

ANMaly NATÁLIA MIGUEL MONTEIRO GILBERT

**ESCOLA DA PONTE, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: UMA INVESTIGAÇÃO
SOBRE A GESTÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

Coorientador: Rennan Lanna Martins Mafra

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2020**

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

G464e
2020

Gilbert, Anmaly Natália Miguel Monteiro, 1993-

Escola da ponte, educação e autonomia : uma investigação
sobre gestão de metodologias ativas e formação de professores
no contexto brasileiro / Anmaly Natália Miguel Monteiro
Gilbert. – Viçosa, MG, 2020.

87f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.68-72.

1. Professores - Formação. 2. Ensino - Metodologia.
3. Aprendizagem ativa. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 370.71

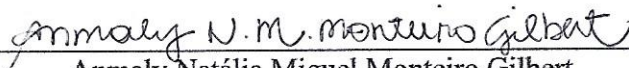
ANMALY NATÁLIA MIGUEL MONTEIRO GILBERT

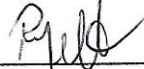
**ESCOLA DA PONTE, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: UMA INVESTIGAÇÃO
SOBRE A GESTÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Aprovada: 17 de fevereiro de 2020.

Assentimento:


Anmaly Natália Miguel Monteiro Gilbert
Autora


Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
Orientadora

Dedico, com amor, essa dissertação aos meus amados pais, avós e marido, que me apoiam em todo o caminho.

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, sou grata a Deus pelas graças concedidas e pelas pessoas escolhidas para viverem ao meu lado.

Agradeço profundamente aos meus amados pais, pelo apoio, dedicação e amor incondicional; e pelas palavras de coragem e conforto. Também ao Nando, irmão querido e tão desejado, pela companhia e afeto.

Aos avós adorados, à madrinha querida, aos tios, primos e afilhados que ocupam um lugar especial no coração; meu agradecimento sincero pelo carinho e presença constante na minha vida.

Minha gratidão ao meu amado marido James, pelo suporte, amor e cumplicidade. Aos amigos queridos, em especial ao Pedro – minha dupla fiel e inseparável –, Pat, Bruno e Jaque, ARQ2003 e família Gilbert que tornaram o caminho mais leve e divertido.

Agradeço à minha orientadora, Rita Márcia, por toda parceria e cuidado durante esse período. Ao Rennan Mafra, todo meu agradecimento e carinho por ter me acolhido como pesquisadora e ter participado da construção deste trabalho e da minha formação.

Sou grata a todos os educadores que me guiaram até aqui, em especial aos queridos professores Gabriel Carvalho e Frederico Cardoso, pela disponibilidade e carinho.

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

Sou grata à FAPEMIG pelo suporte e financiamento dessa pesquisa. Também às queridas Silvana, Naiany e Mayara, por todo apoio e carinho. Por fim, com ternura, a Escola Maria Peregrina e a APOV, por tanto acolhimento e paciência.

*“Basta-me um pequeno gesto,
feito de longe e de leve,
para que venhas comigo
e eu para sempre te leve...”*

Cecília Meireles

Esperança

Mário Quintana

*Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
— ó delicioso voo!
Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...*

RESUMO

GILBERT, Anmaly Natália Miguel Monteiro, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2020. **Escola da Ponte, educação e autonomia: uma investigação sobre a gestão de metodologias ativas e formação de professores no contexto brasileiro.** Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Coorientador: Rennan Lanna Martins Mafra.

Na presente dissertação, realiza-se uma discussão relevante para o contexto educacional contemporâneo, englobando o seguinte problema de pesquisa: como ocorre o processo de formação de professores que buscam a autonomia dos estudantes, sob o olhar da gestão e com inspiração na pedagogia da Escola da Ponte em duas instituições do Brasil? Como objetivo geral, visa-se apresentar duas instituições brasileiras – Escola Maria Peregrina e APOV –, que adotam metodologias ativas e promovem a formação dos professores voltada para a autonomia e para a aprendizagem das crianças. Para tanto, baseia-se em John Dewey e Paulo Freire, entre outros autores, para discutir experiências educacionais que buscam estimular a autonomia de crianças e adolescentes. Nesta pesquisa, estão presentes três instituições de ensino: a Escola da Ponte, em Portugal; a Escola Maria Peregrina, em São José do Rio Preto (SP), e uma instituição não formal de educação, a APOV, situada em Viçosa (MG). A partir de entrevista com os gestores dos estabelecimentos de ensino brasileiros, foi possível compreender o funcionamento da Escola Maria Peregrina e da APOV, bem como a formação oferecida aos professores, pela sua metodologia baseada na individualidade e na autonomia de todos os sujeitos presentes nesses contextos. Assim, é possível afirmar que novas experiências pedagógicas estão surgindo e se tornando realidade, inclusive no âmbito público.

Palavras-chave: Autonomia. Formação de Professores. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

GILBERT, Anmaly Natália Miguel Monteiro, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2020. **Escola da Ponte, education and autonomy: an investigation on the management of active methodologies and teacher training in the Brazilian context.** Advisor: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Co-advisor: Rennan Lanna Martins Mafra.

In this dissertation, a relevant discussion is held for the contemporary educational context, encompassing the following research problem: how does the process of teacher training that seeks the autonomy of students, under the eyes of management and inspired by the pedagogy of the Escola da Ponte in two institutions in Brazil? As a general objective, the aim is to get to know two Brazilian institutions – Escola Maria Peregrina and APOV –, which adopt active methodologies and promote teacher training focused on children's autonomy and learning. To this end, it is based on John Dewey and Paulo Freire, among other authors, to discuss educational experiences that seek to stimulate the autonomy of children and adolescents. In this research, three educational institutions are present: Escola da Ponte, in Portugal; the Maria Peregrina School, in São José do Rio Preto (SP), and a non-formal educational institution, APOV, located in Viçosa (MG). From an interview with the managers of Brazilian educational establishments, it was possible to understand the functioning of the Maria Peregrina School and APOV, as well as the training offered to teachers, due to their methodology based on the individuality and autonomy of all the subjects present in these contexts. Thus, it is possible to affirm that new pedagogical experiences are emerging and becoming reality, including in the public sphere.

Keywords: Autonomy. Teacher Training. Active Methodologies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PERCURSO METODOLÓGICO.....	17
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA DA PONTE: INSPIRAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	23
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: EXPERIÊNCIA E AMPLIAÇÃO DO AFETO	34
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA NA PEDAGOGIA: A EMERGÊNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA VISÃO DOS GESTORES DA MARIA PEREGRINA E DA APOV	47
CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A AUTONOMIA: DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR NA VISÃO DOS GESTORES DA MARIA PEREGRINA E APOV	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE	73
APÊNDICE I.....	74
ANEXOS.....	76
ANEXO I.....	77
ANEXO II.....	82

INTRODUÇÃO

A educação de caráter transformador sempre me encantou. Desde o início do curso de Pedagogia, em 2012, minha formação foi permeada por afetos e inquietações, permitindo-me chegar aqui, com a sensação de pertencimento nesta pesquisa.

Em 2014, tive a oportunidade de realizar dois intercâmbios com perfis bem distintos, mas não distantes. O primeiro, durante o mês de janeiro, me levou à Cidade do Cabo, na África do Sul, onde realizei um trabalho voluntário em duas comunidades diferentes. Nestas, pude acompanhar atividades escolares e de contraturno com crianças e jovens. Curioso achar que nós fazemos bem ao outro, quando, na verdade, eles é quem nos fazem. Foi um momento de muito aprendizado humano, de olhar o outro, entender o outro, se solidarizar com o outro.

Com início em setembro de 2014 e término em fevereiro de 2015, a cidade do Porto, em Portugal, foi minha casa, e a Universidade do Porto meu campo de aprendizado e crescimento. Nesse momento, tive uma oportunidade que modificou meu modo de ver a educação e o processo de ensino e aprendizagem em que as crianças e os jovens estão inseridos. Talvez fosse uma forma de ver a educação e o mundo que eu sempre busquei; vontade que estava ali, até então adormecida, procurando somente um espaço para emergir.

Nessa ocasião, uma professora querida¹ já havia me apresentado um educador que, segundo ela, era “minha cara”: José Pacheco. Com um olhar humano (parecido com aquele que eu tinha sentido tão de perto e presente em janeiro daquele mesmo ano), ele acredita que cada criança é uma criança, e que ela merece ter autonomia no seu desenvolvimento educacional, para, assim, obter seu pertencimento na sociedade.

Encantada pela “filosofia” da educação de José Pacheco, antes mesmo de chegar em terras portuguesas, tinha como objetivo conhecer a instituição na qual ele colocava em prática aquele ensinamento emancipador, afetivo e autônomo: a Escola da Ponte. E que privilégio! Em outubro, depois de muito tentar, ali estava uma pedagoga em formação, com olhos brilhando enquanto duas crianças apresentavam a escola **delas**. Delas sim, porque elas fazem parte de tudo que ali existe.

Tantas coisas aprendidas naquela tarde em que “somente” passeamos pela escola. Tantas coisas poderiam sair dali. E, por isso, de volta à Universidade Federal de Viçosa,

¹ Natália Rigueira, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Serei sempre grata pela presença importante na minha formação, e pela confiança e carinho.

decidi convidar aquela professora querida para ser minha orientadora no meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “Experiências educativas e o desenvolvimento da autonomia através das metodologias ativas: traçando um caminho da Escola da Ponte a uma experiência no município de Viçosa”. Então, questionei-me: Será que essa filosofia só funciona fora do Brasil? Será que temos experiências inspiradas na Escola da Ponte no nosso país? Será possível dar autonomia às crianças do nosso contexto? Dessa forma, tais perguntas nortearam o referido trabalho.

Foi uma pesquisa intensa e muito prazerosa. Feliz! Mas, durante nossa investigação, encontramos uma lacuna considerável: nossos professores estão preparados para dar autonomia às crianças? Nossa formação inicial nos orienta nesse sentido? O que fazer? Como trabalhar com metodologias ativas que permeiam esse processo de aprendizagem centrada no educando? Quais escolas trabalham similarmente à Escola da Ponte e como é realizado esse trabalho? É daí que partimos.

Hoje, queremos encontrar essas respostas. E, por isso, esta pesquisa é de cunho qualitativo, e tem como problema de pesquisa: Como ocorre o processo de formação de professores que buscam a autonomia de seus estudantes, sob o olhar da gestão e com inspiração na pedagogia da Escola da Ponte em duas instituições do Brasil?

