a composição do art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBn – 9.394/96)³⁴: “A educação, dever da família e do Estado,

³⁴LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em:

inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. É inegável que a qualificação para o trabalho esteja presente no Manifesto e nas políticas públicas influenciadas por ele, porém nosso outro questionamento diz respeito à LDBn sobre a obrigatoriedade do Estado em promover uma educação laica e “gratuita” ³⁵a todos os brasileiros e o quanto se pode atribuir à Escola Nova a proclamação dessa democracia.

Retornando ao nosso ponto de partida, que são as Escolas Democráticas, é fundamental destacar que o propósito desse perspectiva a Educação Democrática não é "inverter os polos da educação tradicional e passar a permitir tudo o que até então foi proibido ou suprimir a ação de todos os agentes responsáveis por aquela educação"(SINGER, 2010, p. 17). Ao contrário, a proposta é bastante consistente no sentido de formar cidadãos aptos para viver e promover o regime democrático. Inclusive, essas iniciativas deram margem a criação de mais de 500 escolas espalhadas pelo mundo e, embora haja pouca divulgação pelos meios de comunicação, isso pode ser comprovado a partir da revista produzida pela escola Summerhill desde 1988.

É importante denunciar a lógica social e a falta de vontade política na tentativa de descredenciar propostas educacionais que formem senso crítico e cidadania. Oliveira (2015, VII) revela que “apesar da crescente visibilidade de tais iniciativas e da necessidade uma educação pública coerente com valores democráticos, este objeto de estudo recebe pouca atenção no meio acadêmico.” Isso pode ser constatado a partir do levantamento que fez de publicações, especificamente, sobre Escolas Democráticas “no período de 2000 a 2014, em quatro revistas conceituadas da área da Psicologia e Educação: Educação e Pesquisa; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Psicologia Escolar e Educacional; Revista Brasileira de Educação” (OLIVEIRA, 2015, p. 89). Os dados revelaram que nenhum artigo foi encontrado sobre o tema, foram encontrados apenas 16 artigos que tratam sobre os princípios da gestão democrática, participação de estudantes e da comunidade no funcionamento escolar.(*Ibidem*)

As Escolas Democráticas guardam uma relação com o Projeto Âncora, entretanto esta perspectiva pedagógica se aproxima mais das Comunidades de Aprendizagem, sentido a que refere Pacheco e não a propaganda e originaria da Espanha. Para o educador,

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>
Acesso em: ago. 2018.

³⁵ As aspas foram trazidas para destacar que não existe gratuidade, já que os impostos são pagos pela população direta ou indiretamente. Daí que se depreende que a gratuidade se refere a quem não paga além dos impostos.

Comunidade de Aprendizagem são práxis comunitárias baseadas em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. É a expansão da prática educacional de uma instituição escolar para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativo (Relatório de Atividades - Vidas em Construção, p. 14).

A seguir, daremos início à pesquisa de campo que terá como primeiro capítulo a Concepção Metodológica da Psicologia Histórico-Cultural. Posteriormente, serão apresentados os capítulos intitulados, Procedimento Metodológico, Análise dos dados, encerrando com as Considerações Finais e as Referências.

CAPÍTULO V – Concepção Metodológica da Psicologia Histórico-Cultural

Com a proposta de expor o método adotado, resolvemos explicitar o caminho que percorremos, de que lugar partimos, ou seja, qual é a nossa concepção de homem e de mundo, o que esperávamos do campo e como ele nos recebeu. Escolhemos para fundamentar nossa pesquisa o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, cujo princípio metodológico é o materialismo histórico-dialético, desenvolvido na Psicologia, por Vigotski (2001) e colaboradores, Leontiev e Luria, a partir da obra de Marx (PRESTES, 2012).

Esta escolha se deu em razão da minha aproximação com essa teoria nos últimos anos, por meio dos estudos sobre Vigotski e por entender que essa perspectiva abre um campo fértil de possibilidades de análise da dinâmica social e suas implicações na vida cotidiana, possibilitando uma maior legitimidade da investigação em relação ao objeto investigado. “De fato, foi intensa, original e profunda a proposta vigotskiana de investigar as bases epistemológicas da ciência psicológica e de demonstrar que visões de mundo e concepções metodológicas são indissociáveis da pesquisa científica.” (ROMANELLI, 2011, p. 200). Com base no arcabouço teórico-metodológico da obra de Marx, Vigotski destaca a necessidade de um estudo científico revelar além da aparência, a essência dos fenômenos possibilitando ao pesquisador construir sua análise o mais próximo da realidade possível. Esta constatação se exprime na máxima de Marx, quando declara que: “Toda a ciência seria supérflua, se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (1983b, p. 271).

Para Vigotski (2001), qualquer nova área de investigação começa impreterivelmente pela busca e elaboração do método. O objeto e o método de investigação escolhidos têm uma relação muito estreita com a concepção de homem e de mundo do pesquisador, além de um envolvimento direto no desenvolvimento e no resultado da pesquisa. Romanelli (2011), com base em Vigotski, alerta para o termo “método”, que de modo geral, refere-se a dois pressupostos básicos indissociáveis: o primeiro, de cunho epistemológico, tem uma perspectiva filosófica mais geral, que direciona a pesquisa de acordo com o olhar do pesquisador; e o segundo relaciona-se com os procedimentos técnicos a serem colocados em prática. Esses princípios favorecem o desenvolvimento de uma pesquisa fundada no rigor metodológico, principalmente, sendo ela de base qualitativa, como é o caso da pesquisa que nos propusemos realizar, além de possibilitar melhor aproximação tanto às questões individuais quanto às necessidades coletivas.

Ao trazermos a expressão “rigor metodológico”, nosso objetivo foi apontar que na concepção de Ciência amplamente aceita pela comunidade científica, a pesquisa qualitativa

continua encontrando resistência e não recebe o devido valor e a credibilidade necessária. Isso acontece em decorrência da valorização do paradigma que sustenta a tradição da racionalidade na Ciência. De acordo com o argumento de Kuhn (2009, p. 259) “os membros de uma comunidade científica constituem a única audiência e os únicos juízes do trabalho dessa comunidade”. Dessa forma, [...] “O conhecimento científico, como a linguagem, é intrinsecamente propriedade comum de um grupo ou então não é nada. Para entendê-lo, precisamos conhecer as características essenciais dos grupos que o criam e o utilizam” (KUHN, 2009, p. 260).

Tonet (2013, p. 11), alega que a metodologia científica tradicional parte do princípio de que há apenas um caminho correto para se produzir ciência e alerta: “essa abordagem falseia o tratamento da problemática do conhecimento, pois impede que se veja a existência de outros caminhos. Impede, portanto, a formação de uma mentalidade realmente crítica.” Com base nestas afirmações, as pesquisas de cunho qualitativo sofrem críticas em três dimensões: o rigor metodológico, a questão da subjetividade e sobre os modos diferentes de fazer ciência. No que diz respeito ao rigor metodológico, não se pode deixar de considerar que do ponto de vista semântico, o termo rigor carrega consigo múltiplos sentidos, dentre os quais destacamos dois: sentido de precisão, cuidado e atenção com o que está sendo observado e analisado e sentido de rigidez relacionado com inflexibilidade, intransigência. Certamente, este último sentido pode levar o conhecimento científico a uma visão doutrinária.

O que sustenta a premissa relacionada à falta de rigor metodológico na pesquisa qualitativa é uma tentativa de convencionar a “maneira certa de fazer as coisas”, justificada pela “intolerância com o erro” [como se ele não fizesse parte do processo, como se ele não fosse condição para a apropriação dos saberes do campo], como revela Becker (1999, p. 18)..O caminho não é único, como em uma visão determinista; o caminho se faz ao caminhar. Erro é apenas um resultado diferente do esperado, é parte do processo e encontra modos de ser reparado.

Sobre a subjetividade, Freire (1985) afirma que a realidade concreta se constitui no indivíduo numa relação dialética entre objetividade e subjetividade. Como afirma Shuare (2010), ao nomear um objeto do mundo já estamos imprimindo nele a subjetividade humana. As categorias sobre as quais pensamos, refletindo e analisando os fenômenos são meras abstrações. Na dimensão da subjetividade, que é o que importa neste momento, Denzine e Lincoln (2006, p. 34), com a contribuição de Batenson, argumentam que “todos os pesquisadores qualitativos são filósofos no ‘sentido universal de que todos os seres humanos(...)

são guiados por princípios extremamente abstratos”’. Shuare (2010), amparada por Vigotski, concorda com Batenson quando alega que:

Se a mais alta abstração científica existirem elementos da realidade, o fato mais imediato, mais empírico e mais puro, a abstração primária já está estabelecida. O fato real e o fato científico se diferem no momento em que o fato científico é o fato real reconhecido em certo sistema de conhecimento. É dizer que é a abstração de certas características, se uma infinidade de características que os tem fatos naturais. Isto está muito claro, porque se o fato natural tem uma infinidade de características e ciência não pode estudar essa infinidade de traços da realidade é necessário fazer abstrações de algumas características usando significado da ciência dada, que nada mais é do que o concreto pensado (SHUARE, 2010, TRADUÇÃO NOSSA).³⁶

A alegação de Shuare tem origem em Marx (2014), segundo o qual, o abstrato é a expressão da percepção imediata da realidade captada através dos sentidos na relação com o concreto, que, conseqüentemente, transforma-se em concreto pensado ou abstração. Para Shuare (2010), “a objetividade como tal, independente dos homens, não existe. Não podemos ser mais objetivos quando somos subjetivos”³⁷, diz ela. Ao mesmo tempo o olhar constitui a subjetividade e é constituído por ela.

Marx deixou um legado de estudos consistentes, fundado em um método próprio, de abordagem crítica, o Materialismo Histórico-Dialético. O Materialismo Histórico-Dialético, é traduzido por três dimensões: a dimensão do materialismo, representado pela realidade concreta, ou seja, para Marx e Engels, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX-ENGELS *apud* NETO, p. 31); a dimensão histórica se pauta pelo reconhecimento do processo histórico nos fenômenos da vida cotidiana, a dimensão histórica não se pauta por uma sucessão de fatos contínuos, nem uma sucessão de causas e efeitos, nem um receptáculo vazio no qual se depositam os acontecimentos, mas é “um movimento dotado de força interna, (*um motor interno*) criador dos acontecimentos. Os acontecimentos não estão no tempo, mas são o tempo” (CHAUÍ, 2005, p.37). E esse motor é a

³⁶Original: Si la más alta abstracción científica hay elementos de la realidad y el hecho más inmediato, más empírico y crudo, ya esta puesta la abstracción primaria. El hecho real y el hecho científico se diferencian en que el hecho científico es el hecho real reconocido en un determinado sistema de conocimiento. Es decir que la abstracción de ciertos rasgos de la suma infinita de rasgos que tienen los hechos naturales. Esto es muy claro, porque si el hecho natural tiene una infinidad de rasgos y la ciencia no puede estudiar la infinidad de rasgos tiene que hacer abstracciones de algunos rasgos usando el significado de la ciencia dada, que nada más es que el pensamiento concreto (palestra ministrada por Martha Shuare no Instituto de Psicologia da Universidade em 2010).

³⁷ palestra ministrada por Martha Shuare no Instituto de Psicologia da Universidade em 2010)

contradição. Chauí (2005) destaca um ponto importante, não se pode confundir contradição com oposição porque são dois conceitos muito diferentes. Dimensão dialética parte do princípio de que ser é movimento, entretanto a natureza do movimento é a dinâmica das contradições.

O que vimos argumentando está inserido nos modos diferentes de fazer ciência. Vigotski (2003) quando propõe seu método, de base marxiana³⁸, traz como principal fundamento observar os fenômenos e analisá-los a partir da sua gênese e das suas relações dinâmico-causais. Outra característica do método nesta perspectiva é a explicação do objeto em oposição a mera descrição, que expõe apenas as características externas, os fenótipos; a tarefa da análise é revelar a essência dos fenômenos, ao invés de suas características perceptuais. Nas palavras de Vigotski³⁹(2003, p. 85-86, tradução nossa), o método do Materialismo Histórico-Dialético está amparado pelo seguinte pressuposto: “estudar algo historicamente significa estudá-lo no seu processo de mudança:”. Em dada investigação, quando o processo de desenvolvimento de algum fenômeno é apropriado em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até desaparecer, isso implica dizer que foi revelada sua natureza sua essência, já que só o movimento demonstra o corpo que ali existe”⁴⁰ (1995, p. 66-67, tradução nossa)..E o meio mais adequando de conhecer a realidade é o pensamento em conceitos porque “ele penetra na essência interna dos objetos, já que, como mencionamos a natureza deles não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, mas nos nexos e relações que eles mostram na sua dinâmica, elaborar um conceito sobre algum objeto significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos vinculados à realidade. (Vigotski, 1996, p. 78-79, tradução nossa)⁴¹..

Considerando, então, a subjetividade e os modos diferentes de fazer ciência, o objeto de estudo pode ser observado considerando seu movimento, contemplando o seu processo histórico e a sua complexidade, possibilitando um maior entendimento de como se dá sua dinâmica, condição fundamental para uma análise mais aprofundada da realidade, sem perder de vista o rigor metodológico. A Ciência não tem como prerrogativa ser apenas teoria, Ciência

³⁸ Relacionada ao constructo teórico de Marx

³⁹ Original: Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico.

⁴⁰ Original: Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe.

⁴¹ Original: El pensamiento en conceptos es el medio más adecuado para conocer la realidad porque penetra en la esencia interna de los objetos, ya que la naturaleza de los mismos no se revela en la contemplación directa de uno u otro objeto por aislado, sino en medio de los nexos y las relaciones que se ponen de manifiesto en la dinámica del objeto, en su desarrollo vinculado a todo el resto de la realidad. El vínculo interno de las cosas se descubre con ayuda del pensamiento en conceptos, ya que elaborar un concepto sobre algún objeto significa descubrir una serie de nexos y relaciones del objeto dado con toda la realidad, significa incluirlo en el complejo sistema de los fenómenos.

é constituída com base em regras estabelecidas em consenso pela comunidade científica, uma regra imperativa. Há de se ter cuidado com a explícita tendência de alegação que “métodos de inferência estatística, construção de escalas e coisas afins são questões relevantes e tidas como condição de aval científico” (BECKER, 1999, p. 32).

Alegar que apenas pesquisas baseadas nesse tipo de método, de cunho quantitativo, poderiam ser consideradas relevantes, em detrimento das demais, como métodos qualitativos e outros, sem dúvida é uma alegação inconsequente. Afirmar que “se não existe um conjunto estrito de regras e procedimentos aprovados, ou não faça o trabalho ou qualquer coisa serve” [é negar que todo o conhecimento, sem exceção, é constituído com base na filosofia] (BECKER, 1999, p. 34). Diante de tal argumento, podemos afirmar que tanto os pesquisadores que optam por métodos qualitativos, como os pesquisadores escolhem métodos quantitativos não deixam de analisar seus objetos partindo de categorias abstratas constitutivas do pensamento.

Para Marx, nas palavras de Netto (2011), a teoria é uma modalidade específica de conhecimento dentre outras, como a arte, o conhecimento tácito, os mitos, etc. Contudo, a teoria se diferencia dessas outras modalidades e têm características inerentes, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa. E “esta produção (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, p. 20-21).

Sendo assim, não há como desconsiderar que o rigor científico pode colocar em risco tanto pesquisas de base qualitativa, como quantitativas. Embora a pesquisa quantitativa pareça ileso em virtude da exatidão dos números, ela também sofre em relação ao rigor metodológico e, muitas vezes, com inconsistência epistemológica. Para ilustrar, trouxeamos Moyses⁴² (2014), que a despeito dos interesses que rondam a comunidade científica, revelou em entrevista concedida à jornalista Gardenal (2013), do Portal Unicamp, uma pesquisa de metanálise, feita no Centro de Medicina Baseada em Evidências, da Universidade Mac Master, em Ontário, no Canadá, sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, ao longo de 30 anos

⁴²Resposta integral à reportagem de Gardenal (2013), no Portal da Unicamp: “Um levantamento de 2011, publicado pelo equivalente ao Ministério da Saúde nos Estados Unidos, envolve uma pesquisa feita pelo Centro de Medicina baseado em Evidências da Universidade de Mc Master, no Canadá, que analisou todas as publicações de 1980 a 2010 sobre o tratamento de TDAH..

que concluiu que dos 10 mil artigos comumente usados na defesa deste suposto transtorno, quando submetidos a um crivo de análise independente, apenas 12 cumpriam o rigor necessário, ou seja, 9988 artigos estavam fora dos padrões de qualidade exigidos pela Ciência. Um número que surpreende e, ao mesmo tempo, pode trazer distorções e consequências para pessoas diagnosticadas por profissionais da saúde que se basearam nessas pesquisas.

Sem as contribuições da Escola de Chicago, Denzine e Lincon (2006), com a sua base de argumentos consistentes, bem como o aporte teórico dos estudiosos da antropologia que delinearam os primeiros estudos, as pesquisas qualitativas não teriam alcançado seu status atual. Para Denzine e Lincon (2006, p. 15), a investigação qualitativa, na concepção da Escola de Chicago, é fundamental para a compreensão da vida de grupos humanos. O apoio dessa comunidade de estudiosos é de tal relevância que ao possibilitar o encontro da ciência com as questões relacionadas à “figura do outro de pele escura” diferente do protagonismo do dominador de pele branca “não haveria uma história colonial, e, agora, nem uma história pós-colonial. (ibidem)

Há que se levar em conta o compromisso ético-político de pesquisas, tanto de abordagem qualitativa, como quantitativa, afinal a Ciência deveria estar voltada às demandas sociais e não às comerciais. Freire (1985, p. 37) considera importante o caráter político da atividade científica, e sugere que todo pesquisador carregue consigo, em toda a extensão de sua pesquisa, a pergunta: “a quem sirvo com a minha ciência?”; “para o quê serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? ”, sem a minha ação como agente da Ciência não há produção científica; “para quem afinal?”, para que usos e em nome de quem, de que poderes sobre mim e sobre aqueles a respeito de quem, o que eu conheço, diz alguma coisa? (BRANDÃO, 1985, p. 10). Portanto, a minha responsabilidade e compromisso ético declaram a importância do meu fazer científico em prol da coletividade.

Embora não seja considerada uma pesquisa etnográfica, entendemos como fundamental, dentro da nossa perspectiva, “documentar o não documentado”, na tentativa de superar a descrição do que foi observado, permitindo a nossa participação no processo do objeto investigado. Aproximar-se de um ambiente com a ideia de ““vida cotidiana”” significa algo mais que ‘chegar a observar’ o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado” (ROCKWELL, EZPELETA, 2007, p. 140). Na perspectiva das autoras, não se trata de negar a existência de um plano, mas partir de uma proposta flexível, o esboço de um planejamento para nortear o

processo de levantamento de dados, próprio da pesquisa qualitativa, cujos dados descritivos são a maior e mais importante fonte para sustentar a análise.

Assim, com uma nova perspectiva de campo, partimos para a investigação tendo como base metodológica o Materialismo Histórico-Dialético, como mencionamos em outra oportunidade. Traremos uma consideração importante de Oliveira (2005), sobre a relação singular-particular-universal

o homem singular é um ser social, uma "síntese de múltiplas determinações"(Marx, 1983a). Em outras palavras: é uma síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana que é uma atividade social - o trabalho -, nas diversas singularidades, formando aquela essência. Sendo assim, tal essência humana é um produto histórico-social e, portanto, não biológico e que, por isso, precisa ser apropriada e objetivada por cada homem singular ao longo de sua vida em sociedade. É, portanto, nesse vir-a-ser social e histórico que é criado o humano no homem singular.

Trazendo esta definição de como o homem se humaniza para o nosso campo de estudo, faremos uma analogia sobre o método dialético e a relação singular, particular e universal, concepção sobre a qual erigimos nossa análise. Oliveira (2005) explicita, que a concepção histórico-social de homem, cuja base é a obra de Marx, fundamenta-se necessariamente “na compreensão de como uma singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (OLIVEIRA, 2005, p. 1/21). Para ela o homem singular ou indivíduo é um ser que, ao nascer, não traz consigo uma essência já delimitada e sim se desenvolve por meio das relações sociais. Seria necessário para isso um processo educativo que teria “como princípio promover no “indivíduo: motivos, ações, finalidades e operações para um aprendizado que ofereça um desenvolvimento psíquico de qualidade” (ASBAHR, 2011, p.77).

Assim, em nossa analogia, identificaremos o aluno como singular; como particular compreendemos a concepção pedagógica, mediadora no processo de escolarização, na qual estejam contempladas atividades planejadas e organizadas, tendo, como finalidade a apropriação do conhecimento e a consequente emancipação trazida como dimensão universal. Entretanto, como mencionado, não há como desconsiderar as limitações impostas pelo sistema capitalista, dada sua lógica e organização, no qual seria improvável viabilizar aos indivíduos a apropriação das máximas possibilidades humanas.

CAPÍTULO VI - Procedimento Metodológico

6.1. Levantamento de dados

Esta pesquisa toma por objeto de estudo o processo de escolarização numa perspectiva pedagógica crítica e emancipadora. Tem por objetivo conhecer uma experiência educacional de Escola Democrática, de forma a compreender aspectos do processo de constituição dos estudantes e a partir das reflexões geradas, analisar a possibilidade de uma formação crítica e emancipadora ser levada a termo. A proposta escolhida foi o Projeto Âncora, organização filantrópica, que vem desenvolvendo um trabalho inspirado na Escola da Ponte, em Vila das Aves, Portugal, com a mentoria de José Francisco de Almeida Pacheco.

As perguntas norteadoras da pesquisa são: que concepção de estudante esta perspectiva pedagógica apresenta? Qual a concepção de aprendizagem trazida por esta proposta? Quais desafios e entraves são enfrentados no cotidiano desta Escola? Para analisar como o estudante se constitui no processo de escolarização numa perspectiva pedagógica de Escola Democrática e assim compreender nosso objeto de estudo que se materializa no Projeto Âncora, elaboramos as seguintes perguntas: qual a concepção de estudante que esta perspectiva pedagógica apresenta? Que concepção de aprendizagem é trazida por esta proposta? Quais os desafios e entraves são enfrentados pela escola em seu cotidiano?

A pesquisa teve como fonte de dados: análise documental, apresentação da escola conduzida por duas estudantes, participação em duas Rodas de Conversa promovidas pela escola aos visitantes e uma entrevista não estruturada. Este processo foi organizado em três etapas: a primeira etapa compreendeu uma entrevista, não diretiva, com o Prof. José Francisco de Almeida Pacheco, mentor da proposta pedagógica implementada no Projeto Âncora, inspirado na Escola da Ponte, instituição educacional pública, localizada no bairro Vila das Aves, no município de Santo Tirso, próximo à cidade do Porto, em Portugal. O objetivo foi entender qual a concepção do entrevistado sobre a Escola Democrática; como o entrevistado chegou a esta proposta teórico-metodológica; como entende que se constitui o processo de aprendizagem nesta abordagem; como se organizam os espaços de aprendizagem; como se dá a organização curricular e como são selecionados os conteúdos; como se estabelece a relação dos conteúdos com a realidade dos alunos; como se aplica a proposta didático-pedagógica na perspectiva do professor(a)-tutor(a); partindo do pressuposto de que os professores são formados para atuar em outra perspectiva pedagógica, como se dá o interesse e envolvimento do corpo docente em relação à práxis adotada nesta abordagem; se existem resistências por parte dos professores e como se dá a participação da comunidade.

A segunda etapa teve como finalidade investigar como a escola organiza seus espaços dentro desta nova perspectiva pedagógica e se deu em dois momentos. . O primeiro momento compreendeu uma visita coletiva à escola com um grupo de aproximadamente 60 integrantes, divididos em três subgrupos de cerca 20 pessoas cada, sendo conduzidos, cada um deles, por duas alunas incumbidas de apresentar a escola aos visitantes. Posteriormente, participamos de duas Rodas de conversa, cada uma delas, agendada previamente, que aconteceram logo após à apresentação da escola. Nesse momento, tivemos a oportunidade de levantar alguns questionamentos com a coordenadora pedagógica, com os professores-tutores do Projeto Âncora, bem como ouvir as perguntas dos outros participantes. Nossos questionamentos foram sobre os espaços de aprendizagem, a organização curricular; os conteúdos e os roteiros de estudo; a interdisciplinaridade; a relação dos conteúdos com a realidade dos alunos; os problemas de aprendizagem nesta perspectiva e a participação dos pais e da comunidade.

A terceira etapa incluiu o levantamento documental do Projeto Âncora, no qual estão registrados os dados referentes ao perfil institucional da escola, ou seja, a descrição do porquê existem, no que acreditam, onde atuam, sua localização; história; pilares composto pelos três princípios: matriz axiológica, multireferencialidade, marcos legais; descrição da equipe constituída por profissionais; voluntários em diversas áreas; associação de pais e amigos do Projeto Âncora, a qual tem como pressuposto a participação efetiva da comunidade, levando o projeto para além dos muros da escola, em uma rede que busca oferecer uma proposta de sustentabilidade para uma sociedade feita por todos e para todos e a carta de princípios, em que estão explicitados os princípios, valores e o perfil do educador que compõe o quadro docente. Foram pesquisados também os informativos utilizados para a apresentação da Escola à comunidade/sociedade, a forma como ela se expressa e como se pensa, enquanto espaço diferente de escolarização, numa perspectiva de Comunidades de Aprendizagem, perspectiva de base da Escola Democrática, inspirada na Escola da Ponte. Além do Projeto Político Pedagógico no qual são apresentados os princípios da Escola Projeto Âncora.

Contudo, verificamos que o objetivo inicial da pesquisa não foi atendido em razão de não identificarmos dificuldades de aprendizagem no campo, no sentido adotado pela escola convencional, já que constatamos que não havia crianças encaminhadas para profissionais de saúde pelos problemas apontados. Ao problematizar estas questões, compreendemos que o que são consideradas dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem no Projeto Âncora não são vistas desta forma pelo senso comum e nem por determinada linha da Psicologia e da Educação. Ao observarmos como se davam as condições objetivas de apropriação de

conhecimento (neste contexto, entendido como objetos da cultura) no Projeto Âncora e como se formavam as condições subjetivas de aprendizagem e desenvolvimento nas crianças e jovens, reconhecemos que esta perspectiva de escola compreende o processo de escolarização a partir de outra lógica. Dentre as inúmeras razões que justificam esta afirmação, neste momento, destacaremos duas em especial: a primeira diz respeito a perspectiva pedagógica adotada conceber a cultura, em toda sua expressão, como subsídio de formação humana. A segunda, por sua vez, refere-se ao erro a partir de outro encaminhamento, no qual ele é considerado parte de um processo vivo de escolarização voltado a efetividade de uma formação humanizadora. Sendo assim, entendemos que faria mais sentido compreendermos qual a concepção de estudante, qual a concepção de aprendizagem e quais os desafios e entraves encontrados no processo de escolarização apresentados por esta proposta pedagógica para levar a termo uma formação humanizadora.

Em um primeiro momento, pretendíamos realizar uma observação do cotidiano do Projeto Âncora, mais especificamente a vida escolar dos alunos dos anos iniciais, o que corresponderia ao Ensino Fundamental I na escola convencional⁴³, com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem, nesta concepção pedagógica. Além disso, entrevistariamos um(a) professor(a)-tutor(a) e a coordenadora pedagógica. Assim, quando chegou o momento de realizarmos a pesquisa de campo, entramos em contato com a Escola, via telefone, para agendarmos um horário e assim começarmos o processo empírico. Entretanto, deparamos com uma realidade diferente da que havíamos previsto. A secretaria nos informou que deveríamos encaminhar um e-mail ao Grupo Cravo, responsável por marcar as visitas de pesquisadores, solicitando um agendamento para nossa participação na observação das atividades pedagógicas da Escola. Assim o fizemos, mas a resposta não atendeu nossas necessidades de pesquisa. Segundo as informações que recebemos, o fato de o Projeto Âncora estar alcançando resultados expressivos em relação ao seu trabalho pedagógico, fez com que ela ganhasse certa notoriedade, de tal modo que passou a receber um número alto de visitas que aconteciam de maneira aleatória. Este processo começou a interferir no cotidiano da escola, conseqüentemente, as responsáveis passaram a organizar uma agenda e um modo de trabalho de forma a atender os visitantes sem, contudo, atrapalhar a rotina pedagógica:

Deste modo, a pesquisa de campo que pretendíamos realizar não obteve sucesso porque não havia mais agenda para o ano corrente em uma condição diferente da proposta feita pela

⁴³Escola convencional é uma expressão relacionada ao convencionalizado socialmente. Nestes termos, entendemos que, dadas as condições da sociedade capitalista, caberia aqui a mesma definição que justificamos como sistema educacional hegemônico, isto é, podemos nos referir também a escola hegemônica.

Escola. Assim, alteramos todo nosso planejamento, respeitando as necessidades do projeto de pesquisa, sem perder de vista o rigor metodológico e seus objetivos. Partimos para uma segunda alternativa de levantamento de dados devido às novas condições determinadas pela Escola. Ao invés de acompanhar o processo de escolarização das crianças dos anos iniciais por um certo período de tempo e entrevistar o mentor do projeto, a coordenadora e uma tutora, como havíamos planejado, optamos, por sugestão da Escola, participar da visita aberta ao público, mas previamente agendada e com a participação em uma Roda de Conversa composta pelas coordenadoras, tutores, pais e visitantes, também resolvemos manter a entrevista com o mentor.

A abertura dos portões para visita e a roda de conversa acontecem uma vez por semana, às terças-feiras e tem como objetivo propiciar aos interessados conhecerem o Projeto Âncora, bem como suas dependências e participarem de uma roda de conversa com objetivo de esclarecer dúvidas sobre a perspectiva pedagógica adotada por esta escola. A apresentação do espaço pedagógico é feita por crianças e jovens, que se colocam voluntariamente à disposição para apresentar a Escola, explicando, ao longo de todo o percurso, o funcionamento de cada espaço, como eles são utilizados, bem como suas considerações sobre a vida escolar naqueles espaços. Quanto a roda de conversa, ela é feita em uma das salas com a participação do grupo que se inscreveu, alguns profissionais da área pedagógica, como mencionado, e pessoas que trabalham voluntariamente, como mães de alunos, com o propósito de dirimir dúvidas a respeito da comunidade escolar, proposta pedagógica, bem como sobre a estrutura e funcionamento da Escola.

Rockwell e Ezpeleta (2009) nos alertam sobre o planejado e a realidade do campo, quando alegam que o pesquisador carrega consigo algumas ideias prévias ao iniciar o trabalho de campo. Entretanto, ao se deparar com o caos proveniente da realidade, que geralmente contradiz os juízos previamente formulados, ele aprende a evitar criar expectativa e passa a ter outro olhar sobre o campo. Constrói, assim, uma visão se dispondo a realizar múltiplas análises, reinterpretar o campo, formular novas concepções e, sobretudo, registrar as contradições que desafiaram seus pressupostos iniciais, em muitos casos, sem sequer ter consciência deles. E nas descrições também procura integrar as categorias sociais que expressam as relações entre os sujeitos e nesse processo viabilizam a constituição de novos saberes enriquecendo a pesquisa.

Embora não tenha sido exatamente nosso caso, entendemos ser importante destacar o argumento das autoras sobre o campo quando alegam que uma porta fechada, um silêncio são respostas que não se esperam, no entanto elas têm uma implicação que confirma a declaração:

“se os sentidos sociais das repostas do campo não se integram ao trabalho analítico, se corre o risco de perdê-los de vista ou colocá-los onde não existem” (ROCKWELL, EZPELETA, 2007, p. 127).

O fato de não termos conseguido acesso ao que havíamos pretendido em um primeiro momento nos possibilitou pensar sobre os reveses que o campo ofereceu e as novas oportunidades de coleta de dados que se abriram à nossa pesquisa. Essa experiência nos trouxe a consciência de que o binômio teoria e prática, a práxis, viabiliza o desenvolvimento de um olhar mais dinâmico sobre a realidade, em acordo com a perspectiva que adotamos para estudar nosso objeto. Colocar o planejamento em prática nos garante a possibilidade de pensar a dimensão de imprevisibilidade e vulnerabilidade que a teoria oferece quando tenta se aproximar do concreto, e assim entender que o campo traz consigo uma expressão viva, portanto dinâmica, própria do movimento dialético. Práxis é a expressão do movimento dialético.

6.2. Organização dos Dados

Os dados foram organizados da seguinte forma: fizemos uma leitura do Projeto Político Pedagógico, da Carta de Princípios e do material desenvolvido para a divulgação da Escola; da transcrição da entrevista do mentor da proposta Projeto Âncora; da transcrição da apresentação da Escola conduzida pelas estudantes; da transcrição das duas Rodas de Conversas, levantando alguns elementos que destacamos como fundamentais para a análise sobre a compreensão do nosso objeto de estudo. Também entendemos ser importante trazer alguns fragmentos de vídeos, um deles institucional, e outros realizados a partir da fala do mentor da proposta, encontrados na Web, com objetivo de complementar os dados da pesquisa para nossa análise.

Como a quantidade de dados levantados no campo foi bastante significativa, entendemos que seria necessário trazer, como base de análise, uma definição de educação escolar que mais se aproximasse à formação pautada pela perspectiva Histórico-Cultural. Trouxemos então uma definição de Educação que, segundo nosso entendimento, mais expressaria uma proposta de formação crítica e emancipadora fundamentada pela Psicologia Histórico-Cultural: Educar é oferecer intencionalmente motivos e possibilidades a cada indivíduo, de se apropriar da cultura, em toda sua expressão⁴⁴, produzida pela humanidade em seu percurso histórico, como refere Paro (2010). Assim, a criança ao relacionar-se com os

⁴⁴ Referimo-nos à cultura em toda sua expressão, entendendo que estão contemplados: conhecimento, artes, crenças, valores morais, éticos, estéticos e políticos. Enfim, tudo o que a humanidade produziu ao longo do seu percurso histórico.

fenômenos do mundo circundante, com o produto cultural, por meio de outros homens, humaniza-se (LEONTIEV, 2004, p.290).

Deste modo, consideramos que se o ato de educar é criar intencionalmente possibilidades e motivos a cada indivíduo singular, é possível entender que deveria haver um agente determinado com uma intencionalidade, a de promover essa educação; se há intencionalidade, pode-se inferir que estão presentes as dimensões política, social e cultural, porque é por meio das relações humanas e da cultura que o processo acontece; se o objetivo é oferecer possibilidades e motivos a cada indivíduo de se apropriar da cultura produzida pela humanidade em seu processo histórico, há uma individualidade sendo provocada por este agente; esta individualidade é manifestada em um ser humano, cujas características pessoais, ritmos de aprendizagem, ou seja, seu modo de ser e suas experiências de vida são únicas; se a criança humaniza-se na relação com os objetos do mundo ou com o produto cultural por meio de outros homens, essa relação pode ser traduzida como social.

Portanto, a formação crítica pressupõe um agente, cuja intencionalidade é o desenvolvimento de um indivíduo singular, com suas preferências, ritmos e potencialidades físicas, morais e psíquicas em uma relação político-social, tendo como mediador a cultura em toda sua expressão. Todo esse processo tem como finalidade a formação crítica e emancipadora de indivíduos singulares com vistas a transformação social. “Se a transformação social, como defendia Gramsci (1978), exige uma ‘reforma intelectual e moral’”, a afirmação do caráter democrático da educação é certamente um de seus componentes mais importantes” (PARO, 2002, p. 19).

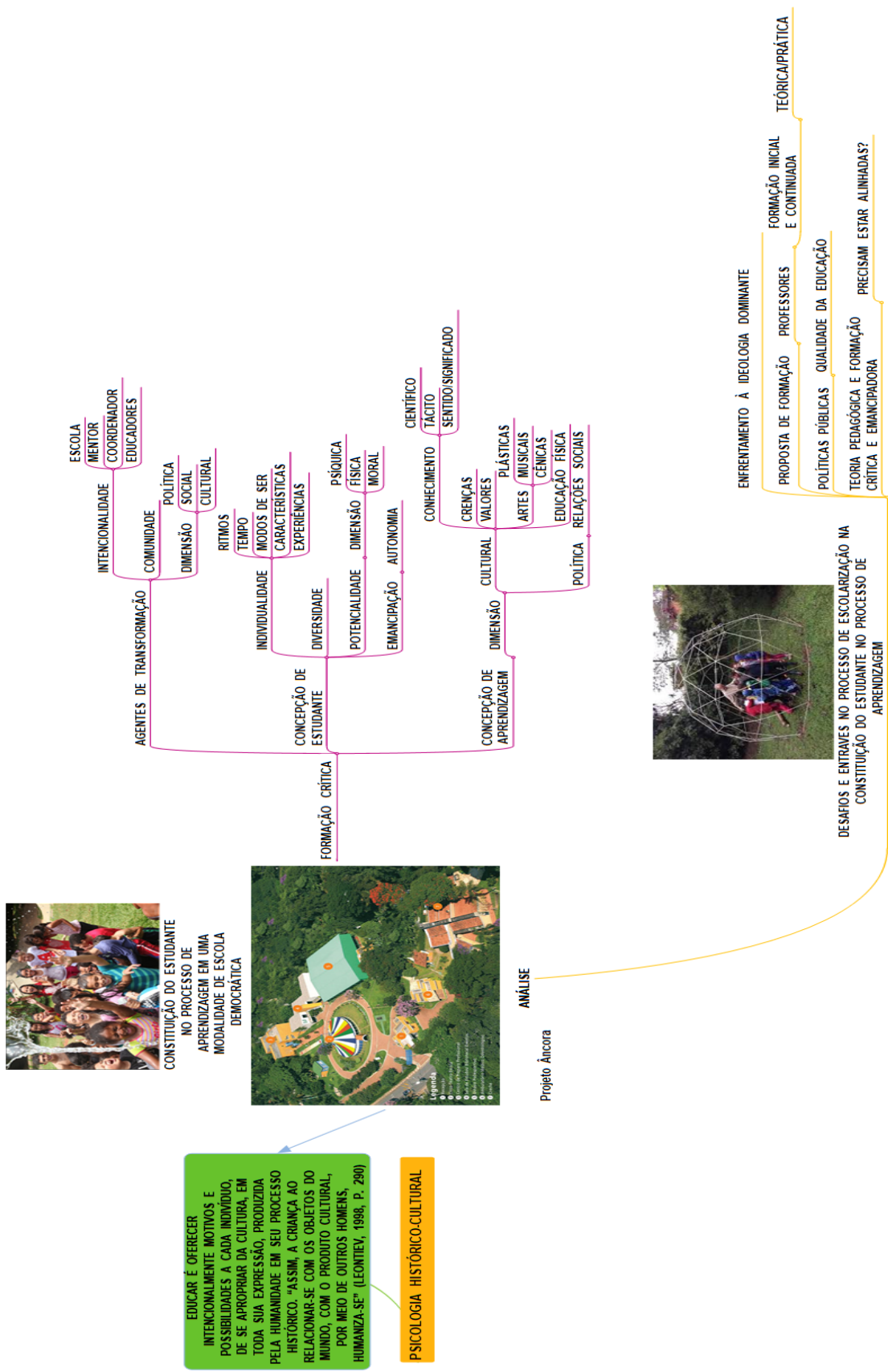
A partir da complexidade, por trás dos fenômenos, que se traduz em realidade não aparente, é possível compreender que a criança é uma individualidade, constituída por um universo de possibilidades, presentes em todo o aparato cultural, expressas por meio das relações humanas, na qual os ritmos de aprendizagem, preferências, habilidades, ganham matizes exclusivas. Desconsiderar essa possibilidade é negar a vida em toda sua expressão, é negar que as configurações da vida humana se materializam em sua diversidade. Isto posto, podemos depreender que a cultura expressa por meio das relações humanas, tendo como pano de fundo o contexto econômico, político e social têm incorporados conhecimentos tácitos e conhecimentos científicos amalgamados.

O método de organização dos dados levantados foi pautado pela técnica Mind Map. Desenvolvida pelo Psicólogo inglês Tony Buzan, (1996) Mind Maps ou, na versão traduzida, Mapas Mentais, são estruturas diagramáticas desenvolvidas para registrar e comunicar

informações de maneira organizada, resumida e visual. Desta forma, podemos identificar no mapa a seguir uma definição de Educação na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural; relacionado a ele o problema da pesquisa que é “a constituição do estudante no processo de aprendizagem numa perspectiva de escola democrática”. Destacamos dois eixos para a análise: o primeiro está definido como formação crítica e relaciona-se a três subeixos, a saber, agente de transformação, concepção de estudante, concepção de aprendizagem. Entendemos que para uma formação crítica é necessário um agente com intencionalidade, uma determinada concepção de estudante e uma dada concepção de aprendizagem. O segundo eixo foi definido como desafios e entraves encontrados pela Escola no processo de escolarização, que se expressam na ideologia dominante presente no contexto social; a formação de professores; as políticas públicas e sua materialidade no processo de escolarização e a teoria pedagógica em sua coerência com uma formação crítica e emancipadora para um projeto de sociedade democrática. Os eixos se conectam com subeixos a eles relacionados e como é possível verificar no Mapa Mental abaixo (FIGURA 2).

O nosso objetivo, ao utilizar os Mapas Mentais, foi analisar de que forma os aspectos relacionados à formação humano-crítica trazidos pela Psicologia Histórico-Cultural se articulariam com nosso objeto de estudo e como eles se expressariam no campo. Uma das características desta técnica é pensar o todo e não apenas a parte, ou seja, ela prenuncia a possibilidade de se estabelecer conexões entre os diversos conceitos e possibilitar uma compreensão maior sobre o que está contemplado nas relações, um dos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, supracitado, perspectiva sobre a qual analisaremos nossa pesquisa. Deste modo, não analisaremos os eixos e subeixos, registrados no Mapa, em uma sequência linear na concepção de lógica formal, mas iremos refletindo sobre eles em uma perspectiva dialética. Esta proposta de análise será explicada mais adiante. O objetivo é responder as perguntas da pesquisa para compreensão do nosso objeto de estudo.

Figura 02: Mapa Mental e os Eixos de Análise



CAPÍTULO VII - Análise dos dados

7.1. Projeto Âncora - Apresentação

Neste momento do trabalho, faremos uma apresentação da Escola Projeto Âncora, trazendo alguns informativos para, em seguida, trazer a Escola sob o olhar de duas estudantes, de 8 e 15 anos, que escolheram voluntariamente nos acompanhar na visita a todo o espaço escolar, explicando cada local.

O Projeto Âncora conta com *uma área arborizada de 12 mil metros quadrados, com 9,5 mil metros quadrados de área construída com vários prédios*. Considerado uma Organização não Governamental, com mais de 20 anos de existência, já beneficiou *diretamente mais de 6 mil crianças em situação de vulnerabilidade social em Osasco, Carapicuíba, São Paulo, Embu das Artes e Cotia, onde estão localizados*. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, todos os espaços, sejam eles internos ou externos, construídos ou naturais, são lugares de aprendizagem. *O aprendizado parte do interesse dos educandos, quebrando os antigos conceitos educação tradicional*. (Relatório de Atividades - Vidas em Construção, . p. 10-11).

O horário de funcionamento da Escola é *das 7h20 às 16h30, de segunda à sexta-feira*. (Entrevista com a Coordenadora). A escola se organiza por núcleos de aprendizagem, sendo eles distribuídos da seguinte forma: Iniciação 1 e 2, Desenvolvimento e Aprofundamento, que equivalem, à Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio. O critério que determina uma criança ou jovem passar de um nível ao outro é o grau de autonomia, falaremos mais sobre a proposta pedagógica ao longo da análise. (Entrevista com a coordenadora).

O público alvo é de baixa renda, considerado de vulnerabilidade social e morador do entorno, por determinações. do Conselho Municipal de Assistência Social - CMAS e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), caminhos do Serviço Social para atendimento do público, que contribuem como é possível observar na fala de uma das coordenadoras quando menciona que a Escola recebe apoio financeiro numa parceria público-privado, portanto *se submete às determinações da CAPS⁴⁵, por isso. os alunos que estudam no Âncora devem ser moradores do entorno e estar em situação de vulnerabilidade social; a renda per capita não deve ultrapassar 3 salários mínimos* (Entrevista com a coordenadora).

⁴⁵“Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) nas suas diferentes modalidades são pontos de atenção estratégicos da RAPS: serviços de saúde de caráter aberto e comunitário constituído por equipe multiprofissional e que atua sobre a ótica interdisciplinar e realiza prioritariamente atendimento às pessoas com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas, em sua área territorial, seja em situações de crise, seja nos processos de reabilitação psicossocial e são substitutivos ao modelo asilar”(2018, n.p.).

Existem várias atividades oferecidas aos estudantes, como: *Circo, Skate, Marcenaria, Mosaico, Sustentabilidade, Silkscreen, Culinária Saudável, Esportes, Música, Natação, Dança, Comunicação, Cinema, Teatro, Cidadania, Fotografia e Artes plásticas, entre outros*. (Como se consideram uma Comunidade de Aprendizagem, na concepção de Pacheco, oferecem à comunidade do entorno as instalações para aulas de ginástica, dança e futebol. Entendem a escola como um espaço de encontro e de humanização no qual educando e educador são convidados a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que nos cerca. O Projeto atende 160 crianças, oferecendo Educação Infantil, a partir de 5 anos, Educação fundamental I e II e Ensino Médio. (Informativo da Escola – www.projetoancora.org.br).

Assim como acontece no Projeto Âncora, agora a sequência da apresentação da escola ficará sob responsabilidade dos estudantes, que trarão aos visitantes sua visão do espaço escolar, porque têm um protagonismo fundamental para sua formação nesta perspectiva pedagógica.

7.2. Conhecendo o Projeto Âncora pelo olhar do estudante

Nossa entrada na escola começou com uma visita monitorada, na qual a responsável pelo agendamento e recepção dos grupos, Rosana⁴⁶, fez uma apresentação geral explicando como seria a visita e por quem seria conduzida. Alegou que os estudantes responsáveis pela condução do grupo. Perguntamos sobre a possibilidade de gravar a apresentação da Escola pelas crianças e jovens, ao que nos foi respondido que sim, desde que não fosse utilizado para fins comerciais. Explicou que a visita monitorada possibilitaria um aprendizado não só aos visitantes, mas também aos educandos porque ao apresentarem a escola ao grupo, quando são questionados ao elaborarem as respostas aprendem também. Disse que sempre há aprendizados por trás de um grupo de responsabilidade⁴⁷, dentre os vários que têm na escola, os quais conheceremos um pouco ao longo da visita. E avisou que após a apresentação dos espaços de aprendizagem participaríamos de uma Roda de Conversa.

Os educandos dividiram-se em duplas. Três duplas conduziram aproximadamente o mesmo número de visitantes. Eles já tinham um caminho predeterminado para apresentar os espaços de aprendizagem, então Rosana nos deixou na companhia das crianças e jovens e nos agradeceu pela visita. Os 6 alunos se apresentaram, falando nome e idade e solicitaram que o grupo de visitantes se dividisse em três grupos menores e escolhessem dois monitores mirins

⁴⁶ Rosana é um nome fictício que usamos para preservar a identidade da profissional.

⁴⁷ Grupo de responsabilidade:

cada um. O nosso grupo ficou com a monitoria de 2 alunas que serão chamadas, respectivamente, pelos nomes fictícios, Solange e Kátia.

Nosso objetivo ao gravar, além de tentar ser fiel aos detalhes da apresentação, foi também trazer o olhar da criança e da jovem em relação à escola. Solange⁴⁸ foi quem falou a maioria do tempo, Kátia⁴⁹ se mostrou mais calada, mas em alguns momentos falava sobre alguns aspectos relacionados a escola. Solange começou a apresentação alertando o grupo que falasse baixo, não conversasse com os alunos, nem com os instrutores que estariam trabalhando para não atrapalhar a concentração deles. Explicou que todos falam baixo nos espaços. Caso alguém queira perguntar alguma coisa dentro do espaço específico, espere sair para depois perguntar, lembrou a jovem. E não pode comer nada pelo caminho, avisou Kátia. O primeiro espaço que visitamos foi o circo (Figura 2).

Figura 3: Parte externa do circo



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

⁴⁸ Solange é o nome fictício de uma jovem de aproximadamente 15 anos de idade que nos apresentou a escola. Nosso objetivo foi preservar sua identidade.

⁴⁹ Kátia é o nome fictício de uma menina de aproximadamente 8 anos de idade que nos apresentou a escola em companhia de Solange. Da mesma forma, nosso objetivo foi preservar sua identidade.

A tenda foi montada com as mesmas características de um circo tradicional como mostra a Figura 3 parte interna é reservada a várias práticas, que vão desde atividades circenses como exercícios de malabares, acrobacia, atividades de artes plásticas, como podemos observar nas Figuras 4 e 5.

Figuras 4 e 5: Acrobacia e atividades de Artes Plásticas na parte interna do circo



Fonte: Foto 4 tirada pela pesquisadora Projeto Âncora; Foto 5: Projeto Âncora

Além disso, nesse espaço, são realizadas assembleias, teatro, reuniões com a comunidade, inclusive, de acordo com o material analisado, eles pretendem transformá-lo em um Centro Cultural Comunitário (Figura 6).

Figura 6: Reunião com a comunidade, pais, no espaço interno do circo



Fonte: Projeto Âncora

Figuras 7 e 8: Parque infantil e Pista de Skate



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

O próximo espaço que visitamos foi o parque infantil (Figura 7) e também a pista de skate (Figura 8). Como é possível observar, na figura aparece o tutor amparando um jovem para o aprendizado deste esporte. Em seguida conhecemos a quadra poliesportiva e casa de hóspedes, um espaço no qual pessoas interessadas em conhecer o Projeto Âncora mais de perto ficam instaladas e participam de vivências que duram em torno de uma semana. Posteriormente, conhecemos a Sala Multifuncional, uma sala destinada a brincadeiras, jogos, leitura, pintura (Figura 9). E a Sala de Estudos dirigida a crianças que querem se concentrar e estudar (Figura 10). Vimos também a Sala de Música (Figura 11), a Biblioteca, a Marcenaria, aliás soubemos por Solange que construindo objetos na Marcenaria os alunos aprendem matemática, porque precisam conhecer uma série de conceitos para construir as peças.

Figuras 9 e 10: Sala Multifuncional e Sala de Estudos



Fonte: Fotos tiradas pela pesquisadora

Passamos pela Horta (Figura 12) e Solange lembrou-se de que fez vasos com cerâmica utilizando a técnica Mosaico.

Figuras 11 e 12: Sala de Música e Horta



Fonte: Fotos tiradas pela pesquisadora

Foi o único momento em que Kátia que nos acompanhou na apresentação, se manifestou dizendo que havia participado das atividades na Horta. É importante salientar que os alunos escolhem apresentar a escola, isto é, eles se colocam como voluntários para esta atividade. Em seguida, conhecemos o Refeitório (Figura 13) e Solange destacou que há um Grupo de Culinária que *discute como é uma refeição mais saudável, a importância de não se comer carne todos os dias porque pode atrapalhar a camada de ozônio*, é um Grupo que se ocupa, dentre outras coisas, *alimentação saudável e o cuidado para não haver desperdício* (Figura 14).

Figuras 13 e 14: Refeitório



Fonte: Fotos tirada pela pesquisadora

O grupo do lanche tem finalidade semelhante. Algumas crianças querem aprender culinária, e dentro de culinária, de acordo com Solange, *entra tudo o que pode ser possível, química português, matemática* A criança escolhe o tema que ela gosta (Apresentação da Escola conduzida pelas Estudantes).

Conhecemos um dos Espaços do Grupo de Iniciação (Figuras 15 e 16), no qual as crianças participam do trabalho coletivo relativo aos conteúdos escolares, o Ateliê de Mosaico (Figura 17), no qual são feitas obras com Mosaicos assinadas por Regina, uma das fundadoras do Âncora.

Figuras 15 e 16: Espaço de Aprendizagem do Nível Iniciação



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Figuras 17: Ateliê de Mosaico



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Entramos também na sala usada pelo Nível Desenvolvimento, dedicada ao grupo de alunos que se encontram em um nível de maior autonomia (Figura 18). O grau de autonomia é um dos aspectos que possibilitam aos estudantes decidirem onde querem fazer seus roteiros, planejamento de estudos, estudar, como podemos verificar na Figura 19. São eles quem escolhem seus temas e os roteiros dos temas. Nesse nível os alunos escolhem onde querem ficar para estudar fazer seus estudos.

Figura 18: Sala Nível Desenvolvimento Figura19: Estudante em um local aleatório



Fonte: Fotos tiradas pela pesquisadora

Figura 20: Apresentação de temas.



Fonte: Fotos tiradas pela pesquisadora

A Figura 20 ilustra os diversos temas escolhidos pelos alunos e expostos ao grupo, possibilitando a manifestação daqueles que se interessam por um deles e queiram participar da pesquisa, transformando-o em uma Projeto Coletivo. Finalmente foi concluída a visita e fomos à sala na qual se daria a reunião com os visitantes.

7.3. Formação crítica

7.3.1. Agente de transformação

Para prosseguir com a análise de dados começaremos por anunciar o agente de transformação, aquele que carrega consigo uma intencionalidade voltada à formação crítica e emancipadora de um indivíduo singular, como vimos a pouco. Na proposta estudada, quando nos referimos ao agente de transformação referimo-nos à instituição social escola, aos responsáveis por essa escola, aos educadores. Contudo, não podemos perder de vista que as dimensões culturais, políticas, econômicas e sociais subjacentes têm uma importância vital sobre este agente.

A cultura, como mencionada, tem em si os objetos do mundo produzidos pelo homem em todo seu percurso histórico, é com base nessa apropriação e nas relações sociais que o homem se faz humano. Não menos importante está a dimensão política, na qual são traçadas as diretrizes que conduzem o homem em seus caminhos, muitas vezes, contraditórios à sua própria preservação. A produção e reprodução material da vida, isto é, a matriz econômica é a base que sustenta as outras dimensões, conforme a perspectiva que defendemos, a perspectiva Histórico-Cultural. (MARX, 2014). Todavia, são as dimensões política e econômica as determinantes mediadoras (particular) entre o indivíduo (singular) e o cultural, como as máximas possibilidades humanas (universal). Neste contexto, indivíduo pode ser representado pelo conjunto dos homens, ou seja, o social, segundo nosso entendimento porque a existência do homem pressupõe o social. É importante salientar que embora Oliveira (2005, p. 3-21) tenha se referido ao gênero humano como “a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a humanidade”, entendemos que o cultural, neste contexto, expressaria gênero humano. Portanto, não é possível pensar a educação escolar sem considerar essas dimensões, isto é, há uma implicação direta dessas dimensões em todo processo escolar.

Também não podemos deixar de valorizar os estudantes como coprodutores de transformações porque, como mencionamos, é a partir das relações humanas que o processo acontece, independente de quem seja (Vigotski, 2001). No que diz respeito ao estudante, por exemplo, quando um educador pensa sobre uma pergunta elaborada por uma criança ou jovem,

essa pergunta é disparadora de ideias que propiciam novas articulações e consequentemente transformações. Contudo, pelo fato de o educando desconhecer o impacto de suas perguntas não as faz com a intencionalidade aqui referida.

Gostaríamos de considerar que o agente de transformação tem um papel relevante e terá seu destaque representado por Walter Steurer e Regina Steurer como idealizadores da proposta e o Educador Prof. José Pacheco, mentor e representante dos educadores do Projeto Âncora. Entendemos que estes agentes representam aquilo que é fundamental para uma formação crítica e emancipadora: vontade política, no sentido a que refere Paro, supracitado. A razão pela qual escolhemos Prof. José Pacheco representando os educadores do Projeto Âncora se deu em razão da limitação de tempo para o desenvolvimento do nosso trabalho.

. Assim, apresentaremos os idealizadores do Projeto Âncora, como agentes de transformação significativos porque possibilitaram a existência do espaço escolar sobre o qual está baseada nossa pesquisa, o Projeto Âncora, fundado por Walter Steurer (*in memoriam*) e sua esposa Regina Machado Steurer. Considerando que subjacente à intencionalidade da criação de uma escola há pessoas com determinada visão de homem e de mundo que organizarão as diretrizes segundo as quais a escola será estruturada. Pacheco se refere a isso quando alega que *escola são pessoas e não são edifícios e essas pessoas são seus valores e quando esses valores são transformados em princípios de ação viram projetos que são coletivos*. (Entrevista com José Pacheco). Isso posto, entendemos ser fundamental trazer uma breve biografia dos fundadores da instituição, encontrada nos informativos da Escola.

Com base na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, na Lei Orgânica da Assistência Social, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Estatuto do Idoso o Projeto Âncora, foi inaugurado em 23 de setembro de 1995 pelo empresário aposentado Walter Steurer e sua esposa Regina Machado Steurer.

Walter Steurer, nascido na cidade de Caçador (SC), filho de pais austríacos. A família mudou-se para São Paulo e fundou a operadora de turismo Transatlântica, presidida por Walter Steurer até 1995, ano em que se aposentou e vendeu a empresa. Neste mesmo ano, decidiu dedicar-se a algo capaz de diminuir as desigualdades sociais, que considerava seu dever como cidadão, o que o levou a fundar o Projeto Âncora.

Por 15 anos, até a data de seu falecimento em 2011, trabalhou pelo Projeto Âncora, deixando um exemplo de determinação e responsabilidade a ser seguido. Regina Machado Steurer, arquiteta e urbanista. Desde 1981 trabalha com comunidades em urbanização de favelas, com grupos de Direitos Humanos, com movimentos sociais por moradia, terra e educação. Têm 2 filhos e é Viúva de Walter Steurer, com quem fundou o Projeto Âncora

em 1995, acreditando na Educação como a ferramenta mais libertadora e transformadora da História. Natural de Juiz de Fora – MG, Regina se formou arquiteta e seu primeiro trabalho foi na urbanização da Favela do Vidigal – RJ em 1981. Morou em Bruxelas onde fez pós-graduação em Teologia da Libertação para agentes pastorais do meio popular, seguida de dois meses em Ruanda para uma imersão no, então, país mais pobre da África. De volta ao Brasil trabalhou com Defesa dos Direitos Humanos em João Pessoa. No Espírito Santo conviveu com a realidade dos Sem Terra por dois anos. Em São Paulo trabalhou no Movimento de Urbanização de Favelas e, pelo movimento, foi indicada em 1989 para um cargo na Superintendência de Habitação Popular na Secretaria de Habitação. Em 1994 conheceu seu marido, Walter Steurer, que tinha o sonho de se dedicar a área social, “devolver ao país aquilo que dele tinha recebido”, como dizia. Walter vendeu sua empresa e ficou 15 anos na gestão do Projeto Âncora. Regina fez o projeto de arquitetura e cuida da dimensão política e pedagógica da instituição, sendo conselheira, voluntária e guardiã da essência e da história do Projeto Âncora. Sócia da Reúna Arquitetos Associados projetou cerca de 200 Centros Comunitários e igrejas em todo o Brasil. (Site do Projeto Âncora).