Como objetivo geral, almeja-se apresentar de que forma as duas instituições brasileiras, Escola Maria Peregrina e APOV, adotam metodologias ativas em seu cotidiano, a fim de promover uma formação dos professores voltada para a autonomia e para a aprendizagem das crianças.

Já no âmbito específico, têm-se como objetivos descrever os processos metodológicos, a estrutura, a avaliação e o desenvolvimento da autonomia na Escola da Ponte; pesquisar a proposta metodológica de uma instituição formal e de outra não formal no Brasil baseadas na Escola da Ponte; evidenciar o processo de formação dos professores dessas instituições, além de entender a relação dos educadores com as atividades e práticas pedagógicas ativas, sob o olhar de seus gestores.

Nesse sentido, para conhecer o processo de formação de professores voltado para metodologias ativas, optou-se por realizar a pesquisa na Escola Maria Peregrina, localizada em São José do Rio Preto (SP) e na APOV (Associação Assistência e Promoção da Pastoral da Oração de Viçosa), uma instituição de educação não formal situada em Viçosa (MG).

É importante explicar sobre a escolha dessas duas instituições. Assim que retornei do intercâmbio, em 2015, iniciei um projeto de extensão no qual fui professora de educação ambiental na APOV. Naquele momento, a instituição estava em processo recente de mudança de metodologia, adotando as ideias da Escola da Ponte, e também da Escola Maria Peregrina. Assim, pude vivenciar o cotidiano daquela instituição, e conhecer outras iniciativas que seguem a mesma ideia de ensino.

A Escola Maria Peregrina², situada em São José do Rio Preto (SP), atende crianças e adolescentes entre seis e dezesseis anos (primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio). Esses estudantes formam grupos de pesquisa com, no máximo, doze integrantes, independente de idade ou série. Sua metodologia é baseada na pedagogia de projetos e na ideia de singularidade de cada indivíduo, com vistas a desenvolver um processo de ensino e aprendizagem eficiente e prazeroso para os envolvidos.

Dessa forma, a escola possui uma estrutura com diversas salas de bibliotecas temáticas (com computadores disponíveis), sala de multimídia com filmes educativos disponíveis e salas de informática. Para além dessa estrutura, a escola disponibiliza transportes de pesquisa, incentivando a pesquisa de campo.

Como o método pedagógico adotado exige uma permanência do estudante na instituição pelo maior tempo possível, a Escola Maria Peregrina funciona em tempo integral (7h às 17h30min). Esse período é importante no que diz respeito ao desenvolvimento completo do estudante, levando em consideração a esfera cognitiva (raciocínio e pensamento) e também o afeto, a criatividade e as inteligências múltiplas.

Durante o turno da manhã, os estudantes se dedicam às pesquisas de projetos. Já no período da tarde, eles realizam diferentes atividades artísticas (teatro, artes plásticas, música), atividades físicas (educação física, futebol, ballet, karatê), atividades linguísticas (inglês e literatura) e atividades cognitivas (jogos matemáticos e xadrez).

Ainda, de acordo com o site da instituição, apesar de não possuir mensalidades (o único custo financeiro para o estudante é o uniforme e seu material escolar), a escola não se considera assistencialista, uma vez que exige a participação efetiva da família na formação do aluno, fazendo com que a família também seja matriculada na escola.

² Informações disponíveis no site da instituição: <<https://mariaperegrina.org.br/escola/#tab-id-6>>.

Para evidenciar a singularidade de cada estudante, todas as famílias são pré-matriculadas na escola, passando por uma sondagem psicológica sobre a criança. A equipe de psicólogos da escola cria o histórico psicológico-emocional de cada criança e adolescente, assim como de seus familiares, sendo que essa análise possibilita um método específico para o acompanhamento de cada aluno.

Nesse sentido, acreditando na individualidade de cada aluno, a pedagogia presente na escola advém das emoções (alegrias e tristezas) de cada um.

Como já aludido anteriormente, a família é peça fundamental na pedagogia da Escola Maria Peregrina, sendo que cada grupo familiar possui um acompanhamento personalizado. A partir de visitas nas casas e do Plantão Pedagógico mensal, a equipe pedagógica e a família partilham informações a respeito do desenvolvimento do aluno. Além disso, as visitas têm por objetivo a reeducação moral e ética de todos os indivíduos.

A escola propicia formações semanais e mensais, e, no último domingo do mês, denominado “Domingo da Vida”, realiza-se um encontro com a presença de todos os pais. Nos demais domingos, é oferecido um almoço comunitário, que também conta com a participação das famílias, havendo apresentações dos alunos, pesquisas e até momentos de oração. Inclusive, é válido ressaltar que os membros fundadores e administradores da Escola Maria Peregrina são pessoas consagradas na Igreja Católica Apostólica Romana. Apesar desse caráter de motivação cristã-católica, a escola busca proporcionar uma formação na experiência de Jesus Cristo, sempre com tolerância e comunhão entre as religiões presentes naquele contexto.

Já a APOV está situada em Nova Viçosa, bairro periférico de Viçosa (MG), e tem por objetivo dar assistência às crianças, adolescentes e às suas famílias. Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos, coordenada por uma associação católica da Paróquia Nossa Senhora de Fátima de Viçosa, denominada Fraternidade Pequena Via³. Dessa forma, a APOV atua buscando promover práticas educacionais, esportivas e assistenciais.

³ “A Fraternidade Pequena Via é uma Nova Comunidade da Igreja Católica, com sede em Viçosa (MG). [...] Constituída de irmãos com vínculos de Vida, de Aliança e de Afinidade Espiritual, a Fraternidade foi fundada em 1999 por Pe. Paulo Vicente Ribeiro Nobre, presbítero da Arquidiocese de Mariana, e por alguns leigos, casados e solteiros, que sentiram o chamado de Deus para iniciar, na referida cidade, uma obra de evangelização e de cultivo da vida comunitária e da espiritualidade cristã”. Fonte: <<http://www.pequenavia.org.br/site/index.php/sobre-nos/quem-somos>>.

Por mais de 32 anos, a APOV vem prestando serviços à comunidade de Nova Viçosa e Posses com a participação efetiva de voluntários do bairro e da cidade de Viçosa, além de universitários e profissionais de diversas áreas. Até o momento, foram assistidas, aproximadamente, 6.400 crianças e adolescentes, e ao considerar os benefícios diretos e indiretos às suas famílias, foram atingidas cerca de 30.000 pessoas na comunidade. Todas as atividades e projetos realizados são financiados por meio de convênios firmados com órgãos públicos e privados, e, principalmente, pessoas físicas, carinhosamente chamadas de padrinhos (APOV).

A instituição leva em consideração os aspectos cognitivo, espiritual e cultural de suas crianças, adolescentes e famílias. Além do caráter assistencialista, a instituição busca prepará-los para a vida profissional, levando sempre em consideração determinados valores, habilidades e atitudes⁴.

Apesar de ser uma instituição não formal, a APOV possui uma unidade formal de educação infantil (a Pré-Escola Criança Feliz), além de dois projetos: o Centro de Conhecimento e o Projeto Caminhar.

A instituição tem a sua proposta baseada na educação integral, que busca dar continuidade aos conteúdos escolares através de oficinas diversas, acreditando que, com tais atividades, formará cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e que se engajarão na melhoria da qualidade de vida da comunidade, crianças, adolescentes e seus familiares (SILVA, 2013, p. 42).

O Projeto Caminhar⁵ funciona no período da manhã e da tarde, atendendo crianças e adolescentes. Seus participantes têm acesso a diferentes oficinas (de acordo com o interesse de cada um), com momento de auxílio para fazer o dever de casa (vindo da escola), além de contar com assembleias, grupos de responsabilidades, entre outros.

Apesar de ter sido fundada em 1982, a APOV passou a adotar a metodologia baseada na Escola Maria Peregrina em 2014. Essa metodologia considera que cada indivíduo é único, promovendo o caráter emancipatório (autonomia) das crianças e dos adolescentes. Nessa

⁴ Informações retiradas do site da APOV. Disponível em: <<http://apov.org.br/>>.

⁵ “O Projeto Caminhar é um projeto de escola integrada em parceria com a Escola Municipal Padre Francisco José da Silva, que atende alunos do 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental. [...] Propõe-se a garantir a todos os estudantes a inclusão, permanência e qualidade na aprendizagem, buscando explorar sempre as múltiplas inteligências dos alunos, oferecendo condições adequadas de aprendizado que suscitem alguma resposta positiva do aluno, despertando conseqüentemente o prazer do aprendizado”. Fonte: <<http://apov.org.br/envolva-se#caminhar>>.

perspectiva, o estudante pode escolher e elaborar sua rotina, assim como organizar suas atividades na APOV como um todo.

A título de esclarecimento, é conveniente apresentar a diferença entre uma instituição de educação formal e não formal. Segundo Gohn (2006), para que a educação seja formal, ela necessariamente deve acontecer dentro da escola, a partir de conteúdos previamente estabelecidos. Já a educação qualificada como não formal “[...] é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28).

Ainda, para a mesma autora, no que diz respeito aos educadores, é perceptível que a educação formal tem como alicerce a figura do professor. Em contrapartida, o educador, na educação não formal, é o *outro*, ou seja, aquela pessoa que interage com o sujeito.

Vale salientar que tanto a educação formal como a educação não formal são permeadas de intencionalidades, e seguem um determinado conjunto de normas previamente estabelecidas:

A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. A não-formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes (GOHN, 2006, p. 29).

As duas modalidades se diferem em seus objetivos - o objetivo da educação formal diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos sistematizados ao longo da história, e que buscam a formação do sujeito como um cidadão ativo, além de ser capaz de desenvolver certas aptidões (criatividade, percepção, motricidade, etc). Enquanto isso, a educação não formal apresenta outros objetivos, como disserta Gohn (2006, p. 29-30):

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça

social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania.

Para Batista (2019), essa nova metodologia envolve uma prática pedagógica centrada no estudante, e não no professor. Sob esse viés, entende-se que seu foco extrapola a reprodução de conhecimentos, havendo metodologias ativas que abordam todo o desenvolvimento do estudante, tanto na esfera cognitiva como emocional⁶.

Essas metodologias partem da vontade do estudante, proporcionando assim um processo de ensino e aprendizagem autônomo e significativo. Ao longo dos capítulos, são tratados autores (como John Dewey) para aprofundar essa discussão.

Partindo desses pressupostos, propõe-se a compreender a Escola da Ponte, iniciativa do educador português José Pacheco, analisando seus subsídios para a formação de sujeitos conscientes e autônomos, com o olhar focado no espectro da formação de professores para essa proposição.