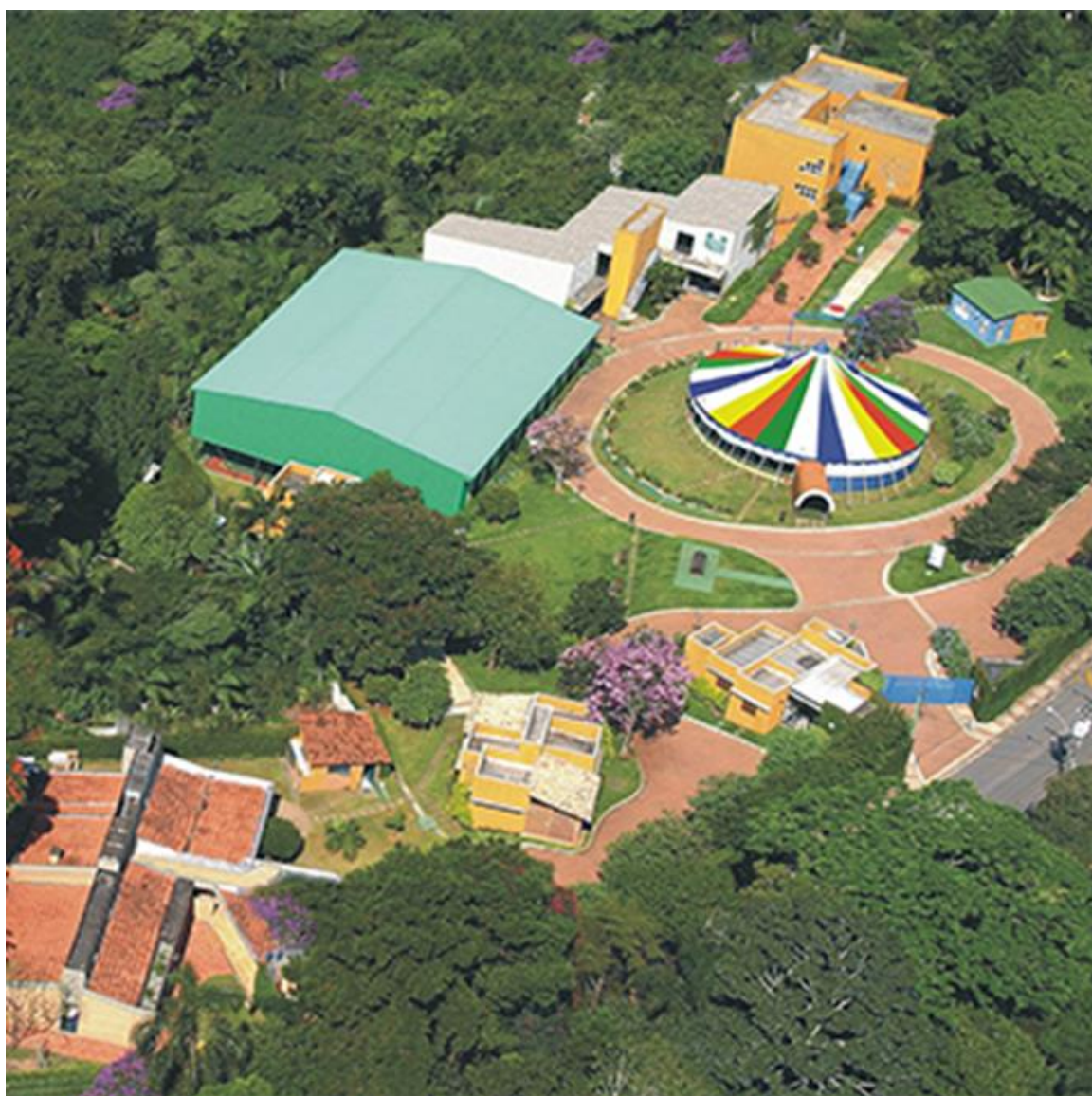
Pela biografia dos fundadores é possível constatar uma preocupação em oferecer possibilidades de formação educacional a crianças e adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade social. Walter Steurer carrega valores que amparam suas ações e do mesmo modo, Regina Steurer apresenta uma trajetória reveladora de um trabalho mobilizador em favor da população desprovida de direitos sociais. Deste modo, marido e mulher iniciam um Projeto que se consolida dentro da proposta esperada por eles com a chegada de José Pacheco.

Em princípio, o atendimento no Âncora *era integral para crianças em idade de maternal e creche, a partir dos 7 anos atendia-se no contraturno da escola pública com atividades de arte, cultura, esporte e lazer. Para os maiores de 16 anos eram oferecidos cursos profissionalizantes* (Relatório de Atividades - Vidas em Construção, 20 anos). O objetivo era um acompanhamento mais de perto sobre a educação escolar pública das crianças e oferecer um suporte pedagógico para atender suas necessidades de formação.

Em 2002, surgiu a necessidade de acompanhar a educação escolar dos atendidos e iniciou-se uma série de iniciativas de aproximação com a escola pública. O Projeto Âncora passou a oferecer reforço escolar e criou uma biblioteca. Em 2007, surgiram *Encontros de Educação voltados à formação de educadores das escolas públicas e dos estudantes de pedagogia da região*”. Nestes encontros estiveram presentes importantes nomes da educação como: *Professor José Pacheco, Maria Sérgio Cortella e Frei Beto* e foi nessa oportunidade que Walter Steurer fez contato com o educador José Pacheco, um profissional da educação famoso pelo seu trabalho na Escola da Ponte, em Portugal (Informativo do Site Projeto Âncora).

Em 2011 decidiu atender integralmente todas as crianças e abrir uma escola regular. . E assim, Walter Steurer contratou o Professor José Pacheco para oferecer suporte pedagógico e consolidar o seu projeto pedagógico. Em 2012, 15 dias antes da sua morte, com a supervisão de sua esposa Regina Steurer, foi fundado o Projeto Âncora (Figura 1), pioneiro de um trabalho de assistência social, aliado à Educação,” com a presença da comunidade, fornece a crianças e jovens possibilidades de uma formação cidadã voltada a construção de uma sociedade mais íntegra, justa e sustentável.

Figura 21 – Imagem panorâmica do Projeto Âncora



Fonte: Projeto Âncora

A partir da linha do tempo descrita no Relatório de Atividades – Vidas em Construção, 20 anos (2015, p. 2-13), é possível observar como se deu a história desta Escola, do ponto de vista cronológico, de 1995 a 2015. (Figura 22).

Figura 22 – Linha do Tempo



Fonte: Projeto Âncora Relatório de Atividades - Vidas em Construção, 20 anos

Outro agente de transformação fundamental é o Prof. José Pacheco, responsável pela implementação desta perspectiva educacional como conta no Projeto Político Pedagógico. Prof. José Pacheco é Educador, Pedagogo, Especialista em Leitura e Escrita, MSc em Ciência da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Idealizador da Escola da Ponte, em Portugal em Vila das Aves, Portugal, foi quem deu o pontapé inicial ao Projeto Âncora. É autor de inúmeros livros e artigos sobre educação e indutor de mais de 100 projetos para uma nova educação no Brasil. Na Eco-Habitare é Coordenador Pedagógico dos Projetos de Formação⁵⁰.

Quando nos deparamos pela primeira vez com seu trabalho realizado na Escola da Ponte, entendemos que este poderia promover debates importantes relacionados a práxis educativa no âmbito escolar. Embora em um primeiro momento sua proposta pedagógica tenha soado para muitos como uma panaceia, com o passar dos anos, e já se vão 40 anos, seu trabalho foi se consolidando e se tornando uma referência para muitos educadores no campo da Educação. . Foi este professor, com base em seu conhecimento e experiência de vida, quem se propôs

⁵⁰ Fonte: Instituto de Ensinos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA).

superar a proposta pedagógica de educação convencional trazendo a possibilidade, na qual o conhecimento e os valores, bem como o indivíduo como parte de uma comunidade, estariam expressos, respectivamente, pela dimensão cultural, política e social. Podemos constatar esta aproximação no Projeto Político Pedagógico, quando evidencia como objetivo da Escola: *a formação de cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano* (entrevista com Prof. Pacheco).

É possível identificar a razão pela qual decidiu se tornar um agente de transformação de crianças e jovens, um corajoso educador que a despeito de tudo e de todos resolveu empreender a batalha a favor de uma educação de qualidade, de fato e de direito.

“Quando me perguntam porque eu sou professor ou educador eu respondo que tenho muito pouco mérito, porque tenho uma razão para ser. . E essa razão é a minha origem social, que eu não falo muito, mas quando me perguntam eu brinco um pouco dizendo que nós vamos para educação por amor ou por vingança, e que eu fui por vingança (rs). Eu fui muito maltratado na escola, muito humilhado, por ser pobre, por meu pai estar preso etc. Então, eu vivi um pouco daquilo que qualquer criança de favela no Brasil hoje vive. (Entrevista com Prof. Pacheco).

Quando decidiu ser professor *“para se vingar”*, como ele costuma brincar, alega que fez um juramento, assim *“como o médico faz o juramento de Hipócrates, de que nunca um aluno meu iria passar pelas situações pelas quais eu passei”*. (entrevista com Prof. Pacheco). Ao ingressar na Escola da Ponte, encontrou um cenário semelhante ao que viveu na sua infância. Sentiu-se mobilizado e iniciou o projeto pensando na importância da formação daquelas crianças e jovens como cidadãos. Pretendia para elas uma vivência escolar com mais dignidade e, ao mesmo tempo, com possibilidades de avanço no que diz respeito a formação crítica. Não foi fácil o enfrentamento que ousou viver, entretanto, ao longo dos anos foi colhendo os resultados da sua dedicação.

Em entrevista concedida a Caruso (2011), Pacheco relata que quando seu amigo e admirador Rubem Alves, um filósofo e escritor reconhecido, além de docente na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, publicou o livro que apresenta a Escola da Ponte ao Brasil: *“A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”*⁵¹, contribuiu

⁵¹ALVES, Rubem, **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 10 ed. São Paulo: Papirus Editora, 2015.

demasiadamente para o reconhecimento do seu trabalho no Brasil. Contudo, Pacheco argumenta que, sem querer, acabou criando um mito, mostrando só o lado belo das “crianças solidárias” e contesta afirmando que havia o outro lado da Escola da Ponte: o lado feio, o lado da fragilidade humana, que era preciso revelar. Hoje no Brasil, ele tem o cuidado em desfazer o mito sem chocar as pessoas, mas mostrando o lado da miséria humana que também fez a Ponte.

Ao implementar sua perspectiva pedagógica no Projeto Âncora, Pacheco dá sequência ao seu trabalho na Ponte, trazendo suas experiências, mas destacando a importância de não fazer da Ponte um modelo de escola, guardando as características individuais, regionais e culturais do espaço escolar a ser implantado. O Projeto Âncora não tem uma definição categórica como Escola Democrática, e sim, uma aproximação com esse movimento. Ao questionarmos o Prof. Pacheco sobre este ponto, ele argumentou que o Projeto Âncora, inspirado na Escola da Ponte, pode ser sim considerado uma Escola Democrática. Nas palavras dele, *“existe uma rede internacional de escolas democráticas, eu penso que a Escola da Ponte também está enquadrada, mas eu não sei se todas que estão nessa rede são democráticas. Falamos de uma democracia representativa, não participativa”* (Entrevista com Prof. Pacheco).

“Por exemplo, a Escola da Ponte não tem diretor, não tem hierarquia, nem sequer implícita, na gestão. A Ponte tem um conselho de direção que majoritariamente é constituído por pessoas da comunidade e não por professores. Os professores participam. São 11 pessoas, sendo 6 da comunidade e 5 professores. A Escola da Ponte é gerida pela comunidade e pedagogicamente pelos professores (Entrevista com Prof. Pacheco).”

Nesta fala, Prof. Pacheco destaca a importância de uma escola ser democrática, mas entende que não basta apenas assegurar o direito à educação de todos, mas proporcionar uma educação de qualidade, numa perspectiva que tenha como princípio a emancipação humana, como refere Freire (2004). E para isso acontecer, não é suficiente apenas oferecer conteúdo, técnicas, tecnologias, mobiliário, espaço, mas sobretudo contar com uma base teórico-metodológica que sirva efetivamente de alicerce para formação de cidadania.

O sistema convencional nega essa participação quando desconsidera a criança também como protagonista; quando nega a participação da comunidade com suas contribuições quando recebe pais com o propósito de apresentar os resultados que seus filhos atingiram ou como estão se comportando; quando são convidados a participar de atividades festivas. Para o Prof.

Pacheco, não basta apenas a escola ser democrática no sentido de participação, mas é necessário que ela tenha um compromisso ético e de representatividade social, e isso fica claro quando o Prof. argumenta que ela *precisa atingir consciências, ou seja, saber escutar o outro, perceber que eu existo porque o outro existe. Saber que a minha liberdade não termina quando começa a liberdade do outro, começa onde começa a liberdade do outro e termina se a liberdade do outro terminar*, argumenta ele. E apresenta o conceito de escola dita democrática. *Democracia é um andaime para algo que agora eu poderia definir: as escolas democráticas tendem para dois caminhos, um que conserva a estrutura organizacional da escola da modernidade, século XIX. Apesar de se considerar democrática ela ainda tem a turma, a aula, as séries, as provas* (entrevista com Prof. Pacheco).

No primeiro caminho ele assegura que uma escola está longe de ser democrática se conservar uma estrutura que subverte a participação efetiva da criança, ou seja, se arrancar dela a capacidade de desenvolver sua autonomia quando lhe entrega como única alternativa a obediência cega, um caminho para alienação. O outro caminho é *seguir um projeto pautado em uma proposta teórico-ideológica, como é o caso de Steiner com a Antroposofia, Maria Montessori, Freinet, o caso de Neil da Summerhill, muita herança da Escola Nova em que o centro é a criança.* ” Pacheco reconhece que em uma democracia o centro não é a criança. Sendo assim, *“nenhuma das duas podem ser consideradas plenamente renovadas porque o centro não é a criança, o centro é a relação e nosso Paulo Freire fala disso. É na relação que eu me construo. Ninguém aprende sozinho. Os meus projetos são projetos colaborativos.* (Entrevista com José Pacheco).

Portanto, para Pacheco, nenhuma das duas propostas pedagógicas atendem as necessidades de formação da criança. Em seguida ele apresenta um terceiro caminho, que seria um novo caminho: *há uma terceira via, vamos lá: hoje o que se pretende mais do que introduzir projetos ou rótulos nas escolas é conceber, desenvolver uma nova construção social de aprendizagem que possa substituir a velha concepção de aula, de turma, de série, de prova.* ” (Entrevista com José Pacheco). E anuncia uma nova concepção justificando que

Esta construção social pode ter vários nomes, eu não chamo de escola democrática, de escola, embora ela venha, continua a vir, da origem etimológica grega skholé, e da origem da educação latina Educare e do aprender, aprendere. Ela considera o espaço e o tempo da escola como espaço e o tempo da comunidade, ou seja, são comunidades de aprendizagem (entrevista com José Pacheco).

E entusiasticamente apresenta as Comunidades de Aprendizagem dizendo o quanto ouviremos falar desta proposta de Educação. *Comunidade de Aprendizagem*⁵² é uma concepção pedagógica em que todos aprendem e sentem-se felizes porque aquilo que aprendem partilham com os outros. Isso é comunidade! Uma proposta educacional mediadora e propositiva conferindo um papel relevante ao agente de transformação, mas considerando fundamental a participação de outros atores sociais na constituição dos educandos. Pacheco alega que. “a escola que atualmente mais se aproxima desse conceito e prática de Comunidade de Aprendizagem está no Brasil e é o Projeto Âncora. (Entrevista com José Pacheco). .

Poderíamos fazer um questionamento fazendo uma analogia apenas como um exercício a título de ilustrar a dialética presente no processo histórico escolar, na perspectiva de Pacheco. Teríamos então: tese, antítese e síntese, retornando e novamente, tese, antítese e síntese em uma espiral constante. Segundo esta lógica, poderíamos considerar como “tese”, a escola hegemônica, cujo eixo central seria um professor autoritário com uma proposta pedagógica meritocrática, desconsiderando a participação democrática, ou seja, uma proposta instituída socialmente baseada em pressupostos filosóficos? Como “antítese”, poderíamos denominar a proposta da Pedagogia Nova, da Pedagogia ativa, Antroposofia, nas quais a criança seria o centro, podendo gerar o espontaneísmo⁵³, uma espécie de condição *laissez-faire*, isto é a contradição em relação à primeira proposta? E como síntese poderíamos definir a perspectiva da Comunidade de Aprendizagem, na qual, segundo Pacheco, o centro não está nem no autoritarismo meritocrático, nem no espontaneísmo, no qual o centro é a criança, e sim nas relações?

No Materialismo Histórico e Dialético, como mencionado anteriormente, a superação se dá pela incorporação. (VIGOTSKI, 2010), (NETO, 2011), (SHUARE, 2010), (BEATON, 2002). Segundo essa concepção, cabe considerar que o conhecimento produzido não necessariamente precisa ser negado, mas superado por incorporação.

Um exemplo disso está na crítica que Vigotski (2003) faz a Pavlov, ao se referir a limitação da teoria dos Reflexos Condicionados e Incondicionados, entendido por Vigotski como Funções Psíquicas Elementares, em um contraponto com a das Funções Psíquicas Superiores, teorias elaboradas por ele tendo como mediadores os signos e símbolos da cultura. O autor não nega a contribuição de Pavlov sobre o desenvolvimento humano, ao contrário, sua crítica é fundamentada, principalmente, quando ressalta a importância da Teoria dos Reflexos

⁵² Citado em p.67

⁵³ Espontaneísmo é a forma que foi interpretada a partir da crítica de Gramsci (2010) sobre a Educação idealizada por Rousseau.

Condicionados e Incondicionados ou Funções Psíquicas Elementares, pela sua ótica, mas supera alegando que o ser humano vai além dos reflexos quando desenvolve as Funções Psíquicas Superiores, condição para o domínio da sua conduta. “A etapa velha não desaparece quando nasce a nova, somente é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se translada a ela, e existe nela” (VYGOTSKI, 2000, p. 145). Isto é, a proposta teórica de Vigotski supera o determinismo contido na concepção pavloviana, na qual não há continuidade no processo relacionado aos reflexos condicionados e incondicionados ou Funções Psíquicas Elementares quando evidencia o potencial humano demonstrando o quanto a cultura e as relações sociais teriam participação no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores como é possível constatar na seguinte afirmação “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para psicologia humana” (VIGOTSKI, 2003, p. 76). O autor destaca três momentos fundamentais no desenvolvimento da conduta, o primeiro deles tem relação com os instintos, expressões inatas da conduta. O segundo se desenvolve a partir dos instintos é o desenvolvimento dos hábitos e reflexos condicionados, reações aprendidas. O terceiro momento introduz os processos de raciocínio, reações intelectuais que realizam a função “[...] de adaptação a novas condições (externas?) e organiza a conduta para solução de novas tarefas” (VIGOTSKI, 2000, p. 144). Esta terceira etapa é considerada por Vigotski como a mais complexa e a menos estudada, e esta etapa possui estrita relação como a segunda, no desenvolvimento da conduta.

Assim, podemos constatar que, de acordo com a Perspectiva Histórico-Cultural, as Funções Psicológicas surgem primeiramente no coletivo para depois individualizar-se a partir das relações sociais, isto é, do plano social ou coletivo para o plano individual, como confirma Vigotski (2000, p. 150, tradução nossa), “toda Função Psíquica Superior passa, indubitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, em princípio, é social.”⁵⁴ Primeiro, no sentido mais amplo, significa que todo cultural é social. Quando Vigotski (2000) se refere a etapa externa do desenvolvimento cultural está se referindo ao social. “Precisamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por essa razão, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural do comportamento leva diretamente ao nível social do desenvolvimento” (p. 150, tradução nossa).

⁵⁴ Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social. Este es el punto central de todo el problema de la conducta interna y externa.(VIGOTSKI, 2000, p.150).

Outro dado importante é que. o signo, que está fora do organismo, como uma ferramenta, é separado da personalidade e serve em sua essência ao órgão social ou o ambiente social.⁵⁵ (Ibidem). O signo ou palavra, está na comunicação que se dá por meio das relações sociais e se torna mediador. É por intermédio do signo que a criança passa a compreender os fenômenos que estão à sua volta. Ao fazer um gesto no sentido de pegar algo e observar o adulto pegando o objeto, imediatamente estabelece uma relação entre o seu gesto e a reação a ele, assim passa a usá-los deliberadamente para satisfazer suas necessidades “É nisso que reside a essência do processo cultural expresso em forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais” (VYGOTSKI, 2000, p. 149). Em sentido amplo, significa que todo o meio cultural é social, pois a cultura é entendida como um produto da vida social e da atividade social do indivíduo. “As Funções Psicológicas Superiores, portanto não são produtos da biologia, tampouco da filogênese pura; pode-se dizer que o próprio mecanismo que permeia as funções psicológicas superiores é uma cópia do social”⁵⁶. (Ibidem, tradução nossa).

Reiterando, toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos. Primeiro, no plano social e depois no plano psíquico, ou seja, o interpíquico no social e como categoria intrapsíquica o interior do indivíduo. A passagem do externo ao interno modifica o próprio processo de desenvolvimento, transformando as estruturas e funções⁵⁷. Assim se desenvolvem as Funções Psíquicas Superiores como: a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, o desenvolvimento da vontade.⁵⁸

“Todas as Funções Psíquicas Superiores são relações internalizadas de ordem social, são a base da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; mesmo quando ele concorda com processos psíquicos, ele permanece quase social. O homem, mesmo sozinho consigo mesmo, mantém as funções de comunicação. Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer

⁵⁵Primero, en el sentido más amplio significa que todo lo cultural es social. Justamente la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, e propio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta nos lleva directamente al plano social del desarrollo. Podríamos señalar, además, que el signo, que se halla fuera del organismo, al igual que la herramienta, está separado de la personalidad y sirve en su esencia al órgano social o al medio social.

⁵⁶ Podríamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social.

⁵⁷ Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. (VIGOTSKI, 2000, p. 150)

⁵⁸la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. (VIGOTSKI, 2000, p. 150)

que a natureza psíquica do homem se torna um conjunto de relações sociais transferidas para o interior e acordadas nas funções de personalidade e nas formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que este é precisamente o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural⁵⁹. ”

Respectivamente, é inegável o salto qualitativo presente na perspectiva pedagógica centrada nas relações humanas e culturais, superando a pedagogia centrada na relação hierárquica e meritocrática em oposição a uma Pedagogia centrada na criança. Isto posto, entendemos que Pacheco advoga em favor da Perspectiva Histórico-Cultural, em outras palavras, ele parte do princípio que o indivíduo se constitui na relação com a cultura e com outros humanos, base da perspectiva vigotskiana e, como lembra Freire, comunga seu conceito de humano como ser inacabado.

7.3.2. Concepção de Aprendizagem e Concepção de Estudante

A partir deste momento, fazendo uma referência ao Mapa Mental, no qual estão representados os eixos de análise dos dados faremos a análise da concepção de aprendizagem e de estudante trazidas pela Escola. Antes, contudo, queremos destacar que o campo nos apresentou uma relação dialética entre aprendizagem e estudante, ou seja, de acordo com nosso entendimento, estudante pressupõe aprendizagem, do mesmo modo em que aprendizagem pressupõe estudante, ou seja, estudante e aprendizagem são dois conceitos vivos, codependentes, em total comunicação, contudo esta relação se dá de forma não aparente. Portanto, entendemos que separar os conceitos, mesmo para explica-los de forma didática, poderia trazer um prejuízo ao trabalho.

Para esclarecer traremos Vigotski com uma analogia interessante que usou para descrever a relação unívoca entre pensamento e linguagem e bem oportuna para nossa explicação sobre a relação estudante e aprendizagem, pretendemos com isso explicar o que parece ser, em princípio, inexplicável, do ponto de vista da concepção positivista de ciência. .

⁵⁹ Todas las funciones psíquicas superiores son -relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza es social; incluso al convenirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre, incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación. Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convenidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. No pretendemos decir que ese sea, precisamente, el significado de la tesis de Marx, pero vemos en ella la expresión más completa de todo el resultado de la historia del desarrollo cultural. Ao usar a palavra social em suas investigações o autor destaca a importância da mesma.

Vamos a ela: se uma pessoa tentasse explicar cientificamente como é possível a água apagar o fogo se ela é composta por hidrogênio, auto combustível, e oxigênio, elemento químico que conserva a combustão, ela veria, surpresa, que

nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos. No processo de análise eles evaporariam e se tornariam voláteis, e ao pesquisador não restaria senão procurar uma interação mecânica externa entre os elementos, para através dela, reconstruir por via puramente especulativa aquelas propriedades que desapareceram no processo, mas que são suscetíveis de explicação. (VIGOTSKI, 2001, p. 5-6)

A partir desta analogia, é possível entender que na perspectiva mecanicista se perde de vista aquilo que une os elementos, contudo quando se observa a relação por outra ótica, ou lógica, entende-se que o que caracteriza a água não está sendo considerado. A lógica mecanicista, cartesiana⁶⁰ separa o todo em partes com base numa compreensão de que o todo é a soma das partes, bastando apenas estudá-las isoladamente para a compreensão do todo, o problema aparece quando se desconsidera o não aparente, como foi possível constatar no exemplo de Vigotski. Entendemos que a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético considera o todo maior que a soma das partes, justamente porque concebe todos os elementos, inclusive os que não podem ser observados em um primeiro momento. Este método de análise possibilita uma compreensão sobre como os vários elementos presenciados no campo se conectam neste processo vivo que se constitui em relações multifacetadas. Assim, vamos observando como a aprendizagem e estudante são pensados nessa proposta pedagógica.

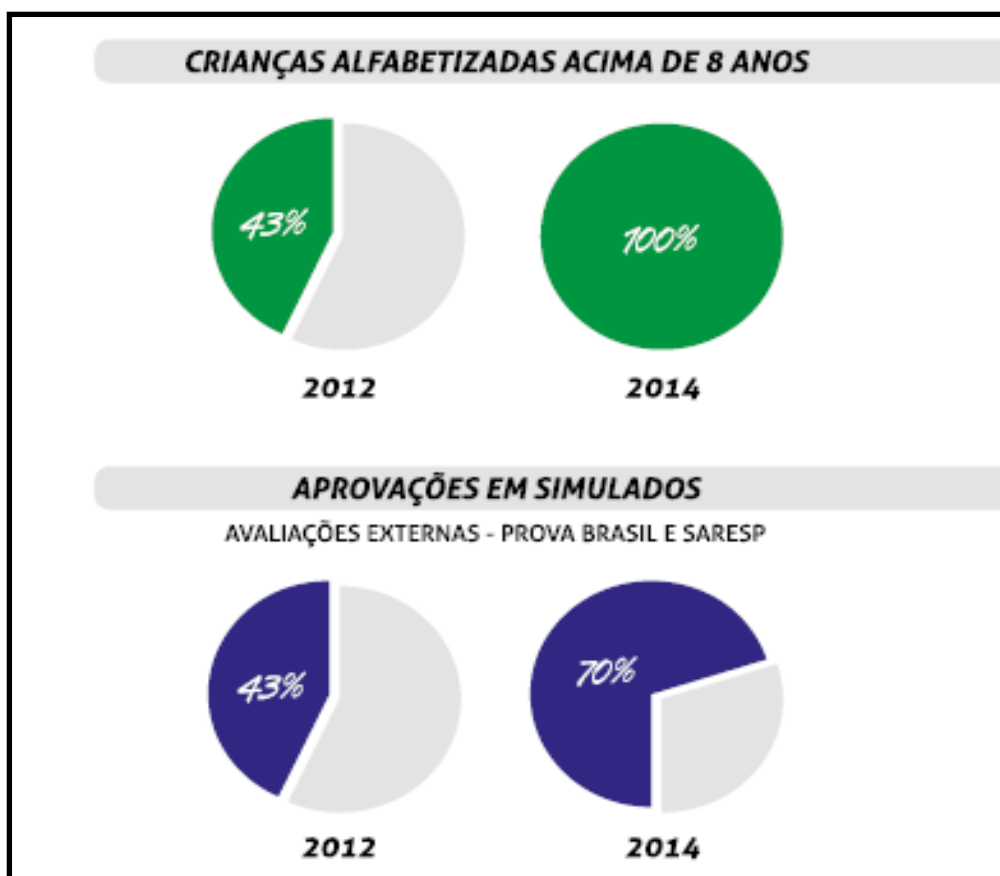
Perguntamos ao Prof. Pacheco como se constitui o processo de aprendizagem nesta abordagem, para isso tocamos em um ponto, que segundo nossa visão, é um dos mais vulneráveis no que diz respeito ao processo de encaminhamento de crianças aos profissionais da saúde, a alfabetização e justificativa de nossa pesquisa. Perguntamos sobre o índice de alfabetização, destacando um registro visto na Revista Relatório de Atividades - Vidas em Construção, 20 anos, (2015, p. 19) publicada pelo Projeto Âncora, a qual declara que 100% dos alunos são alfabetizados, como consta na Figura 24.