A Escola da Ponte é marcada principalmente pela inovação na forma de organizar a estrutura escolar, sem salas de aula ou turmas separadas, e pela distinta relação entre professores e estudantes nesse contexto, uma vez que os docentes mantêm um constante diálogo a fim de construir, juntos aos alunos, os conhecimentos – não apenas científicos – mas também aqueles que os tornarão humanos conscientes de sua responsabilidade social.

No próximo capítulo, descreve-se o percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento desta dissertação, caracterizando o tipo de estudo, a abordagem e os instrumentos utilizados para sua realização.

Depois, são elencados quatro capítulos teóricos. No primeiro capítulo, intitulado “A Escola da Ponte: inspirações para a construção de metodologia de análise”, busca-se apresentar a filosofia, os valores e as metodologias presentes na Escola da Ponte. No segundo capítulo, “Educação e autonomia: experiência e ampliação do afeto”, objetiva-se desenvolver os conceitos – com base em Freire, Dewey e Espinosa, entre outros – de afeto, autonomia e experiência, a fim de entender como essas noções estão presentes nas instituições aqui abarcadas. No terceiro capítulo, chamado “A educação como experiência na pedagogia: a emergência de metodologias ativas na visão dos gestores da Maria Peregrina e da APOV”,

⁶ Cabe aqui dizer que por cognitiva, entendemos o desenvolvimento da linguagem, da memória, do raciocínio, do pensamento. Enquanto isso, quando tratamos da esfera emocional, estamos lidando com os afetos e sentimentos do sujeito.

pretende-se entender o que são as metodologias ativas e como elas estão presentes no cotidiano das instituições. No quarto capítulo, “Formação de professores para a autonomia: desafios no cotidiano escolar na visão dos gestores da Maria Peregrina e da APOV”, são apresentadas as questões que permeiam a formação de professores da escola e da instituição de ensino não formal. Por fim, tecem-se as Considerações Finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Caracterização da pesquisa

Para Lima e Miotto (2007, p. 39); “[...] pode-se considerar a metodologia como uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa”. Com caráter qualitativo, a presente pesquisa é construída a partir de três instrumentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista.

Com a intenção de aproximar o leitor à temática e às discussões aqui presentes, considera-se que o formato deste texto é caracterizado como “informal”. Apesar de ser um trabalho científico, está permeado por impressões da pesquisadora, além de contar com os relatos de dois gestores. Estes relatos, obtidos a partir das entrevistas, contêm gírias, vícios de linguagem e expressões (como “é”, “tipo”, entre outras) que não atendem à norma culta da Língua Portuguesa, remetendo à linguagem oral.

Em relação à metodologia utilizada, Ribeiro (2008) elucida que a pesquisa qualitativa é abundante em informações descritivas que são produzidas a partir do contato do pesquisador com a situação investigada. Além disso, segundo a mesma autora, esse tipo de estudo “ênfatisa mais o processo do que o produto, se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (RIBEIRO, 2008, p. 133).

Enquanto pesquisa bibliográfica, trata-se de “[...] um trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para o todo de uma pesquisa [...]” (PIZZANI *et al.*, 2012, p. 54), diferindo-se da revisão literária. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38), a revisão de literatura está presente em qualquer pesquisa como um pré-requisito, demandando um conjunto de procedimentos ordenados. Em outros termos, seu desenvolvimento não pode ser aleatório, pois exige atenção ao objeto de estudo ali presente:

ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 44).

Segundo Bravo (1991), documentos são todas as realizações produzidas pelo homem, ao configurarem indícios de sua ação e revelarem suas ideias, opiniões, formas de atuar e de viver. Com efeito, segundo o autor, é possível apontar vários tipos de documentos, quais sejam, os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto.

No caso desta pesquisa, a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de três documentos relativos à Escola da Ponte: o “Projeto Educativo”⁷, o “Contrato de Autonomia” e o “Mapa de Dispositivos”⁸.

A grande vantagem do uso de documentos em pesquisa é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do aspecto social que se quer investigar, de modo que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (NASCIMENTO, 2009).

No mesmo sentido, Ludke e André (1986) afirmam que a análise documental constitui valiosa fonte de informações sobre o objeto de estudo, pois revela aspectos ou complementa dados obtidos pela utilização de outras técnicas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

No entanto, vale destacar que é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, que se avalie o contexto histórico no qual foram produzidos os documentos, bem como o universo sociopolítico do seu autor e daqueles a quem foi destinado, de sorte que “o pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento” (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 48).

No presente trabalho, a análise documental utilizada foi constituída pela observação do funcionamento da Escola da Ponte. Tais documentos permitiram que metodologias e filosofias voltadas para a autonomia dos envolvidos no processo educacional fossem descobertas e esclarecidas.

Com o intuito de analisar e conhecer a realidade da Escola da Ponte como instituição portuguesa inspiradora nesta dissertação, a pesquisa documental possui grande valia. Esse instrumento metodológico decorre da coleta e da análise de documentos, a fim de direcionar o entendimento do objeto de estudo.

⁷ Documentos disponíveis para download em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>>

⁸ Documento na íntegra disponível no Anexo II.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

É válido ressaltar que a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica se diferem e são igualmente importantes no cenário da presente pesquisa. Os dois instrumentos metodológicos são similares, mas se distinguem em relação à natureza das fontes. Enquanto a pesquisa documental estuda materiais sem análises previamente feitas – fontes primárias –, a pesquisa bibliográfica utiliza-se de diversos autores sobre determinado tema, ou seja, fontes secundárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

A fim de compreender intimamente a realidade das duas instituições brasileiras elencadas nesta pesquisa – Escola Maria Peregrina e APOV –, os gestores Elis⁹ e Davi¹⁰ foram entrevistados.

Cabe lembrar que a Escola Maria Peregrina é uma instituição formal que atende crianças de seis aos dezesseis anos, em São José do Rio Preto (SP). Sua metodologia é baseada na Pedagogia de Projetos, Inteligências Múltiplas de Gardner e no individualismo da criança.

Já a APOV, situada em um bairro periférico de Viçosa (MG), atua como instituição não formal, no contraturno dos estudantes, atendendo crianças e adolescentes durante o período em que não estão na escola. Com caráter assistencial, a APOV também atua alinhada à metodologia da Escola Maria Peregrina. As instituições se relacionam entre si e com a Escola da Ponte, localizada em Portugal.

Instrumentos metodológicos

Como instrumento metodológico, a entrevista foi utilizada para entender a realidade das instituições e do processo de formação de professores, sob o olhar mais próximo e direto

⁹ Respeitando o Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido (TCLE), adotou-se um nome fictício para a entrevistada – Elis.

¹⁰ Respeitando o Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido (TCLE), adotou-se um nome fictício para o entrevistado – Davi.

de seus gestores, possibilitando, desse modo, o contato direto com sentimentos, inquietações e tensões dos participantes. Segundo Ribeiro (2008, p. 141), a entrevista é a

técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Marconi e Lakatos (2003) definem a entrevista como o processo de interação social entre duas pessoas, no qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.

No tocante ao teor das entrevistas, foram elaboradas questões que tiveram o propósito de investigar os processos metodológicos da Escola Maria Peregrina e da APOV, com a finalidade de averiguar a formação de professores, sua relação com a equipe pedagógica, assim como o posicionamento dos gestores sobre o papel da autonomia nessa proposta de educação, entre outros aspectos.

A entrevista com o gestor Davi aconteceu na sede da APOV, no dia oito de outubro de 2019, tendo duração de aproximadamente uma hora e quinze minutos. Já no caso da entrevista com a gestora da Escola Maria Peregrina, foi enviado por e-mail o roteiro da entrevista¹¹, por motivos de logística e distância. Sendo assim, a entrevistada respondeu a todas as perguntas via áudio no *WhatsApp*¹², por opção da mesma, já que houve inviabilidade de outra forma de resposta, devido aos compromissos de sua agenda.

As duas entrevistas foram transcritas na íntegra, descrevendo-se seus trechos nos capítulos subsequentes desta dissertação. Vale salientar que o roteiro de entrevista semiestruturada foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa. Além disso, foi encaminhado para o CEP o Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos dois entrevistados, com a devida autorização para participação nesta pesquisa.

¹¹ Disponível no Apêndice I.

¹² Aplicativo de chamadas de voz mensagens instantâneas e chamadas para *smartphones*.

A técnica empregada na análise dos dados desta pesquisa foi a “análise de conteúdo”, que é a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2004).

Bardin (2010, p. 42), por sua vez, conceitua a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2010) informa que a utilização da análise de conteúdo deve obedecer a três fases fundamentais, quais sejam: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Análise e interpretação de dados

Na análise e interpretação dos dados, são retomados os conceitos desenvolvidos ao longo da investigação, já que estes foram utilizados como embasamento para as perspectivas concernentes à discussão.

Da mesma forma, a “técnica de triangulação” consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados para que se possa obter, como resultado final, um retrato mais fidedigno da realidade analisada (TRIVIÑOS, 1987).

No intuito de propiciar uma leitura mais linear e prazerosa, este trabalho está organizado em quatro capítulos, além da Introdução, Percurso Metodológico e das Considerações Finais. Esses quatro capítulos teóricos permitem que haja um embasamento com perspectivas de autores que versam sobre autonomia, afeto, metodologias ativas, formação de professores, entre outros temas relacionados à pesquisa.

A relação da teoria com a prática foi desenvolvida com a sensibilidade para sentimentos, dados e impressões dos gestores da Escola Maria Peregrina e da APOV, obtidos a partir da entrevista, sendo abordados no decorrer dos capítulos, e não como um capítulo de análise à parte. Acredita-se que isso facilita a percepção do leitor sobre o ponto de vista dos

participantes em relação à teoria apresentada, bem como para identificar todos os desafios apontados pelos gestores.

Além disso, por se acreditar em uma educação pautada na experiência, os relatos das entrevistas são utilizados basicamente na íntegra, para não se olvidar de nenhum fato que revele a realidade vivida no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 1 – A ESCOLA DA PONTE: INSPIRAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIA DE ANÁLISE

Observação *in loco* da Escola da Ponte

Em 2014, quando conheci a Escola da Ponte, fiquei impressionada. Como uma escola pública, que tem chão e paredes similares às escolas tradicionais, é capaz de realizar uma prática tão inovadora e tão diferente?

A Escola da Ponte e a filosofia de José Pacheco causaram impacto em mim sob diversas formas. A referida escola me inspirou na construção do problema de pesquisa deste trabalho. As impressões começam a ser formadas logo quando chegamos ali – um grupo de estudantes e eu – e encontramos dois educandos, um com idade próxima aos seis anos e o outro já adolescente, que aparentava ter por volta de treze ou quatorze anos, ambos em uma apresentação na qual se disponibilizaram a mostrar a escola. Nesse momento, já fiquei intrigada no sentido de pensar como isso seria possível, em uma escola pública tradicional da nossa realidade, sabendo que o simples fato de ir ao banheiro já seria uma ação do aluno controlada pelos professores. Então pensei: faz sentido uma criança ou um adolescente ter que pedir permissão para ir ao banheiro ou para beber água? Mais ainda, faz sentido isso ser negado?

Enquanto andávamos pela escola, víamos grupos de estudantes formados por crianças e jovens de diferentes idades, pesquisando diferentes assuntos para certos trabalhos/atividades em conjunto. E, durante toda essa visita, observei que os professores estavam ali, presentes, e os estudantes sabiam que podiam contar com eles. Os educadores pareciam observadores, em um posto de supervisão que trazia segurança para os alunos. Assim, eles diferiam daquela figura tradicional, detentora absoluta dos conhecimentos, que tão somente passaria para os estudantes seus conteúdos específicos.

Como já mencionado, a Escola da Ponte situa-se em Portugal, mais especificamente em São Tomé de Negrelos, Conselho de Santo Tirso, distrito do Porto. A instituição foi fundada pelo educador José Pacheco¹³, que tinha, entre seus objetivos, oferecer uma possibilidade diferente de educação, avesso ao modelo tradicional.

¹³ Fundador da Escola da Ponte, em Portugal. Trabalhou em conjunto com o MEC para iniciativa de Inovação e Criatividade na Educação Básica do Brasil. Colaborador do Projeto Âncora em Cotia - SP, orienta o projeto de mais de 200 escolas pelo Brasil. Especialista em Leitura e Escrita, é mestre em Ciências

Projeto Educativo da Escola Básica da Ponte

A filosofia da Escola da Ponte é sustentada pela crença de que cada ser humano é único e irrepitível. Como metodologia, fundamenta-se no projeto de interação entre os membros da comunidade educativa, sendo eles: estudantes, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos.

O Projeto Fazer a Ponte defende, desde sempre, a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola. O estreito envolvimento da comunidade educativa na tomada de decisões, nomeadamente, na organização da escola e nos processos de aprendizagem, reforça a ideia de que a democraticidade e o respeito pelos interesses dos alunos sobre os demais intervenientes da ação educativa são princípios fulcrais deste projeto (CONTRATO DE AUTONOMIA, s.d., p. 2).

O Projeto Educativo da Escola Básica da Ponte é um documento norteador da instituição, composto por seis seções e quarenta tópicos no total. Neste, estão presentes os princípios fundadores da instituição, com abordagem de aspectos como currículo, estudantes, orientadores educacionais, entre outros.

No que diz respeito aos “valores matriciais do projeto”, o documento aponta que a sua intenção educativa é orientada no sentido de formar indivíduos “[...] cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários 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 EDUCATIVO, 2020, p. 2).

Um aspecto muito importante e central no projeto, em relação ao estudante e ao currículo, é o fato de a Escola da Ponte partir do pressuposto de que “como cada ser humano é único e irrepitível, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepitíveis” (Idem, p. 2).

Nesse sentido, não somente o desenvolvimento acadêmico é valorizado e incentivado, mas também “[...] a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade” (Idem, p. 2).

da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É autor de vários livros e artigos sobre educação, destaque para o Dicionário de Valores, publicado recentemente”.
Fonte: <http://www.portaldoeeducador.org/educadores/detalhe/jose-pacheco>.

Segundo Almeida (2009), as influências para a criação da Escola da Ponte foram as mais diversas: Paulo Freire, Piaget, Dewey, Montessori, Ferrer, Neil, Carl Rogers, Vigotsky, Stenhouse, Agostinho da Silva, Rudolph Steiner, Freinet e muitos outros.

Suas práticas, de acordo com o site oficial da escola¹⁴, seguem os seguintes princípios orientadores: concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos humanos; garantir a igualdade de oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos; promover, nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, uma solidariedade ativa e uma participação responsável.

O educador português – José Pacheco – não queria uma escola nova, mas sim renovar a escola pública. Com isso, ele iniciou um projeto educativo inovador na “Escola da Ponte”, inspirado especialmente na pedagogia Freinet, que era completamente contra os métodos tradicionais.

Breve Histórico da Instituição

Faltando ainda um quarto de século para o fim do século XX, aparecia em Portugal, na pequena Vila das Aves, a 45 min. de trem do Porto, uma outra maneira de fazer funcionar uma escola, algo diferente daquela que se estruturou após a Revolução Industrial (PACHECO, 2014, p. 9).

Pode-se afirmar que, nos dias atuais, a Escola da Ponte em quase nada lembra a sua origem (em 1970). A mudança foi radical desde as suas instalações físicas, assim como sua concepção pedagógica. As peculiaridades do seu próprio Projeto Político Pedagógico, que acabou sendo designado “Fazer a Ponte”, tiveram início em 1976, e a partir daí a escola passou a ter bastante visibilidade.

Por 25 anos, a Escola da Ponte trabalhou apenas com o primeiro ciclo (até o quarto ano), o que foi importante para a consolidação das bases do seu projeto educativo. A partir do ano de 2001, foi introduzido o que no Brasil é denominado “Fundamental II” (PACHECO, 2014, p. 73).

Até o ano de 1976, a escola era como qualquer outra de primeira à quarta série. Cada professor ficava isolado em sua sala de aula, conduzindo sua turma e seus métodos, sem comunicação ou projeto em comum. Tradicionalmente, o trabalho era baseado na repetição

¹⁴ <http://www.escoladaponte.pt/novo/>

de lições. Porém, nesse mesmo ano, iniciou-se a “revolta” da Ponte, quando três professores resolveram unir todos os noventa estudantes e comunicar aos pais sobre o início de um novo projeto, cujo objetivo era promover a autonomia e a solidariedade, modelo que vigora até os dias atuais.

A Escola da Ponte esteve durante muitos anos (1976 – 2013) em Vila das Aves, onde as instalações eram muito pequenas, pois haviam sido pensadas para acolher alunos dos primeiros quatro anos de ensino. Posteriormente, por imposição do Ministério da Educação, foi construído um novo edifício em São Tomé de Negrelos, onde a escola funciona atualmente.

Estrutura Organizacional e Funcionamento Prático da Escola da Ponte

Uma das principais características da Escola da Ponte é a inexistência de uma estrutura organizacional tradicional. Os espaços que antes eram ocupados por pequenas salas, nas quais os estudantes eram separados por faixa etária e nível escolar, foram substituídos por salas pertencentes a todos os educandos, de diferentes idades e diferentes níveis de seriação.

Essa organização exige, de imediato e constantemente, maior interação por parte dos estudantes, obrigando a ressignificação dos personagens que circulam por ali, inclusive da figura do professor.

De acordo com a educadora portuguesa Isabel Alarcão, a escola é um lugar onde competências devem ser desenvolvidas, como memorização, observação, comparação e associação, raciocínio, bem como expressão e comunicação. A autora ainda afirma que “[...] a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (ALARCÃO, 2001, p. 18).

Na proposta da Ponte, o currículo não existe em função do professor, uma vez que o estudante é o verdadeiro sujeito do currículo (ALVES, 2001, p. 18). Essa parece ser uma inversão lógica e simples, mas que – se radicalmente analisada – oferece dados para uma ampla e densa reflexão. Segundo autor supracitado:

A educação é um caminho e um percurso [...] O caminho é o rastro que nele projetamos. Daí que pensar a educação apenas em função dos caminhos –

como tantos insistem ainda em fazê-lo – é pensar a educação que ainda não o é, é pensar a educação simplesmente na ótica dos educadores topógrafos, é abrir a objetiva do olhar para fora e fechar a objetiva do olhar para dentro (ALVES, 2001, p. 11).

Esse tipo de estrutura, também conhecido como “Escolas Abertas”, não é exclusividade dessa escola portuguesa. Nelas [escolas abertas], como afirmam Marchelli, Dias e Schmidt (2008, p. 284), a estrutura física não é o aspecto mais relevante:

Na escola aberta, não são as paredes físicas as mais importantes, mas sim as pedagógicas, pois os professores não mais ensinam lições preestabelecidas, e sim consideram o interesse do aluno pelos símbolos existentes na cultura [...] A escola aberta é libertária, mas não é só isso, pois ela vai além, estimulando o indivíduo a conhecer sem coação, pois só o conhecimento liberta.

Nesse contexto, os professores são conhecidos como “orientadores educativos”. E, de acordo com o Contrato de Autonomia da Escola da Ponte, entende-se por orientador educativo “todo o profissional que trabalha diretamente com os alunos e que contribui para a promoção do seu desenvolvimento educativo. Estes profissionais podem ser docentes, psicólogos, sociólogos, terapeutas e outros licenciados” (CONTRATO DE AUTONOMIA, s.d., p. 2).

Sendo assim, fundamenta-se a ideia de vivenciar uma escola que difere dos moldes tradicionais. A Escola da Ponte não segue um sistema baseado em seriação ou ciclos e seus professores não são responsáveis por uma disciplina ou por uma turma específica, sendo necessário que as crianças e adolescentes definam suas áreas de interesse para desenvolver projetos de pesquisa, tanto em grupo como individuais. Seus estudantes são considerados, mormente, “alunos problemas”, vindos transferidos de outras instituições.

No Projeto Educativo da Escola da Ponte, está presente a ideia de que, como cada educando é visto como um ser único, seu processo de aprendizagem também deve ser entendido da mesma forma, a fim de atender às necessidades educativas dos estudantes de maneira única e especial, levando em consideração que cada um possui suas formas de aprendizagem sociais e cognitivas manifestadas de formas diversas.

Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível, 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 (PROJETO EDUCATIVO, 2020, p. 3).

No que diz respeito ao currículo e aos estudantes, o documento entende que cada educando possui uma apropriação individual e subjetiva do currículo – com orientação e avaliação por parte dos orientandos educativos –, uma vez que há singularidade no percurso educativo de cada criança e adolescente.

Por currículo, o Projeto Educativo “Fazer a Ponte” abrange um “[...] conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver” (*Ibidem*, p. 3).