Ele respondeu 100% (Figura 23) *tanto na alfabetização linguística quanto na alfabetização matemática e na alfabetização social, porque nós atendemos as crianças, os jovens e os adultos do pré-natal até a morte, em educação integral, em tempo integral, 24h por dia, presentes em 365 dias por ano.* (entrevista com José Pacheco). E exemplificou o que chama de alfabetização

⁶⁰ Matriz teórica trazida por René Descartes.

social: lá não há separação do banheiro de alunos do banheiro de professores. Dá para entender? Está lá! É um exemplo! Nesse sentido, Pacheco está se referindo a hierarquia que no Projeto Âncora não há.

Figura 23: Avaliações externas aplicadas aos alunos do Projeto Âncora



Fonte: Projeto Âncora: (Relatório de Atividades - Vidas em Construção, 20 anos)

Para entendermos melhor o que esta fala significa, vamos apresentar os pilares que constituem a Escola. São eles: os Marcos Legais que representam a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Assistência Social e os Parâmetros Curriculares Nacionais; a Multireferencialidade, baseada nos diversos saberes produzidos pelas Ciências da Educação como suporte do trabalho pedagógico; e a Matriz Axiológica.

Ao apresentar o alicerce sobre o qual está amparado o Projeto Âncora, Pacheco evidencia uma proposta que não apenas defende a participação de todos, numa perspectiva de gestão democrática, mas permite a efetividade desse processo quando incorpora ao Projeto

Político Pedagógico a Matriz Axiológica sobre a qual estão ancorados os valores como: responsabilidade, honestidade, afetividade, respeito e solidariedade.

O compromisso ético-político subjacente ao Projeto Político Pedagógico que Pacheco implementou no Âncora, segundo o nosso entendimento, é expresso, principalmente, pela Matriz Axiológica, um dos pilares que sustenta a proposta. Isso fica claro quando anuncia a importância das relações humanas, dos vínculos afetivos apontando um princípio fundamental: não há como aferir ou classificar a potencialidade humana, dado seu grau de complexidade e suas multideterminações. Também não é possível isolar comportamentos humanos em variáveis estanques destinadas a compor experimentos que levariam ao entendimento das máximas possibilidades humanas.

Sobre este pilar, a Coordenadora declara *tudo que fazemos, tudo que pensamos, como pensamos educação, as nossas ações, as nossas relações estão sempre atreladas a esses valores* (Roda de Conversa). E para entenderem esses valores, eles se debruçaram sobre cada um deles. E quando se refere a afetividade, ela argumenta: *Ah, é sempre ser bonzinho? Não é essa a afetividade que a gente está falando; afetividade, no sentido: lembra que a gente combinou na assembleia?* [Referindo-se ao combinado feito com a participação de todos na assembleia, portanto democrática.] (Roda de Conversa). *Nós combinamos que agiríamos assim, assim, assim. Você não está cumprindo. Você precisa de ajuda? Você precisa que eu fique do teu lado numa situação como essa? Isso é ser afetivo* [e ao nosso ver promove segurança emocional] (Roda de Conversa) E sobre o modo democrático de lidar com as situações, relata que *a gente aprende enquanto equipe a ser equipe, a sermos francos, honestos*. E desabafa sobre o quão difícil é trabalhar com as relações humanas e as questões subjetivas e pela complexidade que elas trazem *é muito difícil! Nossa, como é difícil, a gente está aprendendo ainda, viu?* E traz um exemplo de uma reunião que tiveram no dia anterior à Roda de Conversa: *ontem, por exemplo, tivemos uma reunião, uma comissão que pensa como ajudar a equipe a colocar angústias, medos, desejos, insatisfações, alegrias pra gente repensar de novo esse projeto e colocar de novo esses valores*. (Roda de Conversa). E alega que o projeto sempre tem um questionamento, que deve ser repensado o tempo todo, *o que é que a gente faz agora? É o tempo todo! Então, essa é uma crise? É uma crise axiológica!* (Roda de Conversa)

Podemos inferir que a crise axiológica causada pelas frustrações nas quais combinados (teoria) e efetivados (prática), são contraditórios, próprios do movimento vivo presente no espaço escolar e explicado pelo Materialismo Histórico-Dialético. Contudo, a gestão da escola é feita com a participação de todos, inclusive e o mais importante, com os alunos e sua

comunidade. Pacheco conta algumas passagens que mostram os valores que sustentam uma visão política do estudante e da comunidade na relação com a sociedade. Diz ele: *a violência vivida pelos alunos que esta escola acolhe é característica de uma sociedade excludente, que, infelizmente, muitas escolas ainda ajudam a reproduzir* (PACHECO, 2012, p. 55). Checchia apresenta em seu estudo sobre adolescência e escolarização, a forma como um adolescente se sente diante da imagem pejorativa, socialmente difundida, traduzida em expressões como: “imaturos, irresponsáveis, vagabundos, vândalos, revoltados, aborrecidos” (2010, p.127). Uma imagem distorcida, estereotipada, aliada ao preconceito, que causa sofrimento ao jovem e de forma mais intensificada, aos jovens das classes populares, e que muitas vezes são incorporadas por eles mesmos. Ao ter presenciado essa realidade na escola Pacheco argumenta declarando que um projeto de escola deve contar com uma práxis amparada por princípios que tornam os seres humanos mais humanos.

Ele fala em valor como *um princípio moral capaz de orientar a ação humana, mas se a escola foi criada para reorientar a ação humana, para ser um berço de igualdade social, um modelo de escola obsoleto e hegemônico transformou-a num obstáculo ao desenvolvimento humano* (Ibidem). E fazendo uma analogia, em uma perspectiva dialética, na qual a contradição oferece lugar à superação, alega que *a velha escola está prestes a parir uma nova escola. E neste processo, os educadores mais sensíveis sentem com mais intensidade as dores do parto. Os educadores que nela operam felizes transformações desenvolvem uma “ética universal do ser humano, como diria o saudoso Paulo* (Ibidem). E justificando que *a transmissão de valores se dá pela convivência, pelo exemplo, pelo contágio emocional*, pelo afeto apresenta um trecho da história de

Maicon, filho de pai que não chegou a conhecer. Que viu a mãe ser assassinada por um traficante. Que assistiu a estupro e outras violências. Por ter sido violado, não controla o esfíncter anal. Naquela manhã, chegou cheirando a fezes, urina e suor. E não tardou a reincidir no xingamento e na agressão aos colegas. O professor aproximou-se e abraçou-o... com firmeza. O Maicon tentou libertar-se do amplexo, estrebuchou, gritou. Quando se acalmou, o professor ficou a fitá-lo, em silêncio. Quando o Maicon tirou os olhos do chão, falou:

— Tio, posso fazer uma pergunta?

— Pode – respondeu o professor.

— Posso dar-lhe um abraço? – Aquele corpo franzino colou-se ao peito do professor. E o inusitado questionamento repetiu-se:

— Tio, posso fazer só mais uma pergunta? Posso?

Antes que o professor, visivelmente emocionado, pudesse responder, o Maicon acrescentou:

— Por que foi que o tio chorou quando eu o abracei? (PACHECO, 2012, . p. 55, 56).

E constata que foi necessário *um momento de carinho e firmeza para que a reciclagem dos afetos acontecesse. Tem razão o Juarez, quando diz que não há tarefa impossível, quando ao desejo do coração se soma a verdade da intenção* (PACHECO, 2012, p. 56). De acordo com a nossa visão, está aí a demonstração de que a vontade política pode ser traduzida por uma práxis transformadora que pode vir coroada de afetividade.

Sabemos que a Pedagogia age numa fronteira tênue entre intenção e gesto, motivo pelo qual não deveremos preocupar-nos apenas com grades curriculares – estejamos atentos aos modos de trabalho, que deverão considerar o ambiente social em que o aluno vive (Ibidem, P.15).

Calejon e León (2017) trazem a crítica a uma das dicotomias sustentadas pela psicologia cognitiva, na qual há uma cisão entre afeto e razão. As autoras citam o exemplo da água apresentado por Vigotski para explicar a fusão do pensamento e a linguagem, como supra citado, fazendo uma analogia da vivência com a água e o hidrogênio e oxigênio análogos ao cognitivo e afetivo, respectivamente. Tomaremos a liberdade de reiterar o exemplo, apenas para ilustrar melhor a analogia feita pelas autoras: se uma pessoa tentasse explicar cientificamente como é possível a água apagar o fogo se ela é composta por hidrogênio, auto combustível, e oxigênio, elemento químico que conserva a combustão, ela veria, surpresa “que nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos”. “Em outras palavras, é preciso imaginar essa unidade como fusão complexa e dialética, não como adição. Os gases não se somam, mas sim se combinam e têm como resultado outro estado diferente do inicial, um líquido” (2017, 124). Isso significa que a vivência, neste caso, análoga à água, “contém a conjunção do cognitivo e afetivo e, com esta, a integração do externo e interno, do biológico e cultural, do interpessoal e intrapessoal, de maneira dinâmica e diferente da soma de seus integrantes” (Ibidem)

Para Pacheco (2012), desconsiderar as condições de vida, as relações sociais, é desconsiderar a história de vida, a subjetividade do indivíduo. Parafraseando Pestalozzi, Pacheco argumenta que *“A escola é apenas um momento da Educação; a casa e a praça são os verdadeiros estabelecimentos pedagógicos”* (Ibidem). Os conceitos espontâneos e científicos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que, no pensamento infantil, não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. (VIGOTSKI, 2001, p. 348).

Na carta de princípios está posto que a escola não deve ser entendida *como um local de acúmulo de conteúdos teóricos, mas um espaço de humanização onde a criança é convidada a vivenciar, experimentar junto, os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. Um local que propicie oportunidades para desenvolver suas habilidades sociais, críticas, enfim, sua autonomia.* (Carta de Princípios)

É importante destacar o quanto os conceitos científicos sistematizados pesquisados devem ser analisados pela equipe pedagógica da escola, sem perder de vista os marcos legais, mas considerando sua legitimidade no sentido de formação de cidadania. Colocar todos para dentro da escola compreendendo cada um em sua subjetividade, considerando sua história é o que faz o movimento das Comunidades de Aprendizagem. Carrega a realidade dos estudantes para dentro da escola e ao mesmo tempo leva a Escola para dentro da comunidade. Entendemos com isso que assim como o espaço escolar, a vivência no meio social é também constituinte de individualidades, portanto podemos considerar que escola, casa, praça estão presentes e se expressam em relações concretas, em um movimento histórico e dialético na constituição de indivíduos.

De acordo com Leontiev (2004), o homem pode ser concebido como um ser em constante transformação: não nasce humano, torna-se humano. Suas necessidades e possibilidades de criação, no decorrer de toda sua trajetória de vida ativa, estão permeadas por suas atividades histórico-sociais, impulsionando-o a produzir novos objetos e, conseqüentemente, possibilitando a sua transformação e a transformação do meio em que vive.

Conforme as palavras do autor, há diferenças no processo de aprendizagem do ser humano, se comparado à aprendizagem do animal. Desde seu nascimento, o homem cria aptidões novas, funções psíquicas novas e, assim, se diferencia do animal, que, ao contrário do ser humano, tem seu desenvolvimento submetido às leis biológicas, imperando em sua existência as leis da hereditariedade; estes aprendem para se adaptar ao meio em que vivem. Em contrapartida, o desenvolvimento do homem é interligado às leis históricas e sociais, permitindo-lhe que transcenda o aparato biológico. A capacidade de criar, de assimilar o novo e de entrar em contato com o social propicia a mudança de comportamento do homem, levando-o a pensar e agir de forma humana, favorecendo seu constante aprendizado. Isso advém da possibilidade de utilizar as ilimitadas capacidades do cérebro, o que faz do homem um ser social, por manter contato com a cultura humana (LEONTIEV, 2004).

De acordo com Vigotski (2001), a criança possui e desenvolve suas máximas capacidades intelectuais, por meio da imitação e da aprendizagem; em colaboração com o outro,

desenvolve as propriedades específicas da consciência, assim eleva o grau das possibilidades intelectuais, fato que não ocorre com os animais. O mesmo autor pontua:

O animal, inclusive o mais inteligente, é incapaz de desenvolver as suas faculdades intelectuais através da imitação ou da aprendizagem. Ele não é capaz de assimilar nada de essencialmente novo em comparação ao que já sabe. É capaz apenas de decorar através de adestramento. (VIGOTSKI, 2001, p. 330).

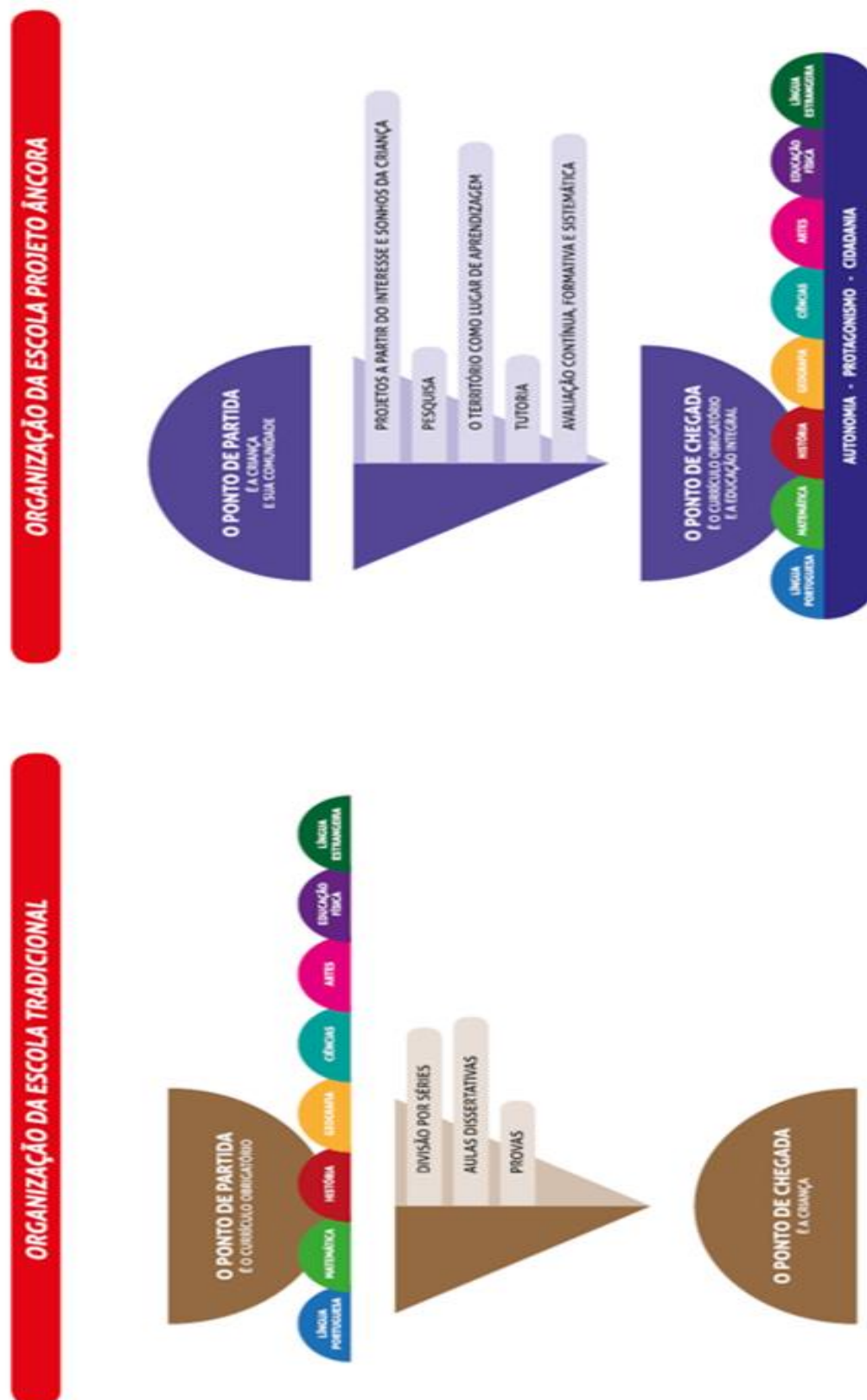
Essas diferenças possibilitam a ambos agirem sobre o meio de forma totalmente distintas, sendo a ação do animal automática e mecânica, enquanto o homem atribui sentido e planifica suas ações, de modo mais racional. Esse comportamento humano dá margens a modificações internas e externas constantes. Nessa dinâmica, o homem transforma o estado biológico em estado cultural, mantendo vínculo entre eles e propiciando o processo de humanização (VIGOTSKI, 2001).

Nesse sentido, vale salientar que “[...] a organização e estruturação das formas superiores da atividade psíquica realizam-se no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e colaboração com o meio social circundante” (VIGOTSKI, 1997, p. 214). Diante dessa afirmação, podemos conceber que as funções psicológicas superiores são importantes para o processo de aprendizagem e transformação do ser humano.

Embora Vigotski faça uma crítica à proposta pedagógica proposta por Tolstói, na qual um dos seus pressupostos é o espontaneísmo, ele considera absolutamente verdadeiro o caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com um novo conceito. O momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga e sua aplicação propriamente dita para criança e sua efetiva assimilação apenas como ela conclusiva. A ideia que a criança encontra pela primeira vez no significado de uma nova palavra e o processo no envolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando.

Para entendermos a relevância dada à cultura em toda sua expressão e a relação comunidade e espaço escolar, bem como a importância da individualidade na perspectiva do Projeto Âncora, traremos uma representação gráfica da organização escolar de duas modalidades pedagógicas: a Escola Tradicional e a Escola Projeto Âncora, publicada pela *Revista Relatório de Atividades*, 20 anos (2015, p. 20-21), que virá logo a seguir (Figura 24).

Figura 24: A organização de duas modalidades de Educação



Fonte: Projeto Âncora: (Relatório de Atividades - Vidas em Construção, 20 anos).

Como podemos observar na figura, na Escola Tradicional o ponto de partida da proposta pedagógica é um currículo obrigatório, sendo trabalhado numa organização que se pauta em divisão por séries, nas quais os conteúdos escolares são segmentados em disciplinas estanques, abordadas em aulas dissertativas, tendo como processo de avaliação, ou examinação, na concepção de Luckesi (2011) provas pontuais. O ponto de chegada é a criança. Esta visão é confirmada por meio da fala de uma das coordenadoras, quando defende que o ponto de partida do Projeto Âncora é bem diferente da escola tradicional: *“Nós não partimos de um currículo; normalmente é o que se preza mais, é o norte das escolas (Roda de Conversa).*

Segundo o seu entendimento o que rege essa escola, *“é o currículo, o currículo objetivo, o que é pior ainda”*. E justifica afirmando que a proposta pedagógica da escola tradicional *“vai separando, colocando em caixas, e chega até a criança só a parte de um todo, e que o todo está aqui na nossa cabeça [referindo-se à cabeça do(a) professor(a)] e não na cabeça dela [criança]. Ai nada faz sentido, ela se dispersa, não tem vontade de aprender, não encontra sentido”* (Roda de Conversa). Além disso, essa proposta tem como principal objetivo preparar alunos para provas, processos seletivos, visando o mercado de trabalho. A coordenadora ainda explicita que mesmo querendo trabalhar diferente, nesta escola aprender é um grande desafio:

Aí a gente diz assim: ah, mas vamos lá nos PCNS, nos temas transversais, nos quais estão presentes: ética, cidadania, pluralidade cultural, meio ambiente. E na melhor das boas intenções os professores se propõem a fazer projetos escola: vamos fazer um projeto sobre meio ambiente, vamos fazer um projeto sobre sexualidade, vamos fazer um projeto sobre, enfim, algum tema transversal. E aí dá aquela sensação boa, né, em nós educadores “eu estou fazendo, olha que bonito!” Vamos fazer uma mostra pras famílias?!”. E com todo o empenho justificam “vamos trabalhar de maneira transdisciplinar”. Vamos lá, [se referindo a um dos tutores, o professor de música], a gente se reúne com tutor. [e diz], - “Tutor, o que uma criança pode aprender?- Tutor, você pode tocar para as minhas crianças, toda segunda-feira, de manhã?” Aí o Tutor 2 toca Galinha Pintadinha e aí a professora de português vai trabalhar a ortografia: palavras, sílabas complexas. “Olha aí, estamos sendo multidisciplinares”! E ainda colocamos a música. Professora de português com a Galinha Pintadinha, com um texto; a professora de dança vem e ensina com gesto, põe o vídeo da Galinha Pintadinha, “é bonitinho”, e a professora de artes ainda faz e o cenário. Aí a gente bota a criança pra colar duas bolinhas. E aí a gente pega uma aula de matemática, ficou faltando matemática. “Vamos crianças, resolver um probleminha: se 25 crianças dançarem Galinha Pintadinha, mas três faltarem no dia, quantas crianças ficarão no palco?”. Eu estou trabalhando matemática. Gente, eu estou falando porque eu fui professora, eu também, tentando acertar, fiz muitas coisas assim, e é. por isso que a gente está aqui. Depois de tudo isso, trabalhar multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, cuidar do currículo nacional, dar uma aula bem dada, cuidar da criança e botar ela bonitinha no

palco. E com tudo isso, por que ela não aprende? Porque não é assim que se aprende. (Roda de Conversa).

E argumenta que vai aos teóricos e entende que aquela criança deve ser respeitada em seu ritmo que deve ter participação no aprendizado, *que aprende através das relações*. E alega que comumente o que acontece na formação dos professores, e dos demais alunos da universidade, e que serão replicados como refere Pacheco: *“Leia esse livro depois faça um resumo”*. E aí a gente não consegue desconstruir isso na escola que está totalmente, colado assim, né, com ataduras (Roda de Conversa).

Na proposta pedagógica do Projeto Âncora o ponto de partida é a criança e sua comunidade, as áreas do conhecimento como as artes plásticas; a música, canto, manipulação de instrumentos; a dança, a expressão do corpo como forma de comunicação; os jogos e as brincadeiras de faz de conta, tão importantes na concepção desenvolvida por Vigotski (2014); entre outros; tem o mesmo valor que o português e a matemática e das outras áreas do conhecimento. Pacheco afirma que há dois tipos de currículo *o currículo subjetivo, de cada qual, projeto vida, os talentos; e o currículo de comunidade, tudo com base nos problemas que surgem no cotidiano que são transformados em projetos* (entrevista com Prof. Pacheco). *Professor não produz projetos, não constrói projetos para os alunos, constrói projetos com os alunos* (entrevista com Prof. Pacheco).

Para ele, uma perspectiva que tenha como objetivo formar para autonomia não pode ter professores propondo projetos para alunos, o processo deve considerar os alunos, tem de haver uma negociação voltada a atender às necessidades do educando, sem desconsiderar seus desejos. Deste modo, *há projetos individuais e projetos coletivos* (entrevista com Prof. Pacheco). A coordenadora corrobora Pacheco, quando destaca a importância de considerar o *trabalho com a comunidade*, o currículo comunitário; *a comunidade se preocupa também com a fonte de aprendizagem, onde todos ensinam e todos aprendem em dois âmbitos muito fortes, que é o individual e o coletivo* (Roda de Conversa). E explica que o aprender no Âncora parte de outra lógica, a criança se dispõe a pesquisar um objeto do seu interesse tendo um tutor para orientá-la

o que a gente faz aqui? A gente inverte essa lógica. Trabalhamos o currículo nacional? Sim, temos o currículo, mas não é a partir dele que a gente trabalha, a gente trabalha a partir de cada uma das suas relações. O foco é criança? Não. O foco são as relações. O foco não é o professor, não é o currículo, não é a criança, são as relações. Criança-educador, educador-educador, educador-família, família-criança, criança com criança, e aí parte

do âmbito individual e coletivo, é o indivíduo no contexto coletivo. (Roda de Conversa).

Quando explica sobre como são exploradas as áreas do conhecimento, relata que, num primeiro momento, a criança diz “*Ah, eu quero qualquer coisa*”. [E a tutora diz] “*Não, qualquer coisa não dá!*” [e a criança retruca] “*Eu não quero nada*”. [e argumenta] “*Espera aí, nada, como a gente pode não querer nada, alguma coisa a gente precisa?*” E aí a gente vai construindo com essa criança, por meios dessas relações e o currículo vai aparecendo. Assim, história, geografia, matemática começam a aparecer. “*Ah, mas e se pra essa criança aqui não apareceu história e geografia de jeito nenhum? Como a gente faz?*”, a gente faz um briefing diário e recolhe (Roda de Conversa).

Será que não está faltando repertório pra criança ter essa curiosidade? Porque se ela tem um repertório muito empobrecido, como que ela vai fazer escolhas que vão pra outras coisas? A gente precisa ter ampliar repertório. Como a gente amplia? Levando a museus, a cinemas, a teatro, trazendo pessoas pra falar de coisas diferentes, promovendo rodas de discussão sobre um assunto, sempre. Mas não é somente isso que vai ajudá-la a se construir, a se desenvolver (Roda de Conversa).

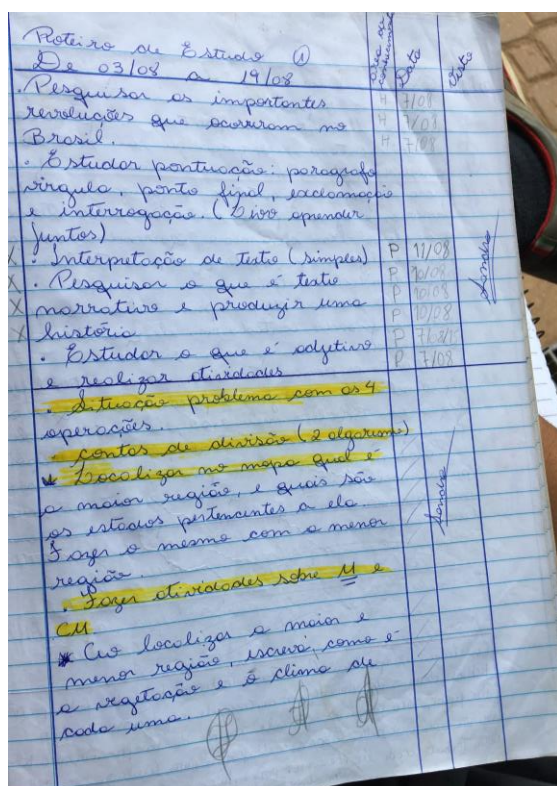
E aí a gente tem a organização. Como a gente faz? Vai à tutora. E a tutora explica que *essa criança aprende assim, a história dela é essa, a família se organiza dessa maneira e estabelece um vínculo com essa família e com essa criança para entende-la melhor. Assim possibilitará o roteiro com a criança e não para a criança.*

Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal, não nos interessam as padronizações convencionais, idade, séries, gênero. O que nos importa são seus interesses, suas necessidades. Descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura. Afirmação semelhante ao que traz a Carta de Princípios do Projeto Âncora, quando fazem a crítica ao sistema educacional que funciona *somente na medida em que homogeneíza, que impõe metas e expectativas gerais, ignorando as especificidades de cada um*. E questionam: *se não somos todos iguais por que temos que aprender do mesmo modo, ao mesmo tempo, por que tratar as crianças como tabulas rasas, recipientes vazios que devem ser preenchidos por conteúdos?* (Carta de Princípios do Projeto Âncora.)

Quinzenalmente, os estudantes fazem roteiro de estudo e colocam nele tudo que precisam aprender, segundo seu interesse (Figura 25). Eles buscam o indivíduo com a suas

necessidades e potencialidades com base na sua bagagem de aprendizagem, daí ela vai desenvolvendo seus projetos e vão remetendo aos objetivos e escrevendo quais já foram atingidos. E também fazem um planejamento todos os dias pela manhã, como refere Solange quando anuncia *que o planejamento também tem tudo a ver com o roteiro. Então dentro do planejamento do dia, que a gente faz todos os dias né? A gente coloca as coisas que tem pra cumprir do roteiro.* E lembra que o objetivo é conseguir cumprir o prazo do roteiro, que no caso dela são três semanas. Ela coloca todas as atividades e vai fazendo todos os dias do ano o planejamento e também escreve a avaliação do dia anterior. E na avaliação feita por ela aparece como foi o seu dia, se conseguiu terminar as atividades, o que está faltando para no dia seguinte desenvolver novo planejamento. Tudo o que é feito pelo estudante é avaliado e discutido com o tutor, isto é, o aluno tem participação efetiva no seu processo de aprendizagem. Abaixo, a foto do roteiro de estudo de Solange.

Figura 25: Roteiro de Estudo



Fonte: Foto da pesquisadora

É possível, a partir da imagem, compreender que há uma formação de responsabilidade e organização interdisciplinar determinada pela estudante com avaliação e suporte do educador. O educador avaliará o processo com a criança, serão avaliados o contexto, o que ela está

aprendendo, não só o que aprendeu do ponto de vista do conhecimento teórico, mas os valores e as atitudes na interação com o coletivo nesse espaço. E assim será reconduzido o trabalho.

A coordenadora alega que é muitas vezes um desafio cumprir o combinado, ainda que seja roteiro coletivo ou individual, e traz um questionamento, que é como *a gente consegue ajudar as crianças a cumprirem e mostrar que não é oba-oba, que não é faz o que quer, pelo contrário, pra eu fazer o que eu quero, eu preciso ter muita organização e muita responsabilidade?* O exemplo, parte dos tutores que colocam rigor em suas tarefas.