Considerando a perspectiva da experiência educacional pensada por John Dewey, cabe aqui trazer uma contribuição de Branco (2010, p. 604), em que diz que “[...] é possível afirmar que a criança e o currículo ocupam dois extremos de um mesmo contínuo. O currículo (os estudos), ao representar a experiência sistematizada e acumulada, possibilita imprimir orientação e direção à experiência da criança”.

A cada ano, as crianças e os jovens criam as regras de convivência que serão seguidas, inclusive, por educadores e familiares (MARANGON, 2004). Esse traço da filosofia da Ponte é de extrema importância para o funcionamento da proposta pedagógica ali presente. Com participação efetiva da comunidade, dos pais e dos estudantes; há um sentimento de pertencimento muito presente e bonito.

Em 2003, surge oficialmente o Projeto Pedagógico da Escola da Ponte, estabelecendo fundamentos que consistem em solidarizar parceiros em torno de um movimento que se mantém coeso pela existência de uma intencionalidade educativa coerente e eficaz, que é claramente reconhecida e assumida por todos: alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes (MARCHELLI; DIAS; SCHMIDT, 2008, p. 287).

Cabe destacar que Rubem Alves (2001) confessou sua paixão pela Escola da Ponte, afirmando que a instituição possui uma grande emenda social: **todos partilham de um mesmo mundo**. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura, todos se ajudam, não há competição.

Há **cooperação**. Tudo isso ao ritmo da vida, pois os saberes da vida não seguem programas. Portanto, a escola deve ser esse espaço dinâmico de criação, onde a vida se renova

com constantes indagações, com poucas certezas e com muita curiosidade, sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo.

Na Escola da Ponte não há séries, turmas, aulas, testes, manuais. Não existem salas de aula da maneira como estamos acostumados, e sim “lugares” onde cada aluno procura pessoas, ferramentas e soluções para o seu desenvolvimento e aprendizado. Nesses “espaços”, testam seus conhecimentos e convivem com os demais alunos.

Os estudantes formam grupos de acordo com seus interesses comuns e desenvolvem projetos de pesquisa. Existem também os estudos individuais que depois são compartilhados com os outros colegas. Os educandos podem recorrer sempre a qualquer professor, quando necessário.

De acordo com Pacheco (2014, p. 92), para cada estudante há uma tabela, cujos conteúdos foram previstos pelo Ministério da Educação. Assim, sempre que o aluno termina seu estudo, os docentes registram a avaliação que fazem, formando uma ideia do trabalho que foi realizado. Sob esse viés, a avaliação é formativa e continuada.

No que diz respeito aos conteúdos presentes no currículo, estão “[...] seis dimensões fundamentais: linguística, lógica-matemática, naturalista, identitária e artística, pessoal e social” (PROJETO EDUCATIVO, 2020, p. 3).

Pautado na ideia de experiência, o documento defende que

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 alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência (Idem, p. 3).

Baseando-se na ideia de experiência de John Dewey, Branco (2010, p. 607) completa que:

A ampliação da experiência é indissociável do treino da reflexão e do pensamento, na medida em que, ao experienciarmos algo e ao sofrermos as respectivas consequências, nos tornamos capazes de apreender a conexão entre realidades anteriormente percebidas como separadas e que passam a ser percebidas como contínuas.

Como já dito anteriormente, o documento enfatiza que, apesar de seguir a mesma plataforma curricular, o ensino é indispensavelmente **individualizado** e **diferenciado**, levando em consideração as particularidades de cada estudante.

Já em relação ao trabalho do professor na Escola da Ponte, o projeto educativo afirma que ele não é mais o “prático da docência”, com a ideia de prática instrutiva, onde está presente a ideia tradicional de transmitir conhecimentos para os estudantes. De acordo com o documento, “o orientador educativo é, essencialmente, um promotor de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projeto Educativo da Escola, a coorientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem” (PROJETO EDUCATIVO, 2020, p. 5).

Aqui no Brasil, já há educadores alertando para o perigo da *pontite* ou *pontemania*, qual seja, a Escola da Ponte tornar-se mais uma epidemia, mais um modismo, como tantos outros. Não se trata, evidentemente, de negar as várias contribuições teóricas (aliás, José Pacheco costuma dizer que o *método* da Ponte é eclético, que tem influência de muitas contribuições teóricas), mas de articulá-las em torno de um projeto, e não ficar pulando de uma para outra a cada novidade. Será que precisamos de uma nova relação **de** ideias **sobre** a realidade ou nova relação **com** as ideias e **com** a realidade? De novo, não é uma crítica ao projeto, mas à relação que as pessoas estabelecem com ele (VASCONCELLOS, 2006, n.p.).

Ressalva-se que a Escola da Ponte não é um ambiente perfeito e constantemente recebe críticas. Cabe aqui dizer que, apesar da beleza dos comentários e pensamentos de Rubem Alves já citados, esse pensamento pode ser visto como idealista. Contudo, não cabe nesta dissertação dar foco a um cenário ideal. Importante salientar que se trata de uma experiência concreta que, direta ou indiretamente, influencia diferentes práticas ao redor do mundo, inclusive no Brasil.

Diferenças Entre a Escola da Ponte e as Escolas Tradicionais Sob a Perspectiva dos Gestores Entrevistados e dos Autores Pesquisados

Além dessa perspectiva, muitas pessoas criticam a Escola da Ponte falando que é uma forma de educação descontrolada, isolada, elitizada. Contudo, acredita-se que essa filosofia abarca muitas nuances que diferentes instituições – formais ou não formais – se identificam e se sentem seguras de perceber que sim, é **possível**.

Por exemplo, para o gestor da APOV, a Escola da Ponte se aproxima tanto da filosofia e da história da instituição, o que influencia diretamente no trabalho ali exercido:

E aí a gente vai vendo assim que, a Ponte pra gente, depois que a gente soube da história mesmo, que a Fatinha conseguiu nos relatar, nós nos identificamos mais ainda. Porque é uma proposta de transformação social, então existe todo um contexto ali, né? E aquela dificuldade, e as pessoas não conseguiam, e tal, e aí foi uma união da comunidade, que lutaram pela escola. Pais... Então tem muito a ver com isso. E aí quando os pais entram e tem alguém, né, um gestor, que tem essa abertura de ouvir a demanda da comunidade, é quase que automático, vai mexer no processo pedagógico, vai mexer no educativo. Porque você vai percebendo a própria demanda das famílias (DAVI).

Ainda a respeito da influência da Escola da Ponte no trabalho atual da APOV, o gestor relata como o pensamento de José Pacheco está presente não somente na instituição, mas também na sua vida, sempre incentivando o questionamento e a experiência. Esse exercício de experimentação é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos jovens, bem como para a prática pedagógica da gestão, dos professores e da comunidade escolar.

Mas o Pacheco, ele influenciou muito, assim, né, para mim eu levo isso para minha vida, né? Questiona. Se o negócio não está servindo, joga fora, transforma, então às vezes eu fico assim com as meninas: “Gente, para que essa semana das crianças? Qual que é o objetivo da semana das crianças?” “ah não, Davi, a gente pensou nisso e naquilo.” “tá, mas ainda não tá me convencendo. Peraí, será que se a gente não fizer, sei lá, dois dias só de celebração...”, aí eu começo a questionar, e é muito dele isso, né? Essa ideia de assembleia, de colocar todo mundo, participativo, e de não ficar, né, uma coisa que ele fala muito, de não forçar quem não quer... trabalha com quem quer. Eu acho que isso, ele, ele tem muita importância, assim, pra gente (DAVI).

E como é possível avaliar o desempenho escolar dos estudantes em uma instituição como essa? Vasconcellos (2006) explica que a autoavaliação é um das principais maneiras de avaliação na Escola da Ponte, e que a escola abdica de diferentes dispositivos nesse sentido, como, por exemplo:

Eu preciso de ajuda (aluno, depois de ter buscado sozinho e com os colegas de grupo, não sanou as dúvidas e sinaliza para o professor e demais colegas); *Eu já sei* (aluno, tendo convicção de seu aprendizado de determinado objetivo, sinaliza para o professor que está pronto para ter uma

avaliação mais formal – que também existe na Ponte, mas que é algo muito tranquilo, pois não serve para classificar, e sim para qualificar). Merece destaque o *Plano da Quinzena*; a primeira parte é propriamente o plano a ser desenvolvido na quinzena (atividades coletivas da escola, do projeto do grupo e individual); a segunda parte começa com uma exigente autoavaliação: *O que aprendi nesta quinzena? O que mais gostei de aprender nesta quinzena? Outros aspectos que ainda gostava de aprofundar neste projeto; Mas ainda não aprendi a... Porquê? Outros Projetos que gostaria de desenvolver.* Na última folha vem ainda as *Informações do Professor Tutor*, as *Observações do Pai/Mãe/Encarregado de Educação* e as *Observações do Aluno* (VASCONCELLOS, 2006, n.p.).

Quando Vasconcellos (2006) é indagado a respeito das diferenças entre a Escola da Ponte e as outras iniciativas de escolas tradicionais no que diz respeito ao Programa (currículo), o autor apresenta três diferenças significativas. Para ele, a primeira delas é o fato de o programa não ser o fim do processo, além de ter como seu principal objetivo a felicidade. Nesse sentido, ele ainda afirma que “[...] isto não é mera retórica (como em muitas escolas). Toda a estrutura do currículo, pautada nos dispositivos pedagógicos, organiza o cotidiano em outras bases, de tal forma que o programa não é nuclear” (VASCONCELLOS, 2006, n.p.).

Em seguida, o mesmo autor afirma que, apesar de haver um currículo a ser seguido, os estudantes da Escola da Ponte possuem liberdade de escolha, não possuindo então uma ordem padronizada ou preestabelecida de conteúdos a serem estudados.

[...] em função dos dispositivos, o aluno escolhe em que momento vai estudar cada objetivo! Não há uma ordem preestabelecida, padronizada. Ao contrário, há liberdade de escolha. O educando sabe que, por exemplo no Aprofundamento, tem 3 anos para dar conta daqueles 235 objetivos de Língua Portuguesa, cabendo a ele, com o acompanhamento do Professor Tutor, gerenciar seu desenvolvimento. O fato de poderem escolher os objetivos que querem estudar é muito destacado nas falas dos alunos, constituindo-se, a meu ver, em forte fator mobilizador para a aprendizagem (VASCONCELLOS, 2006, n.p.).