A escola tem listado, em uma plataforma digital, todos os objetivos que precisam ser atingidos, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ao longo do processo de aprendizagem o *Currículo aparece, vai aparecendo*, e os tutores vão ticando quais os objetivos do *Currículo Nacional já foram atingidos nesse processo. O objetivo maior é ter cumprido, no mínimo, todo o Currículo Nacional, do Fundamental I ao Fundamental II* (Roda de Conversa). Deste modo, o Currículo Nacional é todo concretizado e vai além, ou seja, as diversas áreas do conhecimento se mesclam aos valores morais e éticos, como citado, considerados fundamentais para formação de cidadania. Exatamente como vimos mencionando ao longo do trabalho, a Escola considera a cultura em toda sua expressão.

Para Pacheco, na escola convencional as artes não estão quase contempladas, do mesmo modo, não são valorizadas atividades voltadas ao desenvolvimento físico, como a Educação Física, que diz respeito ao movimento do corpo. Inclusive a partir de exercícios físicos, muitos deles feitos no circo são considerados fundamentais para a formação dos valores e cidadania como é possível verificar na fala de uma das alunas quando nos apresentou o circo se referindo ao seu funcionamento:

A criança agenda sua própria atividade no circo, quando ela não tem autonomia para agendar o tutor agenda, é uma atividade na modalidade arte-educação. Solange⁶¹ afirma que quando se pratica um exercício, os alunos aprendem a trabalhar em conjunto, a ter concentração, a ter confiança no outro e exemplifica, se referindo a um exercício no qual uma pessoa depende da outra: - "se a gente não consegue ter concentração como a gente vai conseguir segurar uma pessoa". (Apresentação da Escola conduzida pelas estudantes.)

Perguntamos sobre quem definia se a criança havia desenvolvido autonomia. Ao que Solange respondeu – *Ah, então, é assim, tem uma avaliação praticamente todo o ano,[o ano inteiro] e é tipo uma folha que tem vários tópicos: autonomia, responsabilidade, solidariedade e tem*

⁶¹ Solange é nome fictício que colocamos para preservar a identidade da estudante.

várias alternativas dentro daquele tópico. Aí a pessoa [estudante] vai escolher a alternativa que está mais parecida com ela. Depois o tutor senta e vê em que núcleo a pessoa está e qual o seu nível. Tempo e ritmos são considerados de forma individual. Eu não posso determinar o tempo do outro. A comunicação com os pais sobre o desenvolvimento do estudante é feita da seguinte maneira apresentada por Solange: *a criança ou jovem junto com seu tutor contam aos pais como está sendo o seu processo de aprendizagem*, ou seja, a criança está presente como ativamente nesta comunicação.

Deste modo, entendemos que para o Projeto Âncora, mesmo considerando o conhecimento sistematizado, *observado na fala da coordenadora quando menciona que, além dos currículos trazidos por Pacheco, o currículo subjetivo, currículo comunitário, há um terceiro, o currículo objetivo, tradicional da base curricular legal*. Não basta decorar conteúdos escolares. A educação e a complexidade da apropriação da cultura, expressa no modo como vimos apontando, estão para muito além, portanto, cabe à escola oferecer condições para que a criança e o jovem tenham motivos para querer aprender e entendam o sentido e o significado de suas ações na apropriação da cultura.

Uma das características da aprendizagem no Projeto Âncora é oferecer possibilidades ao aluno de viver a materialidade daquele conhecimento em sua realidade, oferecendo sentido à vida daquele indivíduo, demonstrando o quanto o conhecimento pode transformar sua realidade. Podemos trazer um exemplo citado pelo Prof. Pacheco sobre um grupo de sete jovens que viviam na Febem e que, ao ser perguntado sobre o que interessava a eles aprender, responderam que gostariam de construir um viveiro para acolher os pássaros da Febem na escola.

Eu falo muitas vezes de sete jovens que fizeram um Viveiro porque estavam na Febem e o mais novo queria trazer os pássaros para a escola. Ao fazer o viveiro, fizeram um roteiro de pesquisa e tiveram que aprender sobre o gasto que teriam com os materiais, saber sobre o que seria uma planta; o que era uma escala e aprender a fazer medições; tiveram que calcular a área do aramado, quantos metros quadrados de tela precisariam e por aí vai (Entrevista com José Pacheco).

Ao desenvolver o roteiro para construir esse viveiro de pássaros, eles aprenderam geometria, porque precisavam calcular a área do retângulo ou do quadrado e foram aprendendo português e as outras disciplinas. É uma proposta pedagógica que procura contextualizar o que estão aprendendo, uma proposta que apresenta que o conhecimento está vivo, é dinâmico e está

presente em todos os lugares, inclusive na própria comunidade onde eles moram, como supracitado.

Como lembra a coordenadora/tutora quando fala de Comunidade de Aprendizagem, viabiliza o “aprender fora do muro”, e exemplifica apresentando o passeio das crianças à feira para viverem o aprendizado de matemática. *Entendemos que a aprendizagem se dá na vida e na prática, e não fora dela, que é no encontro com o mundo e com os outros que se faz necessária, é o que diz a Carta de Princípios da Escola. É a práxis fazendo-se presente e trazendo, na vivência das crianças, um sentido e um significado do conhecimento. Mais do que isso, são os valores e o conhecimento sendo trabalhados na tessitura das peças com a costureira do bairro, com a mão na massa do pão ensinada pelo padeiro da padaria da esquina, lavando as mãos com os sabonetes ensinados por Dona Maria, pessoas que vivem e trabalham ali na comunidade e que também aprendem que conhecimento tácito, aquele que fornece base ao outro, o científico, está presente na vida todo o tempo. Como é possível observar quando a tutora pergunta à mesma Da. Maria “o que a senhora pode fazer pra nos ajudar na escola?”, ao que ela responde: “eu não sei nada, estudei até a quarta série”. Mas, como atesta a tutora: “de repente ela está com um grupo de crianças com uma propriedade incrível falando da reutilização de materiais de reciclagem, de produção de sabão, falando a reação do ácido com o óleo e coisas e tal”, estabelecendo uma relação com o conhecimento de química. Tem também “o catador de lixo falando com as crianças, ensinando a separação do lixo e a dificuldade que ele tem com o lixo não separado, levando as crianças pra verem no quintal dele o ferro, o plástico, o papelão, e dizendo a elas para onde são encaminhados esses materiais, e aí, continua ela, “as pessoas vão se apropriando, se tornando, de fato, educadores” e conclui revelando:*

estamos nesse caminho, já mapeamos, temos o Google mapa e onde tem ponto de aprendizagem, costureira, marceneiro, pedreiro, engenheiro, carpinteiro, mestre de obras, e são de todas as áreas: empresas, indústrias, e temos também mapeado aqui dentro, quem são os profissionais de cada área que podem ser acionados para uma determinada situação. Já aconteceram projetos que a Regina precisou ajudar muito, porque ela é arquiteta, envolvia arquitetura; outros projetos que envolviam marcenaria, aí o marceneiro estava mais envolvido. Projetos em que a horta e o ciclo do milho, plantas orgânicas que a gente estava cultivando, sementes crioulas e as plantas, são as plantas que são convencionais, o biólogo do Ibirapuera junto com o biólogo aqui do Âncora ajudando com esse grupo. Então a gente está quebrando o muro dessa maneira (Roda de Conversa).

É possível entender que a relação com a comunidade tem uma dimensão política na qual todos, de alguma forma, estão implicados no processo de constituição dessas crianças e jovens, levando a eles a importância de sua realidade. Em uma via de mão dupla, a comunidade também se constitui na relação com a escola, além de reconhecer o grau de importância da sua vivência na formação dos alunos. Deste modo, há uma coparticipação efetiva e uma troca de experiências que enriquece inclusive a consciência política de todos os envolvidos. Um exemplo disso pode ser observado na fala da coordenadora da Roda de conversa quando se refere à época das ocupações⁶², quando criaram o movimento Ocupa Âncora.

A comunidade usa nossa quadra à noite, pessoas da comunidade dão cursos aqui na época das ocupações, a gente dizia assim: uai, ocupem aqui, ocupem, venham ocupar! Então, essas pessoas dão aula de yoga, tanto para as crianças daqui quanto para as pessoas da comunidade, tem zumba”, tem, o que mais? (Roda de Conversa.)

Pacheco define comunidades de aprendizagem como *práxis comunitárias baseadas em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. A expansão da prática educacional de uma instituição escolar para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participa ativa* (Relatório de Atividades - Vidas em Construção, 20 anos, p. 27). Podemos observar a legitimidade dessa definição na fala de uma costureira, moradora da região, avó de uma das alunas, quando confessa *toda vez que o pessoal do Projeto de Moda vem para o atelier, fazem do meu dia uma alegria. Sinto que estou sendo mais útil e passando meus conhecimentos de corte e costura para crianças que se interessam pelo tema, ainda me sinto mais criativa* (Relatório de Atividades - Vidas em Construção, 20 anos, p. 29). O projeto sobre o qual a moradora se refere é um projeto de moda desenvolvido por um grupo de estudantes e possibilitou a eles customizar camisetas sob sua orientação. O vínculo com ateliê, mesclando saberes escolares, exemplifica a Comunidade de Aprendizagem, *onde a cidade repleta de saberes se torna uma fonte infinita de possibilidades educativas, impondo empoderamento a todos os envolvidos (Ibidem)*. Além do aprendizado que a costureira possibilitou o grupo visitou *uma fábrica de tecidos em outra cidade, o que ampliou os horizontes das crianças que puderam conhecer de perto o processo produtivo da indústria da moda (Ibidem)*. Outro exemplo da relação da escola com a comunidade foi observado na

⁶² Manifestação estudantil na qual os jovens ocuparam algumas escolas públicas com objetivo de impedir o desmonte por parte do governo de Geraldo Alckmin.

história de um dos meninos que tinha como objetivo *acabar com o lixo do mundo* (Relatório de Atividades - Vidas em Construção, 20 anos, p. 30). Quando começou sua pesquisa, constatou que acabar com o lixo do mundo seria uma tarefa, segundo sua percepção, impossível, mas melhorar a vida de sua comunidade poderia ser colocado em prática. Uma reflexão que começou em sua casa e com o apoio da escola ganhou o bairro. O objetivo do menino gerou uma mobilização que despertou interesse em colegas que se juntaram a ele, e, *a partir daí, realizaram encontros comunitários, mutirão de limpeza do córrego e muitas entrevistas foram feitas com a comunidade (Ibidem)*. Além disso, foram *passar um fim de semana no Instituto Humanaterra, no qual é promovida uma educação voltada à sustentabilidade por meio de vivências em permacultura, agroecologia e cooperativismo (Ibidem)*. Amanda Frog, ecóloga e fundadora do Instituto Humanaterra em São Lourenço da Serra (SP), deu o seguinte depoimento:

Quando uma criança me ligou, disse que era do Âncora e que queria conhecer o Humanaterra, pois pesquisaram na internet que nós trabalhamos com tecnologias sustentáveis e ele estava interessado em melhorar a vida do seu bairro. Meus olhos marejaram, precisei pedir licença, respirar para continuar a conversa (Ibidem).

A partir do projeto, surgiu a ideia de fazer horta e parquinhos sustentáveis, e foi assim que surgiu a primeira horta do Projeto Âncora. Estes são apenas dois exemplos dos projetos que encontramos e que possibilitaram a essas crianças desenvolverem motivos para pensar, planejar e pesquisar os conteúdos escolares necessários, com a orientação dos tutores, para entender de que forma poderiam contribuir para a realidade da comunidade e das famílias oriundas dela.

Os motivos que justificam tais afirmações estão nas explicações de Asbahr (2011), quando argumenta que “a aprendizagem consciente efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida real do sujeito, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações.” (p. 99). A criança pode estudar sobre determinado tema e, inclusive, explicar racionalmente sobre ele, contudo “isso não significa que a atividade de estudo tenha um sentido pessoal coincidente com sua significação social” (*Ibidem*, p. 98). Para a pesquisadora, o sentido subjacente as ações de estudo é que asseguram a apropriação daquilo que foi estudado. E usando as palavras de Rey, conclui revelando, que “a não produção de sentido no processo de aprender conduz a um aprendizado formal, descritivo, rotineiro, memorístico, que não tem implicações ao sujeito que aprende” (ASBAHR, 2011. p.99). Nesse sentido, entendemos que para haver apropriação do

conhecimento pelo estudante é necessário um envolvimento dele com o objeto do seu estudo, é preciso haver motivos, sentidos e significados.

É necessário que haja receptividade por parte de quem está aprendendo. Por esse motivo é fundamental que o agente de transformação ou de promoção do conhecimento tenha como princípio fomentar motivos no educando para que este queira se apropriar do conhecimento (PRESTES, 2018).

Apesar de mencionarmos que o campo evidenciou uma relação dialética entre estudante e aprendizagem, entendemos ser importante destacar alguns pontos encontrados no campo, trazendo a concepção que a Escola tem sobre o estudante no processo de escolarização nesta perspectiva. O Projeto Político-Pedagógico declara que

como cada ser humano é único, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada educando são também únicos; A unicidade do educando como ser em permanente desenvolvimento, deve ser valorizada com base nos valores do projeto; As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada educando implicam formas próprias de apreensão da realidade; Neste sentido, todo o educando tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. Prestar atenção ao educando tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem; A singularidade do percurso educativo de cada educando supõe a apropriação individual (subjativa) do currículo, tutelada e avaliada pelos educadores, próprios educandos e pais.” (Projeto Político Pedagógico)

Assim como no Projeto Político Pedagógico, é possível acompanhar em vários momentos dos discursos dos participantes da pesquisa o quão valorizada é a individualidade como princípio de formação. Por exemplo, na voz da coordenadora da primeira roda de conversa ela comparece na explicação:

Eu tenho 7 anos, ela tem 7 anos e nascemos no mesmo dia, no mesmo mês, na mesma hora, mas nós não somos pessoas iguais, então eu sei coisas e eu necessito de coisas que não necessariamente são as mesmas coisas que ela precisa, apesar da gente ter a mesma idade, de vivermos no mesmo bairro, sermos até vizinhas, mas nós somos pessoas diferentes, temos necessidades diferentes, então eu aos 7 anos posso ainda não conseguir dominar nada de leitura, mas ela pode dominar. Então, ela é acompanhada na individualidade

dela e eu sou acompanhada na minha individualidade. (Participação na Roda de Conversa).

De acordo com a Coordenadora Pedagógica, o sistema proveniente da proposta pedagógica da escola convencional padroniza as formas de ser *como se todas as pessoas fossem iguais, tivessem as mesmas necessidades no mesmo momento, na mesma hora e desconsiderando o indivíduo completamente. Então aqui*”, referindo-se ao Projeto Âncora, *a gente considera este indivíduo e ao mesmo tempo a gente insere este indivíduo no coletivo.* (Roda de Conversa). As pessoas são diferentes em virtude das suas diversificadas experiências, bem como sua vivência no âmbito histórico-cultural e isso deve ser respeitado.

A Carta de princípios da escola também apresenta essa perspectiva de estudante

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

Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal, não nos interessam as padronizações convencionais, idade, séries, gênero. O que nos importa são seus interesses, suas necessidades. Descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura. (Carta de Princípios).

Para contextualizar estes princípios traremos a fala de Solange quando na apresentação da Escola refere-se a uma espécie de tanque de areia: *aqui não precisa ter faixa etária determinada para estar nesse espaço, depende do ritmo da criança, pode ter criança de 12 anos que está aqui ainda, mas pode ser que ela consiga avançar*, conforme apresentamos acima. (Apresentação da escola conduzida pelas estudantes). E mencionando o processo de desenvolvimento de autonomia, continua: *a iniciação é basicamente assim, as crianças que precisam de concentração, que não conseguem ter aquela autonomia de fazer o que elas bem entendem precisam aprender* (Apresentação da Escola conduzida pelas estudantes). E continua, argumentando sobre a necessidade das crianças aprenderem a se concentrar, e a se planejar então, *essas crianças que estão nesse núcleo precisam de concentração, então elas não vão conseguir fazer um planejamento todo o dia e focar em coisas que elas realmente precisam fazer, elas vão só escolher, ‘ah, eu quero brincar’, ‘ah, eu quero ir pro parque’, então por isso essa divisão de núcleo, por autonomia* (Apresentação da escola conduzida pelas estudantes). Em seguida justifica a razão pela qual está argumentando:

aqui tem isso, as pessoas que vem de fora, falam, “as crianças aqui ficam ao ar livre o tempo todo”. Não, por isso tem essa divisão de grupos, entendeu? Porque se, por exemplo, colocasse uma criança da iniciação, que está com muita dificuldade de se concentrar, livre, então se ela sair pro banheiro ela vai ficar dispersa. Já aconteceu isso, de ter crianças que vão ao banheiro e que fogem, e o tutor tem que ir atrás para pegar e puxar ela de volta pra sala. Se colocasse uma criança dessa no desenvolvimento, onde elas podem escolher o que realmente querem fazer no dia, e o que bem entendem, o que serve para elas, como você acha que ela se sairia? Ela ia ficar aleatória, ela iria ficar por aí. Então, por isso essa divisão de núcleos. O núcleo da iniciação, eles são mais fechados. Então assim, o tutor vai estar sempre acompanhando a criança pra ela não ter essa coisa de fugir da sala, de não voltar mais. Depende muito do núcleo da criança.

Neste sentido, a concentração, o planejamento e as tarefas vão abrindo possibilidades de organização, condição para a criança avançar em direção à autonomia. De acordo com Solange, atenção, concentração e planejamento são critérios para avaliar autonomia. Para se ter concentração é necessário desenvolver a atenção, que é uma função psíquica superior, na concepção vigotskiana. A atenção é uma função mediada, atenção é aprendida pelo homem na relação com a cultura em um processo mediado.

É ela que regula a conduta, portanto, há necessidade de a criança desenvolver seu nível de atenção para avançar. Isso é reconhecido, ou seja, a condição para avaliação do quanto a criança avançou não é o quanto ela tirou de nota, mas o quanto aprendeu, efetivamente, inclusive a ter atenção, fazer planejamento, e deste modo, vai ampliando seu aprendizado também em relação ao controle de sua conduta.

Outro ponto importante, no âmbito individual, embora a criança precise se concentrar, focar naquilo que se propôs pesquisar, orientada pelo seu tutor e por outros educadores, sempre são levadas em consideração as dimensões política e cultural, no sentido mesmo em que defende Paro (2013), no sentido mais genérico, o das relações humanas, da convivência entre as pessoas, o contexto coletivo, porque é na relação com a cultura e com seus pares que o indivíduo se constitui. O aprender não está isolado, mas contextualizado.

Nesse sentido, a coordenadora afirma que ajudar a criança a aprender é ajudá-la também a se rever *enquanto ser humano, enquanto indivíduo, enquanto pessoa que tem sua história, que tem sua forma de ver o mundo e que está num contexto coletivo, inserido numa instituição que tem também que cumprir o seu papel enquanto instituição escolar* (Roda de conversa). Podemos acompanhar esses princípios na narrativa do Prof. José Pacheco sobre o aluno

Teixeira, que passou pela sua história como professor, e, certamente, graças ao seu compromisso ético-político, como ele mesmo afirma ser fundamental na vida de um educador, o estudante teve um futuro diferente daquele que vinha se delineando. Vale ser citada na íntegra:

Tive uma turma de 49 alunos, foi a antepenúltima turma antes da Ponte, três anos antes. Fui substituir um professor que tinha morrido e fiquei o resto do ano. Era uma turma pequena para aquela época. Mas, um dia, a diretora colocou lá um jovem de 13 anos com esta recomendação: tem aqui este jovem, é o Teixeira, é autista e é perigoso. O jovem entrou e foi sentar-se na última cadeira. Eu fiquei a pensar: o que é um autista? Naquela época, há 43 anos, ninguém falava sobre isso. E no dicionário eu não entendia o que estava escrito, muito menos aprendi a trabalhar com autista. Então, a primeira reação que tive foi ir ao quadro-negro passar lições para as quatro séries do Ensino Fundamental I, 15 minutos, para depois eu ir receber o jovem. Fui até o fundo da sala, o resto da turma ficou a fazer os trabalhos. Quando cheguei junto dele, ele começou a fazer um movimento pendular, a cabeça balançando... E como eu sabia que ele era perigoso, afastei-me. Ele parou e eu aproximei-me. Ele começou novamente e eu afastei-me. Sentindo-me ridículo, eu voltei e sentei-me à mesa muito pensativo... Destruído! Fiquei a pensar: o que se passa com aquele jovem que eu não consigo sequer aproximar-me dele? Então, percebi que não tinha apenas um autista naquela sala, tinha uns 50 autistas, os alunos e eu, porque estávamos todos sozinhos. Foi a primeira mensagem que eu recebi que parece que vi mudar alguma coisa. Não se pode estar sozinho. Na solidão ninguém aprende. Eu aprendo com o outro, estabelecendo vínculos políticos e afetivos com o outro. Eu aprendo o outro, antropofagicamente, portanto eu tenho de estar com autoconhecimento, estabelecer uma relação de agrado. Você que está na Psicologia sabe disso. Para que aconteça aprendizagem mútua, quando eu promovo aprendizagem, eu também aprendo. Eu fiquei cerca de um mês sem falar com ele. Ele ia, chegava à 1 da tarde, sentava-se lá no fundo. Eu ia no domingo à noite para essa escola e voltava para casa no sábado de manhã porque eu trabalhava longe de casa. E só havia um ônibus que me levava para casa no sábado de manhã. Eu sentei-me às 8 da manhã na beira da estrada para esperar o ônibus e subitamente vi um rebanho de ovelhas atravessando a estrada. Como sou estrábico, eu consigo ver numa amplitude muito grande. De repente, com meu olho especial, eu vi o Teixeira que estava a conduzir o rebanho de ovelhas. As ovelhas passaram para o outro lado da estrada e ele não passou, ficou a olhar para mim. Eu não olhei para ele porque sabia que se eu me aproximasse ele fugiria. Aí eu levantei, e sem olhar para ele, como que distraído, fui me aproximando. Ele hesitou, mas continuou sentado. Aí corri um pouco e o agarrei. Ele tentou libertar-se e eu não deixei. E quando ele se acalmou, fiquei agarrado a ele, abraçado. Eu lembro que olhei para o outro lado da estrada e as ovelhas estavam a pastar. Ele ficou ali abaixado olhando para o chão, encolhido. E veio o ônibus. Estava a minha mala na paragem daquele ônibus, eu só tinha aquele ônibus. O motorista passou olhando para mim e foi embora. E eu fiquei com ele, cheguei a falar com ele. Ele nunca tinha sido autista em toda a sua vida. O que acontecia? Ele saía de casa às 4h30 da madrugada para levar o rebanho para o pasto e nesse horário seus pais estavam a dormir. Ele chegava em casa por volta de 11 horas, guardava as ovelhas, comia qualquer coisa e ia para escola. Quando voltava, por volta de 19 horas, os pais estavam dormindo, porque também

saíam cedo para trabalhar em uma fábrica de rendas. Então, ele não falava com pessoas, ele convivia com ovelhas. Isso desde os 5 anos de idade, e ele estava com 13 anos. Aos finais de semana os pais trabalhavam também. Nós tínhamos saído da ditadura, eu aprendi muita coisa com aqueles episódios, muita coisa. O diagnóstico estava profundamente errado. Felizmente, ele não estava a tomar nada (de medicação), mas só que ele havia passado por uma escola na qual a professora insistiu tanto com ele que revoltado ele puxou os brincos da professora, rasgou-lhe as orelhas e foi expulso. Outra coisa, ele sabia ler, sabia escrever, eu descobri isso. E ele continuou os estudos. Se fosse em outra escola, ele teria o rótulo de autista, que justificava o fato de as pessoas não se aproximarem dele e ele não falar (entrevista Prof. Pacheco).

A história de Teixeira, apresentada por Pacheco, mostra a importância desse olhar “estrábico” que pode ser, metaforicamente, entendido como um olhar mais amplo, que busca compreender o contexto e não apenas o texto, que busca compreender o significado de determinados comportamentos, a partir daquele que vive determinada realidade, que no caso deste estudante centrava-se, principalmente, nas suas condições de vida. Na narrativa não há uma culpabilização dos pais ou da família por essa condição de vida da criança que trabalha desde muito pequena, mas busca compreender no contexto histórico e político do país os momentos econômicos difíceis após um longo período ditatorial. E mesmo com todas essas condições essa criança aprende a ler e escrever, mas vive o estigma de autista até o momento em que o educador pôde enxergá-la para além desse estigma. Estigma que foi construído por uma atitude destemperada da criança, provavelmente como reação a muitos outros momentos e situações de humilhação ou de desqualificação que deve ter vivido no seu processo de escolarização.

Deste modo, é possível entender quando Pacheco expressa a sua contrariedade posta na frase: *“Não acredito que a pessoa não tenha condições”*, referindo-se ao aluno. E aqui ele se refere à potencialidade da criança e toma para si a responsabilidade de assumir um compromisso ético com a educação quando argumenta *“eu tinha um caminho apenas, o caminho de ensinar a todos, o outro caminho era deixar de ser professor. Eu quase deixei de ser professor. Eu não poderia condenar gente à ignorância”*. E graças ao reconhecimento das suas limitações *“não se pode estar sozinho, na solidão ninguém aprende”*, e suas tentativas de pôr em prática o que defendia, a ideia de que todos podem aprender, afirmou *“eu aprendo com o outro, estabelecendo vínculos políticos e afetivos com o outro*. Assim, resgatou Teixeira da condição a que estava submetido, - *“se fosse em outra escola, ele teria o rótulo de Autista que justificava o fato das pessoas não se aproximarem dele e ele não falar”* - e lhe abriu um universo de novas possibilidades com a continuidade dos seus estudos (entrevista com Prof. Pacheco).

Quando o Prof. Pacheco anuncia a importância das relações humanas, dos vínculos políticos e afetivos com isso ele aponta um princípio fundamental, a partir da perspectiva histórico-cultural, não há como aferir ou classificar a potencialidade humana, dado seu grau de complexidade e suas multideterminações. Também não é possível isolar comportamentos humanos em variáveis estanques destinadas a compor experimentos que levariam ao entendimento das máximas possibilidades humanas.

A escola hegemônica produziu e continua produzindo um sem-fim de “Teixeiras”. Cabe aos que se reconhecem como sujeitos de transformação social, que entendem que qualquer discriminação é imoral, e lutar contra ela é um dever, assumir que não pode ser possível a riqueza do potencial humano ficar reduzida a determinismos produzidos por uma visão mecanicista de mundo que insiste em desconsiderar o processo histórico, a totalidade, as singularidades e particularidades, o movimento e as contradições dos fenômenos sociais para avançar na apreensão da realidade.

A experiência trazida por Pacheco em nossa entrevista revela a valorização da dimensão subjetiva da vida humana em confluência com o contexto social, bem como em contínua transformação do indivíduo na relação com a cultura, ou seja, *o indivíduo em permanente desenvolvimento; as formas diferentes de aprender e valorização da cultura de cada estudante; autoconhecimento e relacionamento solidário (valores) como fundamento e motivos/sentidos para aprendizagem* (entrevista com Prof. Pacheco).

Vigotski alertou sobre o papel essencial que a Psicologia teria nessa transformação, desde que reconhecesse a necessidade de avançar em suas discussões. Para ele, haveria uma necessidade premente de modificar a visão da psicologia tradicional, comumente utilizada para analisar os fatos do desenvolvimento psíquico e argumentou:

“É mais fácil aceitar mil novos fatos em qualquer âmbito do que uma nova visão sob uns poucos fatos já conhecidos, no entanto, muitos fatos fortemente integrados ao sistema de psicologia infantil, que se instalaram sobre ela muito firmemente, são arrancados de seus lugares habituais e adquirem um novo visual quando começam a ser estudados como desenvolvimento de funções psíquicas da criança, por ser ainda totalmente reconhecido como tal”⁶³ (VIGOTSKI, 2000, p. 12, tradução nossa).

⁶³ es más fácil aceptar mil hechos nuevos en cualquier ámbito que un punto de vista nuevo sobre unos pocos hechos ya conocidos.. sin embargo numerosos hechos solidamente integrados en el sistema de la psicología infantil, que se habían asentado en ella con toda firmeza, parecen arrancados de raíz de sus lugares habituales y adquieren un aspecto nuevo cuando empiezan a estudiarse como desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño, per sin ser aún plenamente reconocidos como tales.

Patto (1989) confirma quando argumenta que, tradicionalmente, tanto os registros da história da psicologia quanto os das ciências de modo geral foram feitos de maneira “essencialmente descritiva, na qual nomes, datas e idéias⁶⁴ se sucedem, em ordem cronológica”. p.78-79). Inclusive, assume a concordância com Kuhn, um grande crítico epistemológico, “que esta é uma das formas menos férteis e mais enganosas de fazer histórias das ciências. E aponta para uma possibilidade que consiste muito menos numa preocupação pura e simples com a cronologia e a autoria dos vários sistemas e muito mais com a filiação histórica das idéias⁶⁵ que os integra.” Deste modo, é possível uma análise crítica, no sentido mais profundo do termo: “o de situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal.”

Ao procurar analisar o desenvolvimento do ser humano em suas multideterminações, considerando-o um processo dialético e complexo, Beaton (2002) corrobora os argumentos de Patto e Vigotski, quando alega que para lograr o estudo sobre o desenvolvimento humano é necessário superar o enfoque mecanicista, descritivo, dicotômico e reducionista que existiu e que, segundo sua concepção, ainda existe nas Ciências Sociais, na Pedagogia e na Psicologia em particular. A explicação dos fenômenos, nessa perspectiva, fica condicionada por características epistemológicas.