Nesse sentido, é válido ressaltar que a autoavaliação é uma prática constante e de extrema importância no cotidiano da Escola da Ponte. De acordo com seu Contrato de Autonomia (s.d., p. 4),

A autoavaliação é uma constante, mas assume uma maior profundidade no final de cada período e no final do ano escolar. Tendo prioritariamente um caráter de autorregulação, os resultados são partilhados e analisados em reuniões internas (reuniões de Pais, Conselho Direção, Conselho de Gestão, Dimensão, Núcleo, Equipa) nas sínteses no final de cada período das

Dimensões e nos balanços do trabalho realizado nas diferentes Dimensões e Núcleos. No final de cada ano letivo o Conselho de Gestão, o Conselho de Projeto, os Núcleos e Dimensões analisam os resultados e refletem sobre o nível de progresso dos alunos nas diferentes áreas curriculares e nas atitudes e comportamentos, reformulando estratégias.

Neste capítulo, foram apresentados o funcionamento, a filosofia e os valores que norteiam as práticas pedagógicas da Escola Básica da Ponte. Assim, foi possível entender que o processo de autonomia dos educandos ali presentes ocorre de forma natural – apesar de haver intencionalidade nas ações que norteiam a escola –, e que a participação efetiva das família e da comunidade escolar é de extrema importância naquele contexto.

Além disso, constata-se que é possível/viável a ideia de uma escola sem séries, provas e professores que transmitem conhecimentos de acordo com a individualidade de cada estudante, respeitando o processo de aprendizagem de cada um. Essa realidade está presente em Portugal há 50 anos, e mesmo que venha passando por mudanças ao longo do tempo, sua base está consolidada, firme.

A partir das práticas da Escola da Ponte, muitos outros educadores de diferentes contextos e realidades são impactados e já se inspiram nessa pedagogia. Ao longo dos próximos capítulos, é possível perceber como a Escola Maria Peregrina e a APOV possuem práticas e crenças muito familiares com a Escola da Ponte, mesmo que inicialmente não fosse intencional.

Após compreender a realidade da Escola da Ponte, no próximo capítulo “Educação e autonomia: experiência e ampliação do afeto”, autores como John Dewey, Paulo Freire e Espinosa são utilizados para dissertar sobre o afeto na educação e como a autonomia está presente neste trabalho.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: EXPERIÊNCIA E AMPLIAÇÃO DO AFETO

Neste capítulo, abordam-se algumas questões que chamam muita atenção da pesquisadora, como, por exemplo: como é possível pensar na autonomia dos estudantes? Qual relação entre educação e autonomia? É possível pensar em uma educação que gera autonomia?

Na minha experiência como educadora, uma grande questão que sempre me inquietou é a autonomia. É possível que um professor estimule autonomia? Quem é o responsável por construir a autonomia? A pedagogia é um espaço para produção da autonomia?

Vejo algumas experiências bem-sucedidas quando percebo que existem instituições que já trabalham para que o estudante seja o centro do seu processo de ensino e aprendizagem, em meio ao qual ele toma decisões importantes para o seu crescimento e também para todo o funcionamento da escola.

No presente trabalho, opta-se por destacar: a Escola da Ponte, em Portugal; a Escola Maria Peregrina, em São José do Rio Preto; e a APOV, em Viçosa, considerando que essas instituições fornecem experiências que propiciam a autonomia do estudante. Nesses espaços, os professores colocam-se no lugar de orientadores, e permeiam a pesquisa, bem como a vontade do estudante.

O Conceito de Autonomia Aplicado em Experiências Concretas

Durante a entrevista realizada com o coordenador da APOV, foi muito perceptível como a autonomia faz parte do dia a dia de todos presentes naquele contexto. De acordo com o referido gestor, é urgente que se pense em uma educação permeada de autonomia: *“É urgente, é o que precisa agora, né? Século XXI, a demanda é essa, autonomia, pessoas ativas, pessoas conscientes, pessoas presentes, sabendo o que estão fazendo, não no piloto automático, não porque alguém mandou, né?”* (DAVI).

Quando conheci a Escola Maria Peregrina, durante a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso, deduzi que a gestora e fundadora da Escola Maria Peregrina tinha utilizado o José Pacheco e a Escola da Ponte como inspiração para a construção da sua escola,

mas eu estava equivocada. Durante a entrevista, a Elis contou que quando a Maria Peregrina foi criada, eles não conheciam a Escola da Ponte, tampouco o José Pacheco.

A partir da leitura de um dos livros mais conhecidos de Rubem Alves – “A Escola com que sempre Sonhei sem imaginar que pudesse existir” – que o José Pacheco e sua experiência chegaram até a Elis. E, quando isso aconteceu, despertou nela, além de uma surpresa ao reconhecer a Maria Peregrina na Escola da Ponte, o sentimento de alívio e a sensação de estar caminhando na direção certa.

É, a gente, quando a gente começou a gente não conhecia a Escola da Ponte. Foi mesmo, assim, uma coisa divina, porque nós começamos muito parecidos, muito em projeto. A gente tinha as inteligências múltiplas, e, é, deles não é tão nítido assim, a gente usa muito Gardner, mas com projeto. Muito parecido mesmo... A história parecidíssima. E aí, nós conhecemos a escola da Ponte por meio do Rubem Alves, do livro, lá, famoso dele... Como que é? O que... A escola que sonhei, na qual não imaginava que pudesse existir... E aí eu li aquilo e falei “Meu Deeeus”, vão falar que a gente até copiou. Depois nós copiamos muita coisa sim. Aí eu comecei ir atrás de Pacheco, naquela época ele tava começando a vir dar palestra no Brasil, onde o Pacheco ia eu tava atrás. Chorei muito nas palestras dele, porque muita coisa a gente estava fazendo com medo, né, de não sermos aceitos, mas fazíamos e ele nos deu essa força. Aí entramos em contato com o Pacheco, o Pacheco veio à escola e aí foi um casamento com Pacheco e com Fatinha Pacheco... E Pacheco nos presenteou com... começou tudo com ele lá na Escola da Ponte, em Portugal, e a Fatinha é nossa madrinha agora (ELIS).

A partir dessas experiências concretas que permitem acreditar que é possível, faz-se necessário, antes de mais nada, apresentar o conceito de autonomia. Esse conceito pode, muitas vezes, ser confundido com o conceito de liberdade. Na pedagogia e em outras áreas, é muito comum que autonomia e liberdade sejam entendidas e tidas como sinônimos.

Martins (2002, p. 225) define “autonomia” como um termo derivado do grego, que tem como significado “autogoverno, governar-se a si próprio”. No sentido de esclarecer e delimitar os termos, Mogilka (1999, p. 59) afirma que “liberdade” significa “irrestrição, o estado no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer”. Enquanto isso, ainda segundo o autor, “autonomia” é definida como “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular”.

A partir das considerações de Mogilka (1999), pode-se dizer que a liberdade é um estado quase sem limites, no qual o sujeito age da forma que bem entende. Já a autonomia permite que a pessoa defina seus limites sem ser necessário que um agente externo faça isso por ela.

Nessa perspectiva, o que seria autonomia no contexto escolar? Para mim, autonomia dentro da escola e do processo educacional da criança é o ato do estudante entender seu lugar naquele espaço, naquelas relações, naquela lógica ali instaurada. Ela pode ser manifestada de diferentes formas, seja na escolha do conteúdo que será aprendido em um dia, no método de pesquisa utilizado ou em qual espaço da escola as atividades serão feitas, por exemplo.

Nessa escola, o ensino é muito mais rico do que quando baseado na aprendizagem em classe tradicional, pois ela permite que seja utilizada uma quantidade maior de meios facilitadores da aquisição de conhecimentos, contando, sobretudo com interatividade social, que até então era restrita à relação professor-aluno e não incluía pais ou outros agentes (MARCHELLI; DIAS; SCHMIDT, 2008, p. 284).

Para que a criança consiga estruturar a autonomia, é primordial que ela tenha contato com a autoridade, percebendo e entendendo a necessidade do outro e os limites gerados por tais relações. “A liberdade pessoal só se realiza quando situada em relação ao contexto e ao outro: isto é a autonomia” (MOGILKA, 1999, p. 66-67).

A Pedagogia Humanista Para Incentivo à Autonomia

Para que haja uma ação pedagógica que seja realmente democrática, esta deve partir genuinamente do **desejo da criança**, que deve ser o centro do seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

A pedagogia humanista, tanto em Dewey como em Rogers, considera que uma ação pedagógica só é efetivamente democrática, isto é, estrutura para a autonomia, quando se baseia, desde o seu início, no interesse genuíno, na necessidade e na motivação intrínseca da criança. Estas são as molas propulsoras de qualquer prática não-coercitiva, pois a criança se engaja pelo desejo, na medida em que consegue, através dessa prática, perceber que está realizando as suas demandas de expansão e crescimento (MOGILKA, 1999, p. 63).

Para Marchelli, Dias e Schmidt (2008, p. 284), a escola estimula o estudante “a conhecer sem coação, pois só o conhecimento liberta”. Todavia, ao se pensar nessa prática pedagógica que parte do desejo da criança, nota-se não é qualquer e todo tipo de interesse do estudante que gera práticas escolares conforme deve ser, para que haja ali um processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Se é necessário aproximar o conhecimento e a atividade escolar dos interesses da criança, não são contudo quaisquer interesses que conduzem a uma prática educativa, mas somente aqueles que atendem às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Caso contrário, a prática escolar pode perder a sua identidade, deixando de atender, necessariamente, ao desenvolvimento infantil (MOGILKA, 1999, p. 64).

Olhando para a prática, é possível pensar: como ocorre a promoção de autonomia na educação infantil? Pode-se desenvolver esse aspecto com crianças tão pequenas? O gestor da APOV afirma que sim, defendendo que o trabalho dos professores é instigar as crianças o tempo todo.

Então a gente preza muito que as professoras façam perguntas, o tempo todo, sem dar resposta pronta. Essa é a forma que a gente deseja trabalhar. Perguntando, dando espaço para as crianças se manifestarem, e aí são os contextos, linguagens, então ela pode manifestar no desenho, na dança, na música, e aí o professor está atento. Então por exemplo, ele está atento, sem ficar olhando demais, ele agora está registrando num caderninho, um diário (DAVI).

E como essa autonomia se manifesta nas crianças maiores e nos jovens? Para o gestor, esse é o desafio maior na instituição, já que essa faixa etária lida com três ambientes diferentes: família, escola e APOV. Sendo assim, as crianças maiores e os adolescentes já chegam com uma dinâmica – que está presente na escola formal – muito difícil de quebrar.

O coordenador ainda explicou que por muito tempo eles rejeitam o novo método, mas que, com o tempo, adotam a outra estratégia. “*Então nós estamos agora, tentando assim, vamos ver o que que eles estão de fato querendo. Então a gente tem investindo muito nos projetos pedagógicos por exemplo, o que na escola eles não fazem*” (DAVI).

A fim de ilustrar a autonomia dessas crianças, o coordenador contou um caso que aconteceu ano passado na instituição. Davi relatou que as crianças iniciaram um projeto questionando como o cocô é produzido, “*e criança é isso, né?*” (DAVI). A partir dessa

pergunta simples, o projeto tomou tamanha proporção que as crianças – de sete anos – foram realizar uma visita no laboratório de anatomia da Universidade Federal de Viçosa.

Aí chegou lá, a menina falou assim: nossa senhora, não sabia que era esses meninos pequenininhos não, vai ter algumas peças que a gente não vai poder deixar não. Aí eles fizeram lá, ajeitaram um esquema lá, adaptaram pros meninos entrarem, e eles começaram a fazer perguntas e elas ficaram boquiabertas, tipo assim: menino de projeto social, de bairro de periferia, então assim... É a gente tratando de igual pra igual, deixando ser criança, criança é criança em qualquer lugar, é só você permitir. E dá as condições, dá o contexto, né, e tá aberto, ouvir, aí o negócio flui (DAVI).

Pode-se perceber que, a partir de uma pergunta simples e inerente ao cotidiano das crianças, houve ali uma experiência que gerou grande aprendizado para os alunos. O coordenador ainda descreveu a reação da responsável pelo laboratório de anatomia, que ficou surpresa pelo interesse das crianças, pois muitos adultos não estão preparados para lidar com a autonomia das crianças.

Dewey (1997) postula que a atividade é intrínseca ao ser vivo, ao defender que somente por meio da ação é possível ocorrer “[...] a estruturação e desenvolvimento das funções e potencialidades humanas” (MOGILKA, 1999, p. 65). Tanto Paulo Freire como John Dewey acreditavam na educação como uma relação da teoria e da prática, e também entre o professor e o aluno.

Dewey e Freire partilharam linhas comuns na sua enunciação de teorias educativas, no que diz respeito à caracterização da educação como uma *práxis* política de emancipação e de legitimação de todos os sectores da sociedade, de articulação entre teoria e prática, de autonomia de professor e aluno na elaboração curricular, com a legitimação e dignificação destes três elementos (GUILHERME, 2018, p. 94-95).

De acordo com Cabral (2016, p. 879), a teoria da experiência, na filosofia de Dewey, concebe-se na interação contínua entre o indivíduo e o ambiente. Dewey (1997, p. 12) afirma que “é na experiência que se desenvolve e é aplicada a faculdade do pensar: a operação, eminentemente prática, de solução de problemas com que a pessoa se depara, valendo-se dos conhecimentos e competências anteriormente adquiridos”.

O Processo de Ensino e Aprendizagem nas Instituições Analisadas

Levando em consideração essa ideia da experiência trazida por Dewey, observa-se que as instituições analisadas entendem que o processo de ensino e aprendizagem decorre da vontade do estudante e da sua relação com a pesquisa a ser realizada.

Para Davi, a experiência se faz presente no que ele entende por educação. Ele percebe que a interação com o outro permeia todo o processo educacional, e, nesse sentido, a experiência acontece o tempo todo:

Ah, esses dias eu encontrei uma frase que resume um pouco. Pra mim, educação é possibilitar para que o outro encontre o que tem de melhor em si e tenha e deseje, é, partilhar com o outro. Eu acho que a educação tem esse papel, né? Porque a gente vive em uma sociedade. Então se a gente não estivesse numa sociedade, não precisava ter educação, cada um fazia o que queria. Então a educação tem isso, e eu acho que o que contribui para sociedade no fim das contas é isso. Eu tenho muita consciência dos meus limites mas também das minhas potencialidades, e eu escolho. Eu escolho oferecer para outras pessoas, eu encontro sentido para isso, que eu acho a educação vai devolvendo um pouco isso. O sentido em ser aberto, em ser ofertado. Pra mim é isso a educação (DAVI).

Na Maria Peregrina, o processo de experiência ocorre de forma natural e diária, estando presente o tempo todo no cotidiano da escola, tanto na prática dos estudantes, como dos professores e da própria gestão da escola.

Aqui, Anmaly, é tudo muito natural... então assim, o que a gente quer para a criança, pro adolescente, que eles estejam formados não só na autonomia, mas na responsabilidade, numa liberdade com responsabilidade, buscando sentido na vida, muitos já encontrando sentido na vida... Tudo que a gente propõe para os alunos, a gente também, é, tenta viver (ELIS).

Dewey entendia que se uma teoria de qualquer conhecimento que seja não tiver um impacto significativo no âmbito educacional, essa teoria é inadequada e superficial. Nesse sentido, é “fundamental valorizar o entrosamento existente entre as dimensões pessoal e social da inteligência e da mente com uma teoria do conhecimento e da aprendizagem” (FERNANDES; ARAÚJO; GARCIA DEL DUJO, 2018, p. 03).

Quanto à prática das instituições tratadas, Dewey ainda traz contribuições no que diz respeito ao processo experiencial, no qual o sujeito consegue atribuir sentido a partir da sua prática.

Nesse processo experiencial, em que pensar e agir se tornam habituais, tem lugar o crescimento cognitivo e moral do indivíduo, composto por três níveis de conduta: pré-convencional, convencional (heterônomo) e pós-convencional (autônomo). Esse último representa, para Dewey, o estágio no qual o sujeito se habilita ao pensar inteligente, na linha da disposição científica e comunicativa que funda sua reconstrução filosófica. Consegue, por si, atribuir sentidos à experiência, distanciando-se criticamente das convenções a que estava preso no estágio anterior, da heteronomia (CABRAL, 2016, p. 879).

A partir desse ponto de vista, Cabral (2016, p. 884) afirma que a educação constitui um “processo de constituição social da individualidade, orientado ao desenvolvimento pleno da pessoa, no desenrolar experiencial e no desabrochar intelectual e moral, a partir de sua reflexão e interação no mundo”.

Ao avaliar a ideia de experiência e de desenvolvimento da individualidade de cada criança e jovem, Branco (2010, p. 609) esclarece que

O desenvolvimento da individualidade de cada um corresponde a um alargamento progressivo da experiência, que, sendo pessoal, fundeia na experiência social. A ampliação da experiência é também o objetivo primordial da educação, sem a qual esta verdadeiramente não acontece, e cuja consecução requer ambientes e instituições apropriadas, leia-se cooperativos e democráticos (BRANCO, 2010, p. 609).

Ao longo de toda sua produção, Paulo Freire defende que a igualdade entre educadores e educandos é essencial (KOHAN, 2019, p. 2). Em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, o autor afirma que “ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2011a, p. 119). A partir dessa ideia, é possível entender que o estudioso percebe a educação como um ambiente de igualdade entre os sujeitos, sejam eles docentes, discentes ou gestores.

Nesse sentido, o afeto está – ou deveria estar – presente no processo educacional de cada estudante, existindo qualidades indispensáveis no papel do educador. “[...] qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça” (FREIRE, 2011a, p. 118).

Em sua obra mais conhecida, intitulada “Pedagogia do oprimido”, Paulo Freire traz a ideia de educação bancária, na qual os estudantes são vistos como “vasilhas” que serão “enchidas” pelos educadores, e que, quanto mais “cheios” estiverem esses recipientes, melhor é o trabalho do professor, como descrito a seguir:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2011b, p. 81).

Na escola atual, essa visão ainda está presente? Paulo Freire (2011b, p. 83) também afirma que “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida”.

Em muitos contextos, é possível encontrar professores e gestores que trabalham com essa prática. Quantas vezes entramos em salas de aulas e encontramos esse cenário? Um professor na frente da sala de aula, de frente para todos os alunos enfileirados – nunca atrás de nunca – transmitindo conhecimentos e os estudantes ali, somente no papel de serem receptores desses conhecimentos. Para Paulo Freire, esse cenário não é o que propicia uma educação libertadora.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2011b, p. 94).

Porém, e a realidade? No mundo contemporâneo, qual é a principal instituição que nos forma? A escola. E qual o principal campo voltado para pensar e estudar a educação? A Pedagogia. Contudo, não existe uma relação imediata entre educação e Pedagogia, pois esta cria um *dever-ser* para a educação; em outras palavras, a Pedagogia normatiza a educação e cria um parâmetro para educação.

Paulo Freire afirma que não é possível que uma escola seja pública – verdadeiramente – enquanto existem exigências tais que “desigualam os iguais”, ou seja, quando criam mecanismos entranhados no cotidiano escolar que produzem desigualdades entre os estudantes.

Uma escola não é verdadeiramente pública quando coloca exigências que desigualam os iguais, quando expulsa em lugar de acolher, ou quando uma parte dos seus estudantes podem mais que outros em termos das relações pedagógicas que dentro dela se estabelecem por algum critério imperante na sociedade na qual a escola se insere e que ela acaba reproduzindo (KOHAN, 2019, p. 7).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a escola é uma instituição regida por inúmeras tensões e inquietações. Ela sofre influências e pressões tanto externas como internas. O Estado age todo o tempo a fim de regulamentar o cotidiano escolar.

Para Saul (2015, p. 1302), muitas vezes de forma mascarada, a ideologia do controle está entranhada em um Estado avaliador, que dita o que deve ser “entendido por educação de qualidade”.

Assim,

Com a intenção de manipular gestores que decidem sobre políticas públicas, professores, pais, alunos e outros segmentos da sociedade, busca-se inculcar o pensamento de que uma rigorosa avaliação, com forte controle do Estado, é capaz de fomentar a melhoria da qualidade da educação por meio de decisões de o quê deve ser aprendido pelos educandos e de quais são os caminhos para ensinar (Idem, p. 1302).

Kohan (2019) afirma que as sociedades atuais são extremamente desiguais, mas que esses efeitos políticos gerados pela desigualdade devem se manter fora das relações pedagógicas. Nesse contexto, a relação entre docentes e discentes deve ser linear, não podendo existir hierarquias de saber. O autor em questão sugere que todos os saberes são merecedores de serem ouvidos, e que o diálogo deve ocorrer em um mesmo “patamar”, “e é justamente nesse diálogo que um(a) educador(a) ensina e aprende, reconstruindo seus próprios saberes a partir dos saberes do(a) educando(a) (KOHAN, 2019, p. 15-16).