A partir de tais desdobramentos cabe considerar que [...] “a base da observação científica consiste em sair dos limites do visível e buscar o significado, que não pode ser observado” [e para tanto, é necessário repensar os fundamentos sobre os quais parte do constructo científico está amparada] (VIGOTSKI, 1996, p. 289). Essas contribuições, sendo que as de Vigotski transcendem um século, foram importantes no sentido de oferecer subsídios para fundamentar a Psicologia Escolar, que tem se ocupado não apenas com sua autocrítica, sob o ponto de vista epistemológico, mas, principalmente, em fundamentar proposições que superem a concepção biologicista que julga e condena “Teixeiras”. A concepção biologicista está amparada sobre uma lógica que parte dos principais conceitos da metafísica aristotélica, base do pensamento ocidental, e é legitimada por uma forma particular de conceber o mundo, traduzida nas perigosas certezas e análises polarizadas empregadas pela lógica positivista para explicar a realidade social.

⁶⁴ Apesar da reforma ortográfica, mantivemos a escrita original.

⁶⁵ Apesar da reforma ortográfica, mantivemos a escrita original.

Já a abordagem metodológica da perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotski (2003) recomenda em alguns dos seus princípios essenciais para o estudo da Psicologia, como visto, “a análise do processo ao invés do objeto, ou seja, a análise do fenômeno de forma que este revele as relações dinâmico-causais, em oposição à enumeração de suas características externas ou à análise do objeto tendo como base uma explicação e não apenas descrição” (p. 81). E explica essa dinâmica com um exemplo bem didático, demonstrando que “uma baleia, do ponto de vista de sua aparência externa, situa-se mais próxima dos peixes do que dos mamíferos; mas quanto à sua natureza biológica, está mais próxima de uma vaca ou de um veado que de uma barracuda ou de um tubarão”. (*Ibidem*) Com isso queremos dizer que Vigotski (2003) apresenta uma concepção que traz como princípio estudar a essência dos fenômenos, para além de sua aparência, requisito básico do Materialismo Histórico e Dialético, estudá-los historicamente, ou seja, em seu processo de mudança. Nesta perspectiva é possível entender a dialética como um jogo de contradições, tensões e superações presentes nos fenômenos sociais.

Embora a crítica epistemológica expressa no método desenvolvido por Vigotski (2003), com a contribuição da obra de Marx, tenha sido voltada à Psicologia, esta proposta oferece base de reflexão a todas as áreas do conhecimento, principalmente a Educação, sob o ponto de vista científico. Nesta perspectiva, é possível entender e superar as limitações postas pelos determinismos presentes na lógica positivista que arranca de estudantes como Teixeira todas as possibilidades de aprendizado e de um desenvolvimento saudável.

7.4. Desafios e Entraves

Entre os desafios encontrados no Projeto Âncora, destacaremos três dos mais importantes: o primeiro diz respeito à ideologia dominante. Como superar o paradigma que sustenta uma lógica que beneficia o poder de uns sobre outros? Como superar uma ideologia cristalizada, cujo assujeitamento de alguns é condição de vida? O segundo refere-se à formação de professores e o terceiro às políticas públicas capazes de possibilitar que mais iniciativas Âncora possam existir.

Para escrever sobre ideologia, será necessária uma coerência guardada com a teoria aplicada ao longo da pesquisa, contudo em um primeiro momento traremos uma definição de ideologia do século XIX, cujo impacto é sofrido ainda hoje. Segundo Chauí (2005), o termo ideologia guarda diversos sentidos, “ele aparece pela primeira vez na França após a Revolução Francesa”. Em princípio, os criadores do termo tinham como objetivo elaborar “uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo

humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente” (CHAUÍ, 2005, p. 25). Esses críticos questionavam a explicação de uma força divina que concebia poder absoluto aos reis, portanto eram considerados “antiecológicos, antimetafísicos e antimonárquicos” (*Ibidem*). “Eram materialistas, isto é, admitiam as causas naturais físicas (ou materiais) para as ideias e as ações humanas e só aceitavam conhecimentos científicos baseados na observação dos fatos e na experimentação” (*ibidem*). Pertenciam ao Partido Liberal e esperavam que o progresso das ciências experimentais baseadas exclusivamente na observação, na análise e síntese dos dados observados pudesse levar a uma nova pedagogia e a uma nova moral. Tinham interesse também em defender uma educação laica, diferente da religiosa, que sempre esteve a serviço do poder político da monarquia, ou seja, dizia-se que o rei recebia o poder diretamente de Deus, quer dizer, um poder espírito absoluto invisível, e por isso podia exigir obediência total dos súditos (*Ibidem*, p. 26).

Romper com um paradigma que destituía o poder monárquico contribuiu sobremaneira para a democratização das ideias. Será? Houve evolução em certo sentido, afinal o poder da monarquia foi posto em xeque. Entretanto, em um momento posterior Auguste Conte, filósofo francês, trouxe um novo significado ao termo, ou seja, ideologia passou “a significar também o conjunto de ideias de uma época tanto como opinião geral quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época” (*Ibidem*, p. 28). Neste sentido, o positivismo de Conte, nas palavras de Chauí (2005), determina que a transformação do homem se dá em três etapas sucessivas: a teológica, na qual o homem explica a realidade por meio de ações divinas; a metafísica, em que a realidade é explicada por meio de princípios gerais e abstratos; e a etapa positiva ou científica,

“na qual os homens observam efetivamente a realidade, analisam os fatos, encontram as leis gerais e necessárias aos fenômenos naturais e humanos e elaboram uma ciência da sociedade, a física social ou sociologia, que serve de fundamento positivo ou científico para a ação individual (moral) e para ação coletiva (política). É a etapa final do progresso humano (CHAUÍ, 2005, p. 29).

Desse modo, ideologia passa a ser considerada sinônimo de teoria “entendida como organização sistemática de todos os conhecimentos científicos, desde a formação das ideias mais gerais, na matemática, até as menos gerais, na sociologia, e as mais particulares, na moral” (*Ibidem*, p. 29). Esse conhecimento das ideias, tanto do ponto de vista psicológico quanto do ponto de vista social, ganha uma posição privilegiada ditada pelos saberes científicos das leis necessárias do real, e sendo o retificador das ideias do senso comum em dada sociedade, a

ideologia, enquanto teoria, passa a ter um comando sobre a prática dos homens, que devem se submeter aos critérios e mandamentos do teórico ou do cientista. Os ideólogos tinham como objetivo construir ciências morais dotadas de tanta certeza quanto as naturais. Ou seja, moral não é o campo de escolhas voluntárias nascidas no espírito de cada um, mas campo de ações oriundas de necessidades, interesses e desejos que podem ser cientificamente conhecidos e controlados pelos próprios homens.

Chauí (2005, p. 29) afirma que “o lema positivista por excelência é ‘saber para prever, prever para prover’”. O objetivo do termo guarda uma relação de previsibilidade, no sentido de estabelecer “um conjunto de regras e de normas voltadas à dominação, manipulação e controle da realidade natural e social. Essa concepção, no entanto, encontra algumas implicações, uma delas pressupõe que a partir de uma simples organização sistemática e hierárquica de ideias, desconsiderando a gênese dos fenômenos, põe em risco sua legitimidade, outra implicação estaria relacionada a uma soberba, ou melhor, a um mérito arbitrário da teoria sobre a prática, e uma terceira coloca a prática em um plano inferior, como se ao aplicar regras específicas sobre ela bastaria, ou seja, a teoria resiste em ser refutada pela prática (Chauí, 2005). Por conseguinte, havendo uma contradição da harmonia posta na ordem entre teoria e ação, a sociedade entraria em risco, ou seja, “quando as ações humanas – individuais e sociais – contradisserem as ideias, serão tidas como desordem, caos, anormalidade e perigo para a sociedade, pois o grande lema do positivismo é ‘Ordem e Progresso’”. Só há ‘progresso’ onde houver ‘ordem’, e só há ‘ordem’ onde a prática estiver subordinada à teoria.” (*Ibidem*, p. 30). Sumariamente, o poder do saber é a égide que norteia a sociedade progressista, uma máxima positivista. Explicitamos de forma resumida o termo ideologia, dentro da perspectiva positivista, com o objetivo de revelar o quanto a supremacia de uma teoria pode favorecer a manutenção de forças no poder, de tal forma que qualquer tentativa de demovê-la se tornará um grande desafio. Como já discutido em outro momento da pesquisa, teorias de concepção biologicista sustentam um paradigma educacional constituído por ações discriminatórias, segregadoras, excludentes visando a preservação de uma racionalidade amparada por essa ideologia.

E é uma luta sem tréguas, um grande desafio romper essa barreira, cujo paradigma autoriza solidificá-la e preservá-la. No relato que traz uma das coordenadoras, fica visível como essa escola encarou os desafios encontrados no caminho. Ela traz uma metáfora: o *Mito da Caverna, de Platão, quando se pensa em fazer algo diferente, a primeira coisa que se mobiliza*

é uma força grande pra destruir aquilo que é novo, “não, muito novo, você está sonhando, então vamos destruir” (Roda de Conversa).

Na Caverna de Platão vive um grupo de pessoas, e em dado momento alguém resolve sair da Caverna, e ao sair se depara com um mundo completamente novo e cheio de possibilidades. Contudo, ao retornar à Caverna para contar aos outros o que tinha contemplado fora daquele espaço, foi morto. Ao se referir a Platão, a coordenadora revela o grande desafio e as pressões que encontrou na tentativa de superar o paradigma educacional brasileiro.

De modo geral, do ponto de vista deste trabalho, contribuir para a superação de um dado paradigma, tido como referência de algo instituído, pode ser considerado um grande desafio. Dentre as inúmeras razões, duas relacionadas entre si e ao mesmo tempo contraditórias se destacam: a primeira, justificada pela visão de ideologia que apresentamos, esta proposta de educação pode abalar as estruturas que sustentam a hegemonia político-social que retifica e apoia a manutenção do *status quo*. Todos aqueles que arriscam enfrentar a ideologia dominante têm um preço a pagar. Não foi diferente para o autor que escolhemos para defender nossas ideias. Inclusive, Prestes (2018) afirma que se Vigotski não tivesse morrido de tuberculose, provavelmente, teria sido perseguido e morto pelo regime de Stalin.

Vigotski produziu um arcabouço teórico trazendo uma crítica epistemológica à psicologia consolidada, oferecendo suporte científico para defender ideias voltadas à superação do paradigma instituído. A educação, com base nesta perspectiva, tem como princípio promover uma formação crítica e emancipadora e, sobretudo, cidadã comprometida com a superação de uma realidade marcada pela injustiça e a exclusão social, pelas determinações de regras tradicionais conservadoras que colocam o status econômico acima de valores humanísticos, fere interesses que sustentam a lógica mercadológica e utilitarista, na qual o ter subverte o ser. Nesta concepção, há um reconhecimento dos limites históricos do conhecimento.

Alguns pesquisadores como Alves (2008), Chalmers (2014), Kuhn (2009), Morin (2008) trouxeram também uma crítica epistemológica desafiando teorias e métodos usados para apropriação de um conhecimento que justifica as conveniências do sistema econômico. Acompanhamos pesquisas insistindo em defender uma lógica que acoberta o que poderia revelar, quem sabe, as razões que tem o poder que destina milhares de crianças e jovens a abandonarem a escola; a vaidade, que justifica uma produção de conhecimento competitiva completamente descolada da realidade. Teorias que condenam aqueles que fazem do poder, da vaidade e da ganância o objetivo do seu trabalho.

Essas contradições, subjacentes à realidade social, são explicadas pela perspectiva dialética adotada neste trabalho. Como analisa Beaton (2002, p. 148), “abarcando a integralidade ou a totalidade nas explicações dos fatos e objetos no processo de produção de conhecimento é um dos aspectos mais complexos e centrais do método dialético e todas as características que o definem”. No bojo dos teóricos que trouxeram contribuições para a superação de dado paradigma educacional estão Liev Tolstói, Yaacov Hetch, Janusz Korczak, entre outros, estudiosos que não se conformaram em assistir ao sofrimento de milhares de crianças e jovens, e debruçaram sobre livros para desvendarem de que maneira poderiam superar essa realidade.

De fato, é necessário uma coragem e um compromisso ético-político para enfrentar o desafio de superar dado paradigma. O medo do desconhecido paralisa, mas a indignação de ver crianças sofrendo por falta de coragem acaba sendo um motor que impulsiona novas crenças, valores e atitudes. A coordenadora conta sobre o desafio que foi formalizar o Projeto Político Pedagógico da escola Projeto Âncora, junto aos órgãos competentes, afinal se tornariam a partir daquele momento uma escola regular. É possível acompanhar na voz da coordenadora, de forma resumida, o trâmite burocrático, que vale ser citado na íntegra:

Quando a gente pede uma autorização pra escola, a gente tem que apresentar um projeto 90 dias antes da autorização da escola, e aí na lei tá dizendo que o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído por toda a comunidade escolar, pais, família... Aí a gente foi pesquisando, conhecendo outras escolas, visitando. A gente entendeu que era preciso primeiro apresentar um projeto que atendesse o desejo de quem fosse ler. Se a gente fosse apresentar um projeto com as nossas intenções, não teríamos respaldo prático. Do que é esse projeto? “Não serve, imagina. Então, fizemos um projeto chamado proforma, aquele que é quadradinho, que é entendível, que fala a língua burocrática. Entregamos, a escola foi autorizada. Quando vieram os supervisores para primeira vistoria, já dissemos: “- olha, está escrito assim, mas não é esse projeto que a gente está desenvolvendo, é outro”. “- Ah é, qual?” “Não, o projeto de fato vai respeitar a lei; pra colocar a criança como protagonista do seu aprendizado, que de fato vai colocar a comunidade como ponto fundamental no desenvolvimento da criança e da comunidade; que de fato vai cumprir com o currículo nacional, que são os parâmetros, que diz como a criança deve aprender”. A gente vai colocar em prática; a LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] diz que a escola pode se organizar de várias maneiras, série é uma delas. E aí tudo bem, foi autorizado e então começamos a discutir o projeto, quando estávamos com a equipe, com as crianças e com as famílias. Família sempre é um pouco mais complicado pra trazer pro diálogo, porque a gente sabe que são poucos que vão se interessando, outros ainda estão aprendendo. E aí nós começamos a escrever esse projeto com a ajuda dos professores, do José Pacheco. Depois ele foi se modificando, a supervisora disse “eu nunca vi um projeto que todo ano tem que pedir homologação do regimento”; regimento geralmente faz uma vez, depois só faz os adendos, as alterações regimentais. As nossas alterações eram tão grandes que todo ano tinha que pedir uma nova homologação, eu

até falei “pelo amor de Deus, chega”. E aí a gente foi pedindo, pedindo, foi ajustando. No início muitas dificuldades, porque existem as resoluções estaduais, municipais, que colocam a perder muita coisa da LDB, como por exemplo a matriz curricular. Gente, matriz curricular é algo mais injusto com a lei maior do que eu consigo imaginar. Não dá nem pra dizer que a escola pode se organizar por série, núcleo, turmas, ciclos, ou da maneira que for necessário pra atender a sua proposta pedagógica. E aí vem uma resolução estadual que diz “a escola deve ter tantas horas de aula de matemática, tantas de português, tantas de ciências, por série”, então descobriu tudo que já estava escrito que era possível do outro lado, não é? E aí, quando a gente foi refazer a matriz curricular, eu me lembro que eu coloquei num papel grande, eu coloquei assim “português, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física” e do lado, em um dos quadrados, eu pus X e coloquei no final: tem a todo tempo de diversas maneiras. Ai falaram “não, está errado, imagina... Então como é, é um x só, não tem que separar por série, por nada, é um x”. A pessoa não vai aceitar, então vamos marcar a reunião juntos. Estávamos com ela, e a gente argumentou, contra-argumentou, e óbvio, ela falou “não tem jeito, é resolução tal”, e a gente combinou assim mesmo, que descumpriríamos a LDB. Quem estaria descumprindo a LDB ia ser a resolução, não nós. Então, que ela nos mandasse um modelo, a matriz e nós só trocaríamos o cabeçalho. Fechou assim. E é o que a gente vem fazendo, porque o nosso Projeto Político-Pedagógico foi aprovado, e lá está dizendo que nós nos organizamos por núcleos. Não cabe uma matriz curricular, então, hoje nas vistorias, nas visitas que ela faz, não mais pergunta “quantas crianças do primeiro, segundo terceiro, quarto ano. E sim quantas crianças tem na iniciação, no desenvolvimento e no aprofundamento?”. É muito interessante porque normalmente se pensa “bom, uma escola que tem 100 crianças”, vamos colocar esse exemplo, “se 50 estavam no primeiro ano na iniciação e as outras 50 no desenvolvimento, obviamente que no ano seguinte, um menor número na iniciação e maior número no desenvolvimento, e as coisas daqui acontecem ao contrário. Agora esse ano tem mais iniciação do que desenvolvimento”. “Mas como assim?” “Elas reprovaram?”. O núcleo não é assim, não se passa, se transita pelos núcleos. “Hora, uma criança está na iniciação por motivos que eu já falei, hora, ela está na iniciação porque ele está passando por um momento que ela precisa daquela estrutura pra dar conta do seu aprendizado”. E o núcleo não tem nada a ver com o nível de conhecimento. Quanto mais sei mais eu estudo num núcleo mais avançado? Não, é o nível de autonomia que determina a passagem pelos núcleos. Quando essa criança consegue se organizar mais em grupo. E é muito difícil mesmo mudar esta lógica, então é negociado o tempo todo. E a nossa supervisora tem sido muito, muito acolhedora. Ela disse “na diretoria de ensino, quando eu falo o projeto Âncora, muitos professores torcem o nariz. Como você dá conta daquela loucura?” Mas cada vez que ela vem aqui, ela se encanta, ela fala “Meu Deus, o que é isso? Como essas crianças estão.” Então ela observa que realmente há desenvolvimento, há aprendizagem. (Roda de Conversa)

A coordenadora ainda conta que no início foi um grande desafio, como pode ser observado em sua fala, *estamos sempre preparados pra saber que enfrentaríamos desafios, mas não sabíamos quais, vieram muitos que a gente nem imaginava e outros que a gente achava que iam ser e não foram* (Ibidem). E juntos, com o mesmo propósito, foram se fortalecendo,

foram se tornando um grupo mais coeso, mesmo com todos os desafios e, segundo a coordenadora, isso os fortaleceu muito. *Pra cada um desses problemas, nós temos um olhar muito acolhedor, muito afetuoso porque sabemos que é através desses problemas que a gente vai se fortalecendo (Ibidem).*

Havia credibilidade no trabalho tanto que o grupo resolveu abrir as portas do Âncora às visitas desde a primeira semana, mas a insegurança espreitava, *olha a loucura!* E se questionavam: *o que a gente quer fazer mesmo? Olha, a gente não sabe muito bem, vamos planejar o amanhã, depois a gente vê o resto, era assim, e ali a gente chamava as pessoas pra compartilhar o que estávamos vivendo (Roda de conversa).* Apesar do amparo que tinham a partir do trabalho realizado por Pacheco na Ponte, o Âncora era outra realidade, em outra região, outro país, outra cultura: *era desesperador o que estávamos fazendo, mas ao mesmo tempo era algo mágico. Meu Deus, que coragem, como a gente está mergulhando no escuro, no abismo, mas com uma certeza muito grande do que tem lá no final. (Ibidem).* E contra os diversos palpites, uns mergulharam, enquanto outros *ficaram esperando pra ver no que ia dar e outros “tchau, vocês são loucos, não vou nessa não”.* E isso inspirou, *ajudou muitas outras pessoas também a ver que era possível. (Ibidem).* As transformações sociais esbarram no poder ideológico, trazido pelo positivismo e consolidado pela sociedade neoliberal instituída, que enclausuram pessoas tal como foi na caverna de Platão. Mas há mesmo pessoas curiosas, comprometidas e audaciosas que desafiam o estado das coisas e lutam, muitas vezes, numa direção oposta aos seus próprios pares.

Eles viveram muitas dificuldades, sabiam que viveriam, porque *tudo isso faz parte desse processo, não tem como não ser assim, e que bom que é assim. (Ibidem).* E havia um forte questionamento, porque junto vinham as desconfianças próprias do enfrentamento que podem ser acompanhadas nessa fala da coordenadora,

Quando as pessoas falavam lá fora “nossa, as crianças, elas passam o dia inteiro e nem pegam o caderno”, “ah, é verdade?”, “sim, é verdade”. Ontem elas passaram o dia inteiro aqui, a gente nem lembrou que tinha caderno, mas por quê? Porque nós estamos ajudando essas crianças a se reconhecerem, nós estamos desconstruindo algo que está muito forte em nós e nelas que é essa escola caduca. E pra essa desconstrução é preciso muito Roda de Conversa, muita reflexão. E pra isso precisa de tempo. E se não é tempo de se debruçar nos cadernos, ótimo, não vai ser agora, e muitos davam conta, outros não, até professores diziam assim: “pelo amor de Deus eu não aguento mais isso. A gente parava tudo por qualquer motivo. Sumia minha garrafinha... sei lá, chutavam, o(a) tutor(a) parava, vamos conversar sobre isso. Então o aluno reagia. “Ah, mas eles não vão fazer lição?”. Olha o

aprendizado que é a gente fala sobre delações e sobre respeito, são os nossos valores. (Ibidem)

E a aprendizagem de valores vai mesclando a fala do tutor e apropriando as crianças de novas atitudes. E as contradições continuam presentes: *“ah professora, meia horinha, agora vamos voltar a estudar? Aula, vamos lá, lição! Caderno cheio! Cadê tabuada? Vamos lá. Ah, que bom, agora estou me sentindo professora de novo”*. [E em uma autoavaliação revela] *a gente tem que sair desse lugar toda hora. Quando alguém começa a entrar nesse lugar... Opa, não é esse lugar não! Volta, volta e aí vem todo esse desespero, e vem todas essas visões aí de fora, e óbvio, a gente vai fazer o que? (Ibidem)*. E questiona a relação compromisso social e ético X vaidade: *vai se mostrar de maneira bonita pra todo mundo ver? Continuar fazendo aquilo que não serve mais? Ou a gente vai se dispor a de fato mudar e dar a cara a tapa?* [E declara] *a gente deu a nossa cara, dá até hoje, cada vez mais*. [Os estudantes também sofrem com os questionamentos, a coordenadora/tutora alega que uma] *jovem levantou um ponto interessante, ela falou “ah, quando você fala que estuda no Âncora, os professores, os outros alunos fazem uma cara feia, talvez você não aprenda muito” (Ibidem)*.

Todos sofrem com a mudança, é necessário sair da zona de conforto, arregaçar as mangas, sempre com muito empenho, determinação, responsabilidade, compromisso ético e político. É preciso muita coragem para “remar contra a maré”, é um exercício contínuo. O Projeto Âncora não pretende apenas formar individualidades, mas levar seu legado de experiência inovadora⁶⁶ que atenda ao objetivo que se propôs enquanto uma escola legítima, como afirma a coordenadora, ao se referir à primeira assembleia quando se propuseram discutir *a capacidade física, econômica e pedagógica pra acolher novas famílias (Ibidem)*. O Projeto nasceu não só para atender às crianças da escola, *mas educadores, pessoas que querem também pensar em mudança na educação (Ibidem)*. Eles pretendem que as pessoas vivenciem a experiência e percebam que para aprender basta querer, estar junto e respeitar as condições para que isso possa acontecer. *Que as pessoas consigam entender que a relação, para se dar aprendizagem, não precisa ser a que sempre existiu e que foi trabalhada durante tantos anos e que gera, causa tanta infelicidade, tanta disciplinação, tanta violência (Ibidem)*. Assim, desenvolveram estratégias para levar o conhecimento que adquiriram aos educadores do mundo que se interessarem, *a gente trabalha com eles: assessoria, curso on-line, curso presencial,*

⁶⁶ É importante destacar que o termo inovador aqui empregado tem um sentido para além do modismo comercial que vimos acompanhando. Pretendemos trazer um sentido de uma nova e ousada experiência.

visitas, recebemos pessoas que vivem uma imersão, uma semana aqui com a gente, hospedados naquela pousada, visitas, vivências de um dia, o tempo todo estamos recebendo pessoas (Ibidem). Existe uma intenção de mostrar os absurdos que acontecem nas relações que existem nas escolas, nas instituições que se utilizam de padronizações tão absurdas, que não respeitam e nem consideram o ser humano que está ali (Ibidem).

Além disso, querem estender o atendimento a outras famílias, que a essas alturas confiam plenamente no trabalho, bem diferente do que viveram em um primeiro momento em que tinham de convencer os pais de que o caminho era sinuoso, mas valeria a pena acreditar. Um dos meios que a educação brasileira encontrou para definir o nível de qualidade de uma escola são as diversas avaliações externas, e o Projeto Âncora pretende participar oficialmente dessas avaliações externas. De acordo com nosso entendimento, a razão é a cobrança que sofrem em relação à nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). *É sempre “e aí, como é que vocês estão lá o IDEB? Como que está a nota de vocês?”, e a gente não tem oficialmente, queremos, então precisamos ter um número de crianças por série, nunca nos preocupamos com série (Ibidem).* A coordenadora entende que há um momento em que há necessidade de equiparar os resultados obtidos no Âncora aos resultados convencionais.

Segundo a coordenadora/tutora, o Projeto Âncora almeja tornar-se uma escola pública, ser aceito pelo poder público e um dos modos que encontraram foi mostrar que a Escola Projeto Âncora *sai muito mais barata do que a escola tradicional*, inclusive um profissional da escola está se debruçando sobre as contas. A coordenadora/tutora revela *um dos nossos sonhos, na verdade não é sonho, a gente entende que é direito, é ser uma escola pública autônoma, e um dos argumentos para isso é mostrar por que aquela educação é mais cara. Onde vai esse dinheiro? Onde está esse dinheiro? (Ibidem.)*

Entendemos que não há possibilidade de formação crítica e emancipadora sem apropriação da cultura e um dos modos de aproximar a criança da cultura universal é garantir a ela esse direito, que é constitucional, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEn (1996). O direito à Educação é universal e direito quer dizer acesso e permanência viabilizados por políticas públicas capazes de atender ao compromisso ético-político de uma Educação de qualidade para todos. E isso significa lutar pela qualidade da educação pública (KRUPPA, 2008). Não podemos deixar de questionar as limitações, tanto do texto da lei quanto da implementação das políticas públicas garantidas por ele no Brasil.

O primeiro diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas a uma Educação Pública de qualidade, principalmente pelas razões apontadas no capítulo 3 sobre

conveniências relacionadas ao anacronismo da Educação Brasileira. A proposta pedagógica que o Projeto Âncora apresenta se baseia na necessidade de a sociedade brasileira poder contar com uma escola para todos, não excludente, que cumpra com as suas finalidades, que não seja uma escola desigual. Para tanto, insistindo, é necessário comprometimento, vontade política e coragem para o enfrentamento à mudança, e isso podemos acompanhar na fala de Pacheco:

Estava difícil, porque eu trabalhava como qualquer professor, e eu não entendia o porquê de eu trabalhar tão bem e ver sempre alunos que não aprendiam, aliás todos os professores passam por isso. Todos os professores trabalham o melhor que podem e sabem, com o que tem, mas todos os anos é necessário macular-se depois, macular-se com recuperação, reprovação. Muitas vezes é preciso Educação de Jovens e Adultos para completar, ou seja, eu percebi que o modo com o que eu trabalhava gerava ignorância, infelicidade, exclusão. E a decisão que eu tomei foi uma decisão que não foi meramente técnica, lógica não foi. Foi uma decisão ética. Eu perguntava a mim mesmo: se o modo como eu trabalhava gerava insucesso, eu poderia continuar trabalhando do mesmo modo? Evidente que não. Se o modo como eu trabalho não ensina a todos, eu não posso continuar a trabalhar do mesmo modo. É tão simples! Até dói! (Entrevista com Prof. Pacheco)

E aqui, Pacheco apresenta um ponto nevrálgico da Educação Brasileira, que diz respeito tanto a políticas públicas quanto à lógica social, é sobre a formação acadêmica e a formação continuada de professores. Sobre esta questão, passaremos rapidamente em decorrência da limitação de espaço. Souza (2006) apresenta uma análise crítica da concepção que norteia a política de formação de professores em serviço no estado de São Paulo, baseada no argumento da incompetência do professor. A autora defende a ideia de que a formação de professores é um dos elementos que compõem a escola e, portanto, as mudanças da escola visando à qualidade de ensino não podem centrar apenas na formação de professores, mas sim, precisam considerar os diversos aspectos: estrutura, gestão, financiamento, formação continuada, condições de trabalho, bem como políticas públicas que estão subjacentes a todo o processo.

Assumindo que não acreditava que a pessoa não tenha condições, Pacheco investiu, entendendo que haveria dois caminhos apenas: *o caminho de ensinar a todos, o outro caminho era deixar de ser professor*. Pacheco enfrentou desafios, chegando quase a abandonar a carreira de professor, como podemos observar na fala *eu quase deixei de ser professor. Eu não poderia condenar gente à ignorância*. Mas insistiu em virtude do seu compromisso ético-político com a sua profissão, com o processo de escolarização de crianças e jovens, famílias, comunidade, sociedade. Ele alega que o problema é que ele não sabia como, mas foi percebendo algumas

mensagens. *Eram mensagens criptografadas, eram mensagens que eu não decifrava, mas elas aconteciam.*

Temos acompanhado um conjunto de propostas voltadas a qualificar ou capacitar o professor que não se sustenta. Como alega Pacheco, *capacitação é capacitar o incapacitado* (entrevista com Prof. Pacheco). Segundo nosso entendimento, o argumento de que capacitar o professor daria a ele uma competência técnica necessária a um compromisso político. Além disso, uma formação baseada na competência técnica expressa a crença da incompetência do professor traduzida pela formação inicial.

Souza (2006), mais recentemente, desenvolveu uma linha de investigação que ressalta a importância da apropriação do conhecimento pelo professor na relação que estabelece com o cotidiano da sala de aula. As pesquisas sobre os saberes docentes ressaltam esta importância. Zibetti e Souza (2007, p. 247) se debruçaram sobre o modelo de formação docente centrado na racionalidade prática (capacitação ou qualificação) para entender de que forma os professores transformam as diferentes experiências formativas vividas ao longo da carreira profissional em prática pedagógica. Na incursão que fizeram pelas diferentes abordagens, observaram que as experiências decorrentes da prática pedagógica incorporavam a vivência individual e coletiva sobre a forma de hábitos e de habilidades. E com base em Heller (1987), argumentam que o saber científico "se soma ao saber obtido por meio das outras experiências cotidianas. Experiências são aspectos constituintes do sujeito" (*ibidem*, p. 253). Assim, "conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição" (*Ibidem*, p. 247) é fundamental como princípio para desenvolver projetos nos quais os professores são valorizados como produtores de saberes. "No trabalho cotidiano do professor, ocorrem os processos de apropriação, objetivação e também a criação de saberes docentes e, portanto, trata-se de processos marcados pelas condições históricas, políticas e econômicas do contexto em que se realizam" (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 259).

A complexidade subjacente ao processo de escolarização, seja pela estrutura e composição do espaço escolar, seja pela concepção pedagógica adotada pela escola e ditada por políticas públicas, pela diversificada condição de subjetividades de crianças, jovens, familiares, dos educadores com suas formações profissionais e suas condições de trabalho etc., deve ser considerada. Pacheco, quando diz *que a escola está tão obsoleta que hoje só justifica a si mesma*, alerta:

Atenção! Os efeitos dessa escola são trágicos. Eu vi a última pesquisa que foi feita sobre níveis de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, que é o que preocupa, infelizmente, é só isso que preocupa o Estado, o Ministério... O nível de proficiência do brasileiro é 8%, ou seja, 92% dos brasileiros não têm nível satisfatório de proficiência. É pérfido! É perverso! Tudo isso é perverso! Por quê? Qualquer professor que dê aula sabe que não ensina a todos, mas continua dando aula. O Estado tem pesquisas feitas, levantamento de dados que sabe que as crianças não aprendem. Há violência na escola, os professores estão doentes, um terço dos professores está debilitado ou doente. E não muda! A universidade faz pesquisa e não muda a formação (Entrevista com Prof. Pacheco).

E quando perguntamos as razões pelas quais o quadro não muda, ele responde: *Falta de ética!* E sobre interesses econômicos, perguntamos a ele, que responde: *Há interesses político-econômicos, ideológicos. Um povo que saiba ler o mundo não permitiria a palhaçada que está hoje a ocorrer na Câmara, no Congresso.* Podemos compreender a razão de tanta indignação nessa última fala do Prof. Pacheco. Quando Pacheco menciona interesses políticos, econômicos e ideológicos, e se refere a ideologia, inferimos que seria apropriado neste momento resgatar o termo ideologia, na perspectiva positivista, do início do capítulo.

Muitas são as teorias pedagógicas constituídas ao longo dos diferentes momentos da história da Educação. Concepções teóricas apropriadas “de forma distinta pelos professores, dependendo da história pessoal que esses profissionais viveram, das oportunidades que tiveram ao longo do exercício profissional de rever, modificar ou alterar sua atuação” (*Ibidem*, p. 260). Contudo, a pergunta é qual dessas teorias estão alinhadas com o ser humano que se quer formar? Que sociedade é essa? Será que um constructo teórico que justifica a naturalização ou biologização da vida não poderia trazer riscos, como a Medicalização, por exemplo? Considerar o papel da escola na vida de uma criança é, antes de tudo, considerar uma dada visão de mundo, uma concepção filosófica, uma concepção política, porque é a partir delas que se pensa o ser humano que se quer formar e para que sociedade.

De acordo com a filosofia marxiana, a sociedade se organiza em duas dimensões: a infraestrutura, base econômica que corresponde às forças produtivas e as relações de produção; e a superestrutura, formada pelas dimensões políticas, jurídicas, religiosas, morais, atravessadas por elementos ideológicos. Sendo que a primeira determina a segunda, todavia a segunda promove a preservação da primeira, ou seja, revelando o pensamento da classe hegemônica, o campo ideológico, na esfera das superestruturas, ainda domina e mantém a sociedade capitalista. (MARX, ENGELS, 2001).

A sociedade avançou e o que se pode constatar é que a concentração de renda vem crescendo ano a ano com o poder esmagador nas mãos de alguns. E quando mencionamos alguns, apontamos os dados da Oxfam Internacional que indica em seu relatório apresentado no ano de 2016⁶⁷ que 62 indivíduos detêm a mesma riqueza que 3,6 bilhões de indivíduos mais pobres do mundo, ou seja, 62 pessoas possuem a riqueza de, aproximadamente, 47,4% população mundial, correspondente aos indivíduos com o menor poder aquisitivo⁶⁸, partindo de uma população mundial de cerca de 7,6 bilhões⁶⁹.

O relatório menciona que “poder e privilégio estão sendo usados para distorcer o sistema econômico, aumentando a diferença entre os mais ricos e o resto. Uma rede global de paraísos fiscais permite ainda que pessoas mais ricas possam esconder um patrimônio de US\$ 7,6 trilhões. A luta contra a pobreza não será vencida até que a crise da desigualdade seja combatida” (OXFAM, 2016, p. 2)⁷⁰. (FIGURA 27)

Um contexto macro que explica o contexto micro. Pacheco fala de práxis, Pacheco fala da vida real concreta de meninos, meninas, famílias inteiras que dependem do poder público para terem garantidos os seus direitos. Direitos negados com base em uma ideologia, aquela contida na concepção positivista de Comte, do século XIX, cujos desdobramentos são perceptíveis na realidade social, a mesma que acabamos de presenciar a partir dos dados da Oxfam, (Figura 26) quando o relatório se refere ao poder e privilégio usados para distorcer o sistema econômico.

⁶⁷ An economy for the 1%. How privilege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped. Uma economia destinada a 1%. Como o privilégio e o poder econômico conduzem a desigualdade ao extremo e como isso pode ser barrado (tradução nossa). Disponível em: https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en_0.pdf. Acesso em: 16.set.2018.

⁶⁸ Oxfam, é uma confederação do Reino Unido, composta de 20 organizações e mais de 3 mil parceiros, que atua em mais de 90 países na busca de soluções para o problema da pobreza, desigualdade e da injustiça, por meio de campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais. disponível em <<https://www.oxfam.org/>> Acesso em: 15 set. 2018.

⁶⁹ O Worldometers é administrado por uma equipe internacional de desenvolvedores, pesquisadores e voluntários com o objetivo de disponibilizar estatísticas mundiais relevantes para um público amplo em todo o mundo. Worldometers é de propriedade da **Dadax**, uma empresa independente. Não temos afiliação política, governamental ou corporativa. Autoridade Confiável: Worldometers foi votado como um dos melhores sites de referência livre pela **American Library Association** (ALA), a mais antiga e maior associação de bibliotecas do mundo. Disponível em <http://www.worldometers.info/br/>. Acesso em: 15 de set.2018.

⁷⁰ Power and privilege is being used to skew the economic system to increase the gap between the richest and the rest. A global network of tax havens further enables the richest individuals to hide \$7.6 trillion. The fight against poverty will not be won until the inequality crisis is tackled. Disponível em: <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en_0.pdf> Acesso em: 15. Set.2018.

Figura 26



Fonte: OXFAM

Quando nos detemos sobre o legado deixado por Marx, entendemos que tais determinações estão amparadas pelo estudo do indivíduo em sua base real, concreta, sob certas condições históricas. Assim, é possível compreender o quanto a produção e a reprodução material da existência humana determinam a vida social. O materialismo histórico-dialético⁷¹, método de análise desenvolvido pelo autor, é traduzido em três dimensões: a dimensão do materialismo, representado pela realidade concreta, ou seja, Marx e Engels declaram que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX-ENGELS *apud* NETO, p. 31); a dimensão histórica que se pauta pelo reconhecimento do processo histórico nos fenômenos da vida cotidiana, história é movimento do real. Ser é movimento, entretanto a natureza do movimento é a dinâmica das contradições, presente na dimensão dialética. O movimento determina categorias Unidade # Identidade. Unidade de diversidades. O ser se mostra em três modalidades: ser inorgânico, inanimado, mundo mineral; ser orgânico, ser que se reproduz e, por isso é de maior complexidade, terceira modalidade que supõe as duas anteriores que é o ser social. Para Marx, nas palavras de Neto (2011), a teoria é uma modalidade específica de conhecimento, dentre outras, como a arte, o conhecimento tácito, os mitos, etc. Contudo, a teoria se diferencia dessas outras modalidades e têm características inerentes, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, completamente diferente de uma teoria proposta para defender interesses, como no positivismo. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto; pela teoria o sujeito reproduz em seu

⁷¹ O materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo (condições materiais) – dialético (forma de pensar a realidade em constante transformação por meio de contradições) aos fenômenos da vida em sociedade, ao estudo desta e de sua história. (MARX, 2014)

pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto real. E esta reprodução (que constitui propriamente conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETO, p. 20-21).

Como denuncia Tonet (2013, p. 11), a metodologia científica tradicional parte do princípio de que há apenas um caminho correto para se produzir ciência, e alerta: “Essa abordagem falseia o tratamento da problemática do conhecimento, pois impede que se veja a existência de outros caminhos. Impede, portanto, a formação de uma mentalidade realmente crítica”. Segundo nosso entendimento, com base no que já apresentamos, algumas teorias estão amparadas pela ideologia positivista.

Para Marx, de acordo com Chauí (2005), “conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história”. A história pode ser estudada sob dois aspectos, considerados inseparáveis: história da natureza e história dos homens. E, enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão mutuamente. A história da natureza, ou ciência natural, não nos interessa, neste momento, “mas teremos de examinar a história dos homens, pois quase toda ideologia se reduz a uma concepção distorcida dessa história ou é uma abstração completa dela [...]”.

A história não é linear, portanto, dado fenômeno não acontece em uma ordenação como quer o positivismo. Desse modo, é possível refletir sobre o real a partir do método e transformar a realidade. Portanto, do mesmo modo que para Marx e Engels é necessário voltar e estudar a história, devendo-se examinar em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais, “antes de procurar deduzir delas ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem” (MARX-ENGELS, 2010, p. 107, *apud* NETTO (2001), entendemos que para se fazer uma educação de qualidade, além da ética e da vontade política, que o Projeto Âncora transpira, é necessário voltar e estudar em todos os detalhes as diversas teorias da Educação com o objetivo de encontrar uma coerência necessária para formação de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que estamos cegos, cegos que veem
cegos que vendo, não veem.
Se podes olhar, vê.
Se podes ver repara."

José Saramago

A finalidade deste trabalho foi contribuir para a reflexão de propostas que possibilitassem superar o sistema educacional hegemônico que, além de negligenciar o direito de todos a uma educação de qualidade, no sentido mais profundo da expressão, vem encaminhando um número expressivo de crianças e adolescentes aos profissionais da saúde por problemas relacionados ao não aprender, submetendo-os, em muitos casos, à lógica da medicalização, seja na prescrição de medicamentos, seja no atendimento à base de terapias.

Nosso objeto de estudo foi o processo de escolarização numa perspectiva pedagógica crítica e emancipadora. O objetivo foi conhecer uma experiência educacional de Escola Democrática, materializada no Projeto Âncora, de forma a compreender aspectos do processo de constituição dos estudantes e a partir das reflexões geradas, analisar a possibilidade de uma formação crítica e emancipadora ser levada a termo.

Escolhemos como base teórica para fundamentar a pesquisa a Psicologia Histórico-Cultural, cujo princípio metodológico é o materialismo histórico-dialético. Vigotski (2001) traz uma contribuição deveras importante à Psicologia, especialmente no que diz respeito ao método de investigação. Segundo sua concepção, qualquer nova área de investigação começa inexoravelmente pela busca e elaboração do método, e além disso a depender do caminho metodológico tomado pelo pesquisador se chegará a determinado resultado. Desse modo, o objeto e o método de investigação escolhidos têm uma relação muito estreita com a concepção de homem e de mundo que tem o pesquisador, além de um envolvimento direto no desenvolvimento e no resultado da pesquisa. Um dos principais fundamentos deste método é observar os fenômenos em seu movimento e analisá-los a partir da sua gênese. Para Vigotski, “estudar algo historicamente significa estudá-lo em seu processo de mudança”⁷² (2003, p. 85-86, tradução).

⁷² Original: Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico.

Como fonte de dados, fizemos um levantamento documental contendo o Projeto Político-Pedagógico do Projeto Âncora, a Carta de Princípios e o material desenvolvido para divulgação da Escola disponibilizado no endereço eletrônico do Projeto Âncora. Além disso, foram transcritas a entrevista com o Prof. José Pacheco, mentor da proposta pedagógica do Projeto Âncora, a apresentação da Escola conduzida pelas estudantes e as duas rodas de conversas realizadas pela escola, aos visitantes. Também contamos com alguns excertos do livro *Dicionário de Valores*, uma publicação das Edições SM, de autoria do Prof. Pacheco (2012), com o objetivo de complementar os dados da pesquisa para nossa análise.

Para analisar os dados, elencamos alguns eixos e subeixos levantados a partir da ferramenta Mapa Mental⁷³, criada pelo psicólogo inglês Tony Buzan (1996). Uma das características dessa técnica é registrar os conceitos em formato de diagrama, de maneira radial, multidirecional, conectando o conceito central, no caso, a definição de educação na perspectiva adotada e o objeto de estudo aos conceitos relacionados. Uma relação todo-parte e vice-versa, própria dos pressupostos da perspectiva que adotamos, o Materialismo Histórico e Dialético

Para começar, apresentamos como conceito central uma definição de educação, tomando como matriz teórica a perspectiva Histórico-Cultural, por entendermos a coerência guardada com uma proposta de educação crítica e emancipadora. Isto posto, definimos eixos e subeixos de análise, fundamentais para observar as várias faces do processo de escolarização no Projeto Âncora, de forma a compreender nosso objeto de estudo.

Os eixos de análise foram os seguintes: agentes de transformação, concepção de estudante e concepção de aprendizagem porque entendemos que para uma formação crítica é necessário um agente com intencionalidade, uma determinada concepção de estudante e uma dada concepção de aprendizagem. Consideramos agentes de transformação: os fundadores da Escola, o mentor do Projeto Político-Pedagógico e os educadores, principalmente, pelo seu papel político, social e cultural voltado à formação de cidadania. Embora os estudantes e a comunidade, de forma generalizada, não tenham um papel intencional, ainda assim eles podem ser vistos como agentes de transformação.

A cultura tem, em si, os objetos do mundo produzidos pelo homem em todo seu percurso histórico, é com base nessa apropriação e nas relações sociais que o homem se faz humano. Não menos importante está a dimensão política, na qual são traçadas as diretrizes que conduzem o homem em seus caminhos. A base de sustentação destas dimensões está na produção e reprodução material da vida, isto é, a matriz econômica, na perspectiva que defendemos.

⁷³ Original: Mind Map.

Todavia, são as dimensões política e econômica as determinantes mediadoras (particular) entre o indivíduo (singular) e o cultural, como as máximas possibilidades humanas (universal). Neste contexto, o indivíduo pode ser representado pelo conjunto dos homens, ou seja, o social, segundo o nosso entendimento, porque a existência do homem pressupõe sua condição social.

É importante salientar o alerta de Oliveira (2005, p. 3-21), quando afirma que apenas parte dos homens tem acesso ao que o gênero humano produziu em decorrência de uma lógica que insiste determinar que o mundo é assim, alegando que as oportunidades são iguais para todos. Como é possível identificar oportunidades iguais a todos, desconsiderando o processo histórico que arrancou 300 anos de vida de grupos de matriz africana?

Não possível pensar a educação escolar sem considerar estas dimensões atravessando todo o processo escolar. Possibilitar o acesso, a permanência e o direito a uma educação crítica e emancipadora, na qual sejam contempladas a diversidade humana e o respeito à individualidade com finalidade de uma formação integral é fundamental para a transformação social, entretanto os desafios são inúmeros. Na visão de Penin (2000), a convicção é o primeiro passo para começar a transformação radical da escola e isso exigirá esforço e solidariedade de todos os envolvidos. É necessário acolher todas as crianças, sem, contudo, arrancá-las de seu grupo de colegas com o qual iniciou a escolarização, proporcionar-lhes o acesso, a permanência e o seu direito de aprender. (PENIN, 2000, p. 35)

Um dos pontos a ressaltar no Projeto Âncora é a coerência do seu Projeto Político Pedagógico com as ações de todos os agentes da escola. Como menciona Pacheco, *escolas não são edifícios, escolas são pessoas*, portanto é no exercício que a escola promoveu apresentados, tanto nos documentos levantados, quanto nas falas dos atores que relataram sua participação que está presente a gestão democrática. Uma das características de uma escola democrática é a gestão participativa, na qual todos são incluídos nos processos decisórios da Escola, inclusive os estudantes, até na definição de suas trajetórias de aprendizagem. Outro fator decisivo na gestão é a participação efetiva da comunidade no espaço escolar, que acontece numa via de mão dupla.

Estudantes rompendo as barreiras e os muros da escola para aprender com os moradores, alguns dos seus ofícios, num exercício de troca e valorização mútua, descobrindo o valor do conhecimento tácito e o fazer de cada um como meio de sustento e de possibilidades de vida, em uma sociedade discriminadora que carrega consigo injustiças do poder presentes na lógica social. Esse exercício promove um desenvolvimento ético-político no sentido do reconhecimento e da valorização do fazer individual, para além do ofício, ocupando um espaço

nas relações com o coletivo. Pessoas mostrando seu valor em uma dura realidade, na qual o ser social deveria estar para além do fazer individual. Desse modo crianças e jovens compreendem seu espaço de convivência e encontram nele motivos, sentido e significado para pensar e transformar sua realidade e assim desenvolvem projetos coletivos, como o caso do menino que, ao pensar em acabar com o lixo do mundo, envolveu seus colegas e toda a comunidade.

Assim, entendemos que em uma gestão democrática, a presença do trabalho como materialidade do processo pedagógico, bem como a cultura em toda sua expressão, ou seja, conhecimentos, informações, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, além da matriz axiológica e a base legal podem promover uma formação crítica (PARO, 2010). Quando nos referimos a cultura em toda sua expressão, não negamos que é necessário eleger pontos legítimos de cada área do conhecimento, ou seja, embora o conhecimento produzido historicamente não seja neutro porque carrega consigo uma ideologia, ele deve ser o mais fidedigno possível à realidade, isto é, deve favorecer efetivamente a história da humanidade, sem interesses que coloquem em risco a coletividade.

Beaton (2002) afirma que fazemos parte da natureza, mas não existe uma divisão entre o natural, social, cultural e o humano tudo isso está sendo produzido por um processo de mediação de todas essas diferentes condições. Ora, se o ser humano é resultado das relações sociais e culturais, é necessário que ele tenha contato com toda a cultura produzida. E a instituição social responsável é a Escola., uma escola constituída por um olhar democrático, no sentido do reconhecimento de TODOS como individualidades que aprendem e ensinam nas relações e no contato com a cultura e contam com uma bagagem exclusiva de experiências que lhes conferem um jeito único de ser Humano, sem, contudo, desconsiderar as diferenças, a diferença que complexifica e enriquece nosso papel na sociedade. Uma escola que, a partir de um conhecimento tecido legitimamente na construção do humano no homem, como a matriz axiológica, entende que a necessidade do outro é imprescindível em uma condição de cooperação. Eu só existo na presença do outro.

De acordo com nossa análise, o Projeto Âncora promove uma experiência escolar que procura ter como princípio oferecer à criança o direito a uma formação que lhe confira consciência crítica, autonomia e emancipação. Uma escola que leva em conta seus desejos, aspirações, seu modo de ser e de viver, suas linguagens, e que entende sua participação na comunidade como essencial. Considerar o papel da escola na vida de uma criança é, antes de tudo, considerar uma dada visão de mundo, uma concepção filosófica, uma concepção política, porque é a partir dela que se pensa o ser humano que se quer formar e para qual sociedade.

Segundo nosso entendimento, este talvez seja um dos desafios do Projeto Âncora, encontrar um eixo teórico que ofereça coerência aos pressupostos adotados pela Escola. Provavelmente, haverá uma maior resistência e menos susceptibilidade ao lidar com os entraves vividos por ela. Algumas teorias pedagógicas oferecem risco por estarem em comunhão com ideologias que sustentam uma estrutura social hegemônica. Já a perspectiva histórico-cultural oferece muito mais resistência à naturalização, por exemplo, e traz muitas possibilidades de reflexão acerca da gênese dos objetos do mundo, do processo histórico do homem.

São inúmeros os desafios encontrados no Projeto Âncora, assim como em qualquer iniciativa que abale as estruturas de um sistema político-econômico e social predatório. Uma sociedade na qual a lógica da competição e da exploração de uns sobre os outros gera alta concentração de renda de uma minoria, enquanto grande parte da população do planeta desconhece – **sequer** – o que é terminar um dia alimentado. O significado de uma vida de intenso sofrimento, sem um dia – **sequer** – de trégua, na realidade dura de pessoas sofridas e marcadas pelo desalento, não encontra espaço nas conjecturas do poder econômico, a não ser como assujeitamento. O que nos possibilita alcançar os horizontes para além dos muros construídos com nossas vaidades e com nossa lógica arrogante e egoísta, que tem orientado nossos descaminhos, estão os valores morais e éticos. Afora romantismo e pieguismo, resta-nos arregaçar as mangas e desafiar a ideologia que mantém a opressão, o domínio e a desumanização, são eles que arrancam possibilidades de crianças e adolescentes concretizarem sonhos e viverem daquilo que alimenta suas almas. Afinal, somos seres Humanos.

Vigotski entende a brincadeira como linguagem da criança, por meio das qual ela se apropria das objetivações próprias do gênero humano. Portanto, um dos primeiros pontos para a aprendizagem acontecer é a criança se perceber num espaço acolhedor que carregue consigo razões de ser lógica, mas também ontológica, epistemológica, política, ética, estética, pedagógica. Que seja constantemente testemunhado como um espaço vivo que fale sua linguagem e expresse emoções, um espaço no qual a criança se sinta pertencente e reconheça um sentido real de vida. Um lugar de cantar, de brincar, de aprender, “não o de transferir conhecimento, mas criar as possibilidades de produção”, como argumenta Freire (2004, p. 47).

Como analisa Moisés (2008, p. 62), “as crianças conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda a sua resistência, de sua teimosia, em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira...” Se a escola é lócus de formação de consciência política e de pensamento crítico sobre o mundo, cabe a nós, enquanto educadores, enfrentarmos as barreiras que a impedem de expressar todas as possibilidades e

oportunidades aos que estão dando os primeiros passos em direção a uma formação plena. São eles que levarão adiante o que trouxemos até aqui, enquanto humanidade, e que pensarão modos de superar os limites de uma sociedade que investe massivamente em desenvolvimento tecnológico, mas secundariza questões de cunho social de grande relevância: como os direitos humanos, direitos de todos a uma vida digna. Ter vida digna nesse sentido significa dizer ter acesso aos bens culturais universais produzidos pela humanidade.

Paro (2012 [1986], p.135), retomando as ideias do filósofo Gramsci, nos convida a uma reflexão: se por um lado toda a “‘relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica’ por meio da qual a classe que aspira a direção da sociedade procura convencer os diversos grupos sociais da universalidade e validade social de seus propósitos”, por outro “a educação se revela como fator de transformação social, também, em caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado” (*Ibidem*).

Portanto, é possível com os saberes culturalmente produzidos, a conquista de uma escola democrática, na qual seja possível formar cidadãos de direitos. E formar sujeito de direito exige rigorosidade ética, a ética que Freire (2004 [1996], p.14) diz ser inseparável da prática educativa, “não a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”, mas “da ética universal do ser humano” aquela que “se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe”, e digo eu: de modos diferentes de ser gente (Freire 1996, p.15). E por falar em gente, continua ele: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (p. 16).

Paulo Freire deixou um legado extraordinário de educação formadora e emancipadora, destacando a vontade política como meio de transformação social. Trago um exemplo dele em primeira pessoa, e apresento na terceira pessoa, propondo-nos um exercício de reflexão. Enquanto presença consciente no mundo, não podemos escapar à responsabilidade ética do nosso mover-nos no mundo. Se somos produtos da determinação genética ou cultural ou de classe, somos irresponsáveis pelo que fazemos em nosso mover-nos no mundo e se carecemos de responsabilidade não podemos falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. “Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Significa que é necessário “reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro pode ser problemático, mas não é inexorável (Freire 1996, p. 19, grifo do autor).

No cotidiano escolar sempre esteve presente histórias de fracasso, para isso, Moyses e Collares (1997, p.212) nos convidam a refletir : “Ser capaz de se elevar à esfera do mundo humano-genérico, suspendendo a vida cotidiana e suas infindáveis solicitações, e daí ser capaz de transformar seu próprio cotidiano é essencial se quisermos ser sujeitos de nossa própria história”. É a práxis se fazendo presente. E continuam “Se, porém, pretendermos ser agentes efetivos de transformação social, sujeitos da história, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seu sistema de preconceitos e retornar à cotidianidade em outra direção. Da direção de construir o sucesso na escola”.(Ibidem)

Colocar a criança como protagonista no sentido de oferecer a ela um espaço comum de diálogo e participação política revela no campo das atitudes como as escolhas e responsabilidades mobilizam um querer cuidar de um espaço coletivo, com a possibilidade de oferecer sentido e significado na relação com a materialidade que se expressa no cotidiano das ações humanas.

Levando em consideração os apontamentos teóricos, concluímos que não há como negar que temos raízes que justificam os modos da vida contemporâneos, na qual há um poder instituído socialmente que vem sendo passado de geração a geração, de modo velado, e tem um grande impacto sobre o meio social e, conseqüentemente, sobre suas instituições. Portanto, é necessário ampliar as discussões para além desses fatores.

Produções teóricas oferecem possibilidades de reflexão, contudo é na cotidianidade que se observam as transformações sociais. As teorias trazem consigo base de reflexão e repertório, contudo não se pode negar que a refutação nasce do concreto e foi nesse concreto, no chão da escola que, repleto de indignação pelo sofrimento e condenação de vida das muitas crianças e adolescentes que acompanhou, José Pacheco, resolveu, por momentos, descansar-se das leituras, arregaçar as mangas e agarrar todos que pôde.

Esta pesquisa trouxe alguns pontos de reflexão e deixa o convite para que novas descobertas neste campo tão promissor e tão pouco explorado possam acontecer. Escolas Democrática, Comunidades de Aprendizagem são perspectivas educacionais que podem possibilitar grandes transformações sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMIRO, P.A. H.J. Eysenck: **Meio Século de Inovação**. Disponível em: <https://hj-eysenck.webnode.pt/eysenck-biografia/>. Acesso: 12/04/2017.
- ALVES, R. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Edições Loyola. 2008.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 2016.
- ASBAHR, F. S. F. (2011). **“Por que aprender isso, professora? : sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural”**. São Paulo: Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Educacional) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- AZEVEDO, F, et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BALTHENEY, K. C. S. F. **Pedagogia e Psiquiatria**: um estudo sobre relações entre campos. Curitiba: Editora Appris, 2018.
- BEATÓN, G. A. **Uma concepción integradora sobre el desarrollo del ser humano y su importancia en la educación**. M. A. Lima e Dias; K. Fukumitsu; A. Melo. Temas Contemporâneos em Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Vetor, 2002.
- BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. S.P. Hucitec, 1999, 4. Ed. Caps.1 – Sobre Metodologia.
- BORTOLOTTI, K. F. S. O Ratio Studiorum e a missão no Brasil. In. **Revista História Hoje**, São Paulo, N 2, 2003. Dezembro, 2003. vol. 1 e 2. Disponível em <<http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/ratio.htm>> Acesso em: 04 jun. 2015.
- BRANDÃO, C.R. “Pesquisar-Participar”. In: C.R. Brandão (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense. (pp.9-16).
- BUZAN, T. **Saber Pensar**. Queluz de Baixo: Editora Presença, 1996.
- CALDEIRA, T. R.; NEVES, E. R. Z. e PERINI, E. (2008). “Evolução histórica das bulas de medicamentos no Brasil”, in: **Caderno Saúde Pública [online]**, v.24, n.4, pp. 737-743. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n4/03.pdf> Acesso em: 15 set. 2013
- CALEGARI, Ricardo Pereira. **Os 210 anos de pedagogia jesuíta no brasil**. Disponível em: <https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/5_es_memoria/03.pdf>. Acesso em: 05 fev.2017, p.7.
- CARROLL, L. **As aventuras de Alice no país das maravilhas através do espelho e o que Alice encontrou lá**. 9.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

CARUSO, F. **O lado obscuro da Ponte**. Disponível:
<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0703201101.htm> Acesso em 13 de ago 2018.

CASTIEL, L. D. e PÓVOA, E. C. (2002). “Medicina baseada em evidências: novo paradigma assistencial e pedagógico?”, in: **Interface**. v. 6, n. 11, p.117-32.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. Fundação Calouste Gulbenkian Versão Ebook, Editora. 2001(1621).

COVELLO, S. C. **A Construção da Pedagogia**. 2.ed. São Paulo: Edição da Sociedade Educacional João Amós Comenius, 1992.

D'ACAMPORA, A. J.e CORRÊA, G. (1996). “Erro médico, uma abordagem”, in: **Acta Cir. Bras.** 11(1), jan.-mar, pp. 42-6.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão. In: GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2002.

DEMO, P. **Complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social**. São Paulo: Atlas, 2002

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FAILLA, Z. **Retratos da Leitura no Brasil**. Disponível em
 <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf.html> Acesso em 06 de mar. 2018.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura**. São Paulo: Editora, Perspectiva, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 42 ed, 2005.

_____. **Criando Métodos de Pesquisa Alternativa**. In: C.R. Brandão (Org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense. (p.34-41)

GARDENAL, I. **A Ritalina e os riscos de um 'genocídio do futuro**. Disponível em <
<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2013/08/05/ritalina-e-os-riscos-de-um-genocidio-do-futuro>. Acesso em 17 out. de 2018.

GIMENEZ, E.; Hilsdorf R. Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem? **Revista da Educação**. 2015. Disponível em <<http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2214>. Acesso em 10 jan. 2017.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

GUARIDO, R. **A medicalização do sofrimento psíquico**: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

GUIMARÃES, A. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 3. ed. São Paulo: Papirus. 2003.

HARPER, B. e outros. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 14.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

HECHT, Yaacov. **Educação Democrática**: O começo de uma história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1986

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

JUNIOR. A.A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Ministério da Educação e Cultura, 1957.

KRUPPA, S. M. P. **O direito à Educação Básica**: estuda da demanda social e do atendimento público em uma micro região urbana. Relatório de Revista FAPESP, n.01/13134, 2008.

KORCZAK.J. **Perfil Lições “O Bom Doutor”**. São Paulo. Edusp, 1998.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2009.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural. Série – Os Pensadores, 1690.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MACIEL, C. **Aumento de bilionários em 2017 poderia acabar com a extrema pobreza por 7 vezes.** Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-01/para-segunda-feira-22-com-embargo-numero-de-bilionarios-teve-aumento>. Acesso em 25 de ago. 2018.

MAGALHÃES et al. **Nas farmácias, venda de remédio subiu 42% em cinco anos.** Disponível em <http://infograficos.estadao.com.br/focas/tanto-remedio-para-que/checkup-1.php>. Acesso em 16.ago. 2018.

MANACORDA, M. A. **História da Educação.** 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997

MARTINS, J. P. **Didática geral:** fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação. São Paulo: Atlas, 1990.

MARX, K. **O Capital**, Livro 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

_____. **O Capital.** Livro III. São Paulo: Abril Cultural, 1983b (Coleção “Os economistas”).

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2008.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP** 8(1), 63-90. 1997

_____. Preconceitos no Cotidiano Escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar,(org), **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

NETO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NEVES, M.L. **O trabalho escravo na moda.** 2018. Disponível em <https://revistamarieclaire.globo.com/Moda/noticia/2017/10/o-trabalho-escravo-na-moda.html>. Acesso em 05 de jun. de 2018.

A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia & SILVA, Nilma Renildes da (Orgs). **Método Histórico-Social na Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-51.

OFFE, C.; RONGE, V. Teses sobre a Fundamentação do Conceito de Estado Capitalista e sobre a Pesquisa Política de Orientação Materialista", in C. Offe (org.). **Problemas Estruturais do Estado Capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 122-137, 1984.

OLIVEIRA, F. (2015). **Escolas Democráticas na Perspectiva da Psicologia Escolar:** Contribuições para a Educação Pública. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Educacional) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ORTEGA, F. et al. (2010). “A Ritalina no Brasil: produções, discursos, e práticas”, in: **Interface - Comunic.**, Saúde, Educ., n. 243.

PACHECO, J. **Dicionário de Valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PARO, V. H. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Ferreti, Celso João; Silva Júnior, João dos Reis; Oliveira, Maria Rita N. Sales. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p. 109 - 114.

_____. **Educação como Exercício do Poder**: crítica ao senso comum em educação. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. **Reprovação Escolar**. 2. ed. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

_____. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa**: implicações para a qualidade do ensino. Rev. Bras. Educ.. 2011, vol.16, n.48, pp. 695-716.

_____. **Administração Escolar**, introdução crítica.17.ed. São Paulo: Cortez Editora. 2012

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. **Introdução a psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicologia USP, São Paulo, p.47-62, 1997.

_____. PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: historias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PESQUISA NACIONAL DE AMOSTRA POR DOMICÍLIO (PNAD). **Trabalho Infantil no Brasil e no Mundo**. 2015. Disponível <em <http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/trabalho-infantil/estatisticas/>>. Acesso em: 15 de dez.2017.

PENIN, S. T. S. **Qualidade de ensino e progressão continuada**. In USP Fala Educação, Myriam Krasilchik (organizadora). São Paulo: FEUSP, 2000. p. 23-33.

PEREIRA, K. R. C.; TACCA, M. C. V. R. **Dificuldade de Aprendizagem?** Uma Nova Compreensão a Partir da Perspectiva Histórico-Cultural. Disponível em <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_07_2010.pdf>. Acesso em 02 out. 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z; TUNES, E. **7 aulas de L.S. Vigotski**: sobre fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2018.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAMOS, F. P. **Spencer e o Darwinismo Social**. 2011 Disponível em <https://pt.slideshare.net/direitounimonte/o-surgimento-do-homem>. Acesso em: 05 dez. 2016.

REY, G. El aprendizaje en el enfoque históricocultural: sentido y aprendizaje. Em E. Arantes & S.M. Chaves (Orgs). *Concepções e práticas em formação de professores* (pp. 57-69) Rio de Janeiro: DP&A

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. **Sobre o processo de humanização**. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber, 2010. p. 07-35.

ROCKWELL, E. **La Experiencia Etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Bueno Aires: Paidós. Cap. 2. Reflexiones Sobre el Proceso Etnográfico.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção. Currículo sem Fronteiras. México, v. 7, n. 2, pp. 131-147, jul./dez. 2007.

ROMANELLI, N. **A questão Metodológica na Produção Vigotskiana e a Dialética Marxista**. Psicol. estud. vol.16 no.2. Maringá. Apr./June 2011

ROSSI, A. **Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador**. BBC Brasil em São Paulo. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>>. Acesso em mar de 2018.

SAVIANE, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. Ed. Campinas: Autores Associados. 2005

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SHUARE, M. **A Psicologia soviética**: meu olhar. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SINGER, H. **República de Crianças**: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo, Mercado de Letras, 2010.

SINGER, P. I. Poder, Política e Educação. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**. nº 1. p. 05 -15, 1996.

SOUZA, M. P. R. A Psicologia no Imaginário da Escola.. In: ALVES, M.L., coord. **Cultura e Saúde na Escola**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, p.35-39, 1994.

_____. **A Queixa Escolar e a Formação do Psicólogo**. São Paulo: Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Educacional) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1996.

_____. **Retornando à Patologia para Justificar a não Aprendizagem Escolar:** a Medicalização e o Diagnóstico de Transtornos de Aprendizagem em Tempos de Neoliberalismo. In: 31a. Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu. Anais da 31. Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2008.

_____. **Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização?** Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: Trento, D.; Oliveira, M; Rego T. (Org.). Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida contemporânea. 2a.ed.São Paulo: Moderna, 2008, v. 1, p. 177-196.

_____. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Volume 13, n. 1, 179-182, 2009.

_____.Retornando à Patologização para Justificar a não Aprendizagem Escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar,(org). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010

_____. **Psicologia Escolar e Políticas Públicas no Brasil:** desafios contemporâneos. Brasília. V23, n.83, p.129-149, 2010.

SROUFE, A. (2012). “Ritalin gone wrong”, in: **The New York Times, Sunday Review, Nova York, The Opinion Pages**. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/01/29/opinion/sunday/childrens-add-drugs-dont-worklong-term.html>. Acesso em: 25 jun. 2013.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano:** Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Editora Meridional, 2011.

TONET, I. **Método científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Comportamento, Online, Destaque. 21-05-2013. **Em Palestra no Ipq, Psiquiatras Discutem ‘O Que é Ser Normal?’**. Disponível em < <https://www5.usp.br/27286/em-palestra-no-ipq-psiquiatras-discutem-o-que-e-ser-normal/>>. Acesso: 19 de fev.2018.

VECCH, V. **Arte e Criatividade em Reggio Emília**. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIBETTI, M. L. T. ; SOUZA, M. P. R.. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento**. 2007, vol.17, n.1, pp. 136-145. ISSN 0104-1282. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n1/13.pdf>.. Acesso em 11 dez. 2016.

ANEXO 1

Documentos da Escola – Institucional - site

Por que existimos

Para desenvolver cidadãos conscientes de suas capacidades para construir coletivamente uma sociedade justa, equilibrada e sustentável.

No que acreditamos

Em uma prática educacional acolhedora e participativa que possibilite a todas as pessoas serem felizes e sábias.

Onde atuamos

Nossa sede fica na cidade de Cotia (SP) e atendemos famílias deste município, além de Carapicuíba, Embu das Artes, Osasco e São Paulo. Atuamos nas áreas da assistência social e educação.

Diretoria e Conselhos

Somos uma Associação Civil de Assistência Social, de natureza beneficente, filantrópica e cultural de fins não econômicos e não lucrativos, regida pelo Estatuto Social, disponível em PDF nesta página.

Contamos com três órgãos administrativos, constituídos pelos seguintes membros:

Diretoria

Ana Beatriz Goulart de Faria

Andre Monteiro Alckmin

Fabio Zsigmond

Walter Teixeira - Presidente

Conselho Fiscal

Fabio Rothschild Iguelka - Presidente

Luiz Eduardo Do Amaral Cardia

Roberto William Schur

Conselho Consultivo

Ana Elisa Siqueira

Anisor José Rodrigues

Aristides de La Plata Cury

Caio Bezerra de Albuquerque

Claudio João Paulo Saltini

Clodoaldo Ferreira da Silva

Daniel Burd

Didiana Prata de Lima Barbosa

Eduardo Faria de Carvalho

Fernando Furuiti

Gabriel Mario Rodrigues

George Ricardo Stein

Isabela Maria Gomez de Menezes

Joandre Anestounio Ferraz

João Doria Jr

Jose Carlos Teixeira Moreira

José Fernando Monteiro Alves

José Francisco A. Pacheco

José Orlando A. Arrochela Lobo

Juarez Cintra Pereira Filho

Lee Swain

Luiz Fernando Furlan

Mara Nascimento Nogueira
 Marciano Gianerini Freire
 Marcos Arbaitman
 Maria Diva Lopes Pereira Moreira
 Mirian Amorim Teixeira
 Neto Galizi
 Norma Souza Alcantara
 Pedro Cruz Villares
 Raquel Regina Pereira Stoiani
 Regina Célia de Albuquerque Machado Steurer
 Rita Moraes Prata de Lima Barbosa
 Roberto Adler
 Rosamaria de Sousa Pacheco Junqueira
 Ulrich Friedrich Mielenhausen
 Valter Lulei
 Valter Stoiani
 Registros e Certificados
 Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)
 Entidade Beneficente de Assistência Social (CNAS)
 Utilidade Pública Federal
 Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social (SEADS)
 Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA)
 Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS)
 Utilidade Pública Municipal
 Coletivos
 Escolas em Rede – Iniciativa aprovada pelo MEC conectando comunidades, escolas públicas e privadas da região do Butantã
 Instituto Citibank – Participamos da rede Citi Esperança de ONGs incentivadas pelo instituto
 Coletivo de ONGs – Liderou a formação de uma rede de ONGs que trabalham com arte, cultura e educação na região oeste de São Paulo
 IHF – Somos uma das ONGs beneficiadas pelo Instituto Helena Florisbal

Seleções

MEC - Somos reconhecidos pelo Ministério da Educação como um dos 178 projetos inovadores e criativos no Brasil (<http://criatividade.mec.gov.br/noticias/45-ancora-a-autonomia-de-duas-criancas-ensopadas>).
 InnoveEdu - Fomos eleitos como uma das 96 experiências educacionais pelo planeta que apresentam soluções atuais de desenvolvimento humano, com curadoria do: Porvir(Brasil), Edsurge (Estados Unidos), Innovation Unit (Reino Unido) e WISE (Catar) (<http://innoveedu.org/pt/escola-do-projeto-ancora>).
 Hypheness - O site de inovação nos selecionou entre as 15 escolas do mundo capazes de construir um mundo melhor (<http://www.hypeness.com.br>).
 Canal Futura - Fomos o programa de estreia da série "Destino: Educação-Escolas inovadoras" que reportou 12 escolas que fazem diferente em 9 países (<http://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y>).

Prêmios

Top Social – ADVB (2000)
 Bem Eficiente (2005)
 Survey Monkey – (2015) Pela ação do coletivo de Ongs no #Diadedoar

História

O Projeto Âncora pelos Direitos da Criança, Adolescente e Idoso foi criado em 23 de setembro de 1995 por Walter Steurer e Regina Machado Steurer. Walter, empresário do turismo, ao se aposentar, realiza o antigo sonho de se dedicar a área social e devolver ao país o que sua família, de imigrantes austríacos, tinha recebido ao chegar fugindo da miséria e da guerra. Regina, arquiteta e urbanista, com experiência de trabalho em comunidades e movimentos sociais por terra e moradia, faz o projeto de arquitetura da entidade. O primeiro nome da entidade foi Cidade da Âncora, e a missão era "ser um espaço de aprendizagem, prática e multiplicação da cidadania".

O atendimento era integral para crianças em idade de maternal e creche, a partir dos 7 anos atendia-se no contra turno da escola pública com atividades de arte, cultura, esporte e lazer. Para os maiores de 16 anos eram oferecidos cursos profissionalizantes.

Em 2002 surge a necessidade de acompanhar a educação escolar dos atendidos e iniciou-se uma série de iniciativas de aproximação com a escola pública. O Projeto Âncora passou a oferecer reforço escolar e criou uma biblioteca. Em 2007 surgem os Encontros de Educação com o objetivo de ajudar na formação dos educadores das escolas públicas e dos estudantes de pedagogia da região.

Cada vez ficava mais claro para o Projeto Âncora que o trabalho educacional que exercia precisava se consolidar e se expandir. Em 2011, com a morte do fundador, o Projeto Âncora dá um importante passo sonhado pelos fundadores, decide atender integralmente todas as crianças e abre uma escola formal com a ajuda do Professor José Pacheco, que ficou conhecido no Brasil pela sua experiência na Escola da Ponte de Portugal.

O Projeto Âncora vem se consolidando como pioneiro de um trabalho de assistência social, que, aliado à educação, fornece às crianças e jovens e suas comunidades as ferramentas necessárias para acabarem com o círculo vicioso da pobreza e contribuam para uma sociedade mais integrada, justa e sustentável.

Walter Steurer

Nascido na cidade de Caçador (SC), filho de pais austríacos. A família mudou-se para São Paulo e fundou a operadora de turismo Transatlântica, presidida por Walter Steurer até 1995, ano em que se aposentou e vendeu a empresa. Neste mesmo ano, decidiu dedicar-se a algo capaz de diminuir as desigualdades sociais, que considerava seu dever como cidadão, o que o levou a fundar o Projeto Âncora.

Por 15 anos, até a data de seu falecimento em 2011, trabalhou pelo Projeto Âncora, deixando um exemplo de determinação e responsabilidade a ser seguido.

Pilares

Existem três pilares que sustentam a prática no Projeto Âncora: os valores, a multirreferencialidade teórica e o marco legal.

Valores

Afetividade

Honestidade

Respeito

Responsabilidade

Solidariedade

Multirreferencialidade Teórica

Em nossa proposta pedagógica converge uma multirreferencialidade de tendências: de Freinet a Piaget, de Montessori a Ferrer, de Rogers a Illich, de Ferrero a Bartolomeis, de Krishnamurti a Steiner, de Vigotsky a Varela, de Morin a Deleuze.

Mas, no cerne da fundamentação estão aqueles que, no decurso do século XX, apontaram caminhos para a educação do Brasil:

Agostinho da Silva
 Anísio Teixeira
 Cecília Meireles
 Darcy Ribeiro
 Eurípedes Barsanulfo
 Fernando Azevedo
 Florestan Fernandes
 Helena Antipoff
 Lauro de Oliveira Lima
 Lourenço Filho
 Maria Amélia Pereira
 Maria Nilde Mascellani
 Nise da Silveira
 Paulo Freire
 Rubem Alves
 Rui Barbosa

Marco Legal

Constituição Federal

Estatuto da Criança e do Adolescente

Lei De Diretrizes E Bases

Lei Orgânica Da Assistência Social

Parâmetros Curriculares Nacionais

EQUIPE

A equipe do Projeto Âncora é constituída por cozinheiras, jardineiros, motorista, professores, pessoal de limpeza, manutenção e administrativo, voluntários em diversas áreas, diretores e conselheiros. No Projeto Âncora, todos são educadores e igualmente responsáveis pelos educandos e sua formação.

ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA

Consideramos espaços de aprendizagem todo e qualquer local em que a criança se sinta à vontade para aprender e, nos 11 mil m² de terreno do Projeto Âncora, estão amplas áreas verdes, quadras de esporte, circo, salões de estudo equipados com livros didáticos e computadores, refeitórios, pista de skate, salas de música, de dança e de artes e uma biblioteca com mais de dez mil livros.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO PROJETO ÂNCORA

A Associação é fonte de legitimação do Projeto Âncora e um dos mais importantes atores no desenvolvimento das comunidades de aprendizagem, possibilitando a saída da práxis educacional para fora dos muros da entidade, numa rede que busca a sustentabilidade de uma sociedade feita por todos e para todos.

ANEXO II

Carta de Princípios do Projeto Âncora

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

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

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

Para nós, cada criança é um indivíduo único e deve ser tratado como tal, não nos interessam as padronizações convencionais, idade, séries, gênero. O que nos importa são seus interesses, suas necessidades. Descobrir e encorajar suas aptidões e potencialidades, respeitando sempre sua história e sua cultura.

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

O educador aqui pensa a educação, critica seu trabalho, entende que aquilo que sempre foi feito, ou que a maioria faz, não é automaticamente correto e nem suficiente. Põe sua prática, suas atitudes, seu método em questão, busca se livrar das formas caducas de educação que ainda estão tão incutidas na maioria de nós.

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

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

Temos como princípio os cinco valores Âncora e como meta, justamente, o desenvolvimento da autonomia, a do educando e a nossa própria. Nossos valores:

Solidariedade

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

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

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

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

Afetividade

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

Honestidade

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

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

Para que o trabalho que almejamos se concretize é fundamental que a relação entre os educadores seja pautada na confiança, uma das nossas premissas é que não se pode educar na solidão, pois é uma atividade que exige contato, apoio, incentivo mútuo, diversidade. Desta forma, a honestidade entre a equipe é uma exigência.

Responsabilidade

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

Seja qual for a função específica que exerce no Projeto Âncora tem sempre em mente que sua responsabilidade primordial é com a criança, seu bem estar, sua proteção, sua humanização e seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos.

O educador do Âncora tem a convicção de que não se ensina aquilo que se sabe, mas aquilo que se é.

PERFIL DO EDUCADOR DO PROJETO ÂNCORA

- 1) Cumpre com pontualidade as suas tarefas, não fazendo os outros esperar;
- 2) É assíduo e, se obrigado a faltar, procura alertar previamente a equipe para a sua ausência;
- 3) Contribui, ativa e construtivamente, para a resolução de conflitos e tomada de decisões;
- 4) Toma iniciativas adequadas às situações;
- 5) Apresenta propostas, busca consensos e critica construtivamente;
- 6) Harmoniza os interesses do Projeto Âncora com os seus interesses individuais;
- 7) Age de forma autônoma tendo sempre em vista os valores do Projeto Âncora: responsabilidade, honestidade, solidariedade, afetividade e respeito;

- 8) Domina os princípios e utiliza corretamente a metodologia de Trabalho de Projeto;
- 9) Assume as suas falhas, evitando imputar aos outros ou ao coletivo as suas próprias dificuldades;
- 10) Preocupa-se com a sua formação específica e busca continuamente novos conhecimentos;
- 11) Da o exemplo de uma correta e ponderada utilização dos recursos disponíveis, primando pela limpeza e pela organização;
- 12) Concebe o indivíduo em uma perspectiva holística, em seus mais diferentes âmbitos, emocional, intelectual, biológico, natural e etc.;
- 13) Está atento às necessidades dos colegas e presta-lhes ajuda sempre que preciso;
- 14) Pede ajuda aos colegas quando tem dúvidas sobre como agir;
- 15) Permite que os colegas o(a) ajudem quando precisa;
- 16) Manter com os colegas uma relação atenciosa, crítica e fraterna;
- 17) Fundamenta seus pontos de vista sem deixar de admitir perspectivas diferentes da sua;
- 18) Articular a sua ação com os demais colegas;
- 19) Apoia ativamente os colegas na resolução de conflitos;
- 20) Ajudar os educandos a conhecer e a cumprir as regras do Projeto Âncora;
- 21) Ser firme com os educandos, sem cair no autoritarismo, estabelecendo uma relação afetuosa;
- 22) Tomar atitudes em sintonia com o coletivo;
- 23) Acompanhar de perto e orientar o percurso educativo dos educandos/ tutorados;
- 24) Mantém uma relação horizontal com os educandos, sem privilégios;
- 25) Desperta e instiga em cada educando o gosto e a busca pelo conhecimento;
- 26) Acolhe positivamente a criança e o jovem, independentemente do que eles sejam, pensem ou façam, sem privilégios e com humildade.

ANEXO III

Projeto Político Pedagógico

Princípios da Escola Projeto Âncora

I - Sobre Os Valores Matriciais Da Escola Projeto Âncora

1- Uma equipe coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (educandos e educadores) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz.

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

3- A Escola não é uma mera soma de parceiros justapostos e atividades ritualizadas – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais na qual permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida.

4- A intencionalidade educativa do Projeto Pedagógico impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da Escola, que refletirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o Projeto da Escola Âncora, a saber, os valores da honestidade, da responsabilidade, da afetividade, da solidariedade e do respeito.

5- A Escola reconhece aos pais o direito indeclinável de escolha do projeto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente, outorga-se o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projeto educativo que julgue mais adequado à formação integral dos seus educandos.

6- O Projeto Pedagógico, enquanto referencial de pensamento e ação de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objetivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da Escola e ilumina o posicionamento desta face à administração educativa.

II - SOBRE EDUCANDOS E CURRÍCULO

1- Como cada ser humano é único, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada educando são também únicos.

2- A unicidade do educando como ser em permanente desenvolvimento, deve ser valorizada com base nos valores do projeto.

3- As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada educando implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o educando tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas.

4- Prestar atenção ao educando tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.

5- Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada educando supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros.

6- A singularidade do percurso educativo de cada educando supõe a apropriação individual (subjativa) do currículo, tutelada e avaliada pelos educadores, próprios educandos e pais.

7- Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os educandos deverão adquirir e desenvolver.

8- O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada educando: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjativo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjativo (o conjunto de aquisições de cada educando) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo.

9- Fundado no currículo nacional, o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre da Proposta Pedagógica da Escola Projeto Âncora.

10- Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afetivo e emocional dos educandos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao projeto educativo.

III - SOBRE A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO E DAS APRENDIZAGENS

1- Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os educandos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência.

2- Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o educando trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

3- É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os educandos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os educandos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos educandos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.

4- A essencialidade de qualquer saber ou objetivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo; a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objetivos avulsos de aprendizagem, não conduz à valorização dessa essencialidade.

5- O envolvimento dos educandos em diferentes contextos sócio-educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que frequentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino.

6- A avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orienta construtivamente o percurso escolar de cada educando, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela avaliação positiva, do que já sabe e do que já é capaz.

7- Acompanhar o percurso do educando na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem. A diversidade de percursos possíveis deverá, no entanto, resguardar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todas as atitudes que consubstanciam o perfil do indivíduo desenhado e ambicionado neste projeto educativo.

IV - SOBRE OS EDUCADORES

1- Urge clarificar o papel do educador na Escola, quer enquanto orientador educativo, quer enquanto mediador e/ou recurso de aprendizagem; na base desta clarificação, supõe-se a necessidade de abandonar criticamente conceitos que o pensamento pedagógico e a práxis das escolas tornaram obsoletos, de que é exemplo o conceito de docência, e designações (como a de educador de infância ou professor) que expressam mal a natureza e a complexidade das funções reconhecidas aos educadores.

2- Para que seja assegurada a perenidade do Projeto Pedagógico e o seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é indispensável que, a par da identificação de dificuldades de aprendizagem nos educandos, todos os educadores reconheçam e procurem ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou relação pedagógica.

3- O educador não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos educandos a um conhecimento codificado e predeterminado.

4- O educador é, essencialmente, um mediador de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projeto Pedagógico da Escola, a coorientar o percurso educativo de cada educando e a apoiar os seus processos de aprendizagem.

5- A formação inicial e continuada dos educadores deve acontecer em contexto de trabalho, articulando-se a Escola, para esse efeito, com outras instituições.

6- Os educadores da Escola Projeto Âncora são solidariamente responsáveis por todas as decisões tomadas e devem adaptar-se às características do Projeto Pedagógico, sendo avaliados periodicamente em função da carta de Princípios e Perfil do Educador anexos a este documento.

7- A vinculação dos educadores ao Projeto Pedagógico, que se pretende estável e contratualidade, deverá sempre ser precedida de um período probatório.

V - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

1- A organização do trabalho na escola girará em torno do educando, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projeto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada educando aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.

2- A dimensão do estar será sempre garantida pela integração do indivíduo na comunidade educativa onde conhece e é conhecido por todos. Os educandos e os educadores

deverão definir as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho em planos de periodicidade conveniente, assim como ser corresponsáveis pela avaliação do trabalho realizado.

3- A especificidade e diversidade dos percursos de aprendizagem dos educandos exigem a mobilização e consequente disponibilização de materiais de trabalho e educadores capazes de lhes oferecer ferramentas adequadas e efetivamente especializadas. Assim, não tendo sentido unificar o que à partida é diverso, impõe-se questionar a opção por um único livro didático, igual para todos, as respostas padronizadas e generalistas pouco fundamentadas e também a criação de grupos isolados.

4- A dificuldade de gestão de variados percursos individualizados de aprendizagem implica uma reflexão crítica sobre o currículo a objetivar, que conduza à explicitação dos saberes e das atitudes estruturantes essenciais ao desenvolvimento de competências. Este currículo objetivo, cruzado com metodologias próximas do paradigma construtivista, induzirá o desenvolvimento de muitas outras competências, atitudes e objetivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo dos educandos.

5- As propostas de trabalho com os educandos tenderão a usar a metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um caráter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipe de educadores, de modo a que seja possível, a facilitação de recursos e materiais na aquisição de saberes e no desenvolvimento das competências essenciais.

6- O percurso de aprendizagem do educando, a avaliação do seu trabalho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constarão do seu processo individual. Este documento tentará evidenciar a evolução do educando nas diversas dimensões do seu percurso escolar.

7- O trabalho do educando é supervisionado permanentemente por um educador, ao qual é atribuída a função de tutor do educando. O tutor assume um papel mediador entre família/sociedade e a escola. Os pais ou responsáveis poderão em qualquer momento agendar um encontro com o tutor.

VI - SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

1- A Escola organiza-se nos termos do seu Regimento Interno, de acordo com os seguintes pressupostos:

a) As famílias que escolhem a Escola Projeto Âncora e adotam o seu Projeto Pedagógico, comprometendo-se a defendê-lo e a promovê-lo, são a fonte principal de legitimação do próprio Projeto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre. O Regimento Interno reconhece aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do Projeto e da Escola.

b) Os órgãos da Escola serão constituídos numa lógica predominantemente pedagógica de afirmação e consolidação do Projeto Pedagógico e não de representação corporativa de quaisquer setores ou interesses profissionais.

c) Na organização, administração e gestão da Escola, os critérios científicos e pedagógicos deverão prevalecer sempre sobre quaisquer critérios de natureza administrativa ou outra que claramente não se compatibilizem com o Projeto Pedagógico e as práticas educativas ou organizacionais que dele decorrem.

d) A vinculação à Escola dos pais/responsável e dos educadores far-se-á na base de um claro Termo de Compromisso, anexo este documento e será balizado por ele.

e) Os educandos, através de dispositivos de intervenção direta, serão responsavelmente implicados na gestão corrente das instalações e dos recursos materiais disponíveis e, nos termos do Regimento Interno, tomarão decisões com impacto na organização e no desenvolvimento das atividades escolares.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Estrada Municipal Walter Steurer, antiga Estrada Municipal do Espigão, 1239 – Jd. Rebelato – Cotia SP – Brasil – 6710-500

Tel./Fax: (0xx11)4612-9966 escola@projetoancora.org.br – www.projetoancora.org.br
Portaria nº 1067/00016/2011, 14 de Dezembro

Diretoria Regional de Ensino de Carapicuíba