Nesse mesmo raciocínio, Freire disserta que, apesar de os discursos afirmarem que os sistemas de avaliação pedagógica são verticais, esses insistem em se passar por discursos democráticos.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *que-fazer* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com”. (FREIRE, 2011a, p. 113-114).

Pensando em uma educação voltada para autonomia, já com base na discussão dos autores citados no presente estudo, como é possível uma Pedagogia que considere a experiência e os afetos? Ela existe? Onde?

Pode-se partir do pressuposto que **não há docência sem discência**. Nesse sentido, a relação entre professor e estudante, no âmbito do processo educação, pode ser positiva ou negativa, além de não envolver somente os aspectos cognitivos, mas também os aspectos emocionais e afetivos (PORTO; SANTOS; CRUZ, 2018, p. 2).

Em muitas pesquisas ou mesmo conversas informais, nota-se que, quase sempre, a experiência pedagógica de um estudante está diretamente ligada à prática do seu professor. Ele tem o poder, então, de potencializar ou minar o processo educativo da criança e do adolescente.

A Afetividade no Processo de Ensino e Aprendizagem

O interesse pelo estudo da afetividade, em sala de aula, ancora-se na ideia de que, no momento em que se considera o processo ensino-aprendizagem um processo no qual professor e aluno são afetados e se relacionam mutuamente. Esse processo traz-se para a instituição de ensino o caráter humano e social que permeia as relações dos indivíduos, além do caráter histórico que a distingue como transmissora cultural (PORTO; SANTOS; CRUZ, 2018, p. 2-3).

E o que se entende por afetividade? Porto, Santos e Cruz (2018, p. 3) explicitam que esse termo é derivado de “afeto”, que significa uma série de atitudes. Essas atitudes podem ser no sentido de proteger, por exemplo, e podem advir de situações nas quais alguém queira, por exemplo, cuidar de alguém ou demonstrar preocupação com o próximo.

Assim, pensando na afetividade por esse caminho, a relação entre quem ensina e quem aprende acontece a partir de vínculos pessoais. E essa relação se inicia no domínio familiar. Quando se pensa no âmbito escolar, entende-se que a **afetividade** e a **inteligência** são **inseparáveis** (PORTO; SANTOS; CRUZ, 2018, p. 4).

Sob essa ótica, é de extrema importância que a relação dos professores com seus educandos seja afetuosa, a fim de motivar a experiência de seus estudantes e permitir que o processo de ensino e aprendizagem seja prazeroso.

Sendo assim, um professor afetivo com seus alunos, que busca a aproximação e realiza sua tarefa de mediador entre eles e o conhecimento, gera a motivação para aprender ao atuar na redução da distância entre o nível de conhecimento real e aqueles que os alunos poderão construir com sua ajuda (PORTO; SANTOS; CRUZ, 2018, p. 5).

Na perspectiva de Espinosa, a criança tem um papel importante, pois é nela que se pode “[...] conhecer, entre outras coisas, a natureza primeira do homem ou, em outros termos, compreender a natureza do homem no momento preciso de seu nascimento (OLIVEIRA, 2012, p. 195-196). Cabe aqui destacar Vasconcellos (2006, n.p.), que identifica o afeto como elemento sempre presente na vida do fundador da Escola da Ponte, José Pacheco:

Um dos grandes méritos do prof. José Pacheco foi justamente a fidelidade ao amor pelas crianças, não deixando de conviver e trabalhar com elas ao longo de toda sua vida, desde o momento em que decidiu ser professor (mesmo se especializando, pós-graduando, atuando no ensino superior) (VASCONCELLOS, 2006, n.p.).

Assim como a filosofia da Escola da Ponte, da Escola Maria Peregrina e da APOV, Espinosa entende que a educação está atrelada à “autoridade do educando sobre o seu saber, porque não contrapõe o adulto à criança, mas antes os identifica como partícipes singulares da condição de parte da natureza” (OLIVEIRA, 2012, p. 198).

Além da ideia de que o estudante deve ter autoridade sobre o seu conhecimento e ser o centro do processo, Espinosa define o afeto de forma muito clara. Oliveira (2012, p. 196) disserta que, para Espinosa, “os afetos poderiam ser sumariamente definidos como encontros de corpos”. E, ainda de acordo com o racionalista, os afetos podem ser tanto ativos como passivos, aumentando ou diminuindo a potência do indivíduo afetado.

Os afetos, porém, ou são ativos ou passivos; quando ativos, aumentam a potência de agir e pensar do indivíduo; quando passivos, diminuem-na. A estes afetos ativos costuma-se dar o nome de “paixões alegres”; aos passivos, o de “paixões tristes”; aqui, eles serão chamados apenas de “alegrias” ou “tristezas” (OLIVEIRA, 2012, p. 196).

Nessa perspectiva, Porto, Santos e Cruz (2018, p. 7) acreditam que os afetos podem se manifestar de forma positiva ou negativa, sendo indiscutível que a afetividade instiga o funcionamento da inteligência, uma vez que nessa interação afetiva há motivação e interesse. Além disso, a partir do momento que o estudante desenvolve sentimentos positivos, ele construirá sua autoimagem intelectual e mental, abarcando assim todo o processo de aprendizagem.

Quando eu penso em uma instituição de ensino, imagino que o ambiente deve ser alegre, sociável, colorido. A escola deve ter um espaço que propicie uma aprendizagem prazerosa e contínua. Infelizmente, muitas vezes, o contexto escolar é permeado por um caráter pouco sociável, cujos conteúdos são passados para os alunos o tempo todo, criando muitas vezes um sentimento de competitividade entre os estudantes, além de não permitir que haja espaço para o aluno se manifestar por meio de brincadeiras e conversas, por exemplo (PORTO; SANTOS; CRUZ, 2018, p. 5).

Diante de tal contexto, a afetividade carrega notória importância, no que diz respeito à relação professor-aluno, conforme declarado por Porto, Santos e Cruz (2018, p. 6):

Percebe-se, no pensamento de teóricos tais como Piaget (1997), a importância da afetividade não só na relação professor-aluno, mas, também, como estratégia pedagógica. O autor identifica, ainda, que ela deve estar presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo docente, encontrando-se, portanto, na natureza desta mediação um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o aprendiz e o objeto do conhecimento.

Sob essa ótica, a afetividade exerce um papel crucial na vida das pessoas e forma um elo na relação professor-aluno, no sentido de que educar é ajudar o educando a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive, bem como de seu papel dentro dela para aceitar-se e, principalmente, ao outro, com seus defeitos e qualidades (PORTO; SANTOS; CRUZ, 2018).

Tratando-se da autonomia, Marchelli, Dias e Schmid (2008, p. 284) defendem que “a aprendizagem em pequenos grupos sob a tutela de múltiplas agentes educativos tem se

mostrado vantajosa, pelo fato de desenvolver não somente a inteligência individual, mas o trabalho comum e a vida coletiva”.

A própria organização do espaço físico e do cotidiano da Escola Maria Peregrina segue essa ideia de trabalho em pequenos grupos. Seja durante as pesquisas ou a “manutenção da escola”, os estudantes estão sempre em contato um com outro, ajudando e sendo ajudado.

Então é tudo feito uma organização, cada aluno tem sua responsabilidade na escola, todos lavamos os pratos, cada um tem uma responsabilidade. Tem os que vão aguar o jardim, tem os que vão limpar as mesas do refeitório, os que vão cuidar do banheiro... cada um tem, os que vão varrer o chão, os que vão servir a comida.. Cada um tem a tua responsabilidade, tudo é muito organizado, que a gente chama de responsabilidades, eles tem fichas para anotar as responsabilidades, eles se auto avaliam, avaliam o outro amigo que é parceiro dele na responsabilidade (ELIS).

Essa autonomia não é uma autonomia desregrada, mas sim uma autonomia com **responsabilidade**, sendo oportuno ressaltar que a Escola da Ponte, a Escola Maria Peregrina e a APOV acreditam e trabalham a **singularidade** de cada indivíduo. A fim de ilustrar esse pensamento, a gestora esclarece a respeito da proposta metodológica:

Então, toda a proposta metodológica, a gente tem a nossa que chama metodologia Maria Peregrina que é baseada na singularidade de cada um, cada um aluno é único, irrepitível, enfim, e depois disso a gente valoriza tanto singular do aluno, por isso que é uma pedagogia de projetos, é, do interesse do aluno, entendeu? Então é o projeto que o aluno quer fazer, não que eu enquanto diretora da escola, não enquanto o corpo docente quer, mas é do aluno. Por que é assim? Por conta do respeito à singularidade (ELIS).

A partir das considerações supracitadas, é possível pensar em um “meio” de propiciar a autonomia das crianças? No próximo capítulo, apresenta-se a emergência das metodologias ativas e como estas podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA NA PEDAGOGIA: A EMERGÊNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA VISÃO DOS GESTORES DA MARIA PEREGRINA E DA APOV

Como já visto no capítulo anterior, ainda hoje é comum entrar em salas de aula e encontrar aquele mesmo ensino tradicional: professor na frente falando, estudantes enfileirados, ouvindo sem que haja grandes interações. Nesse contexto, o detentor do conhecimento e “dono da verdade” é o docente, enquanto os estudantes são meras folhas em branco que devem receber todo aquele conteúdo e serem “preenchidas”.

Pensando nessa prática, o que é ser pedagogo? Ser pedagogo é estar diante de várias tensões, contradições, relação entre teoria e prática. Muitas vezes, o contexto em que a escola está inserida impede ou dificulta práticas inovadoras, por exemplo. Apesar desse cenário, vale salientar que existem pedagogos preocupados, que buscam metodologias ativas.

O meu grande esforço e questionamento como pedagoga é: pode a pedagogia gerar autonomia? É possível que isso aconteça no ambiente escolar? Eu, como professora, posso contribuir para que essa autonomia aconteça, trazendo questões no ambiente escolar como Dewey, Espinosa e Freire já trouxeram no segundo capítulo?

Conforme foi discutido no segundo capítulo, esses autores defendem a importância da autonomia no processo de ensino e aprendizagem, bem como a presença do afeto e a centralidade do ensino na figura do estudante. Além disso, levando em consideração os escritos de Dewey, constata-se que a aprendizagem só ocorre a partir da experiência.

Considerações Gerais sobre a Escola Tradicional

Antes de abordar as metodologias ativas e sua importância, faz-se necessário entender o dito “ensino tradicional”. Assim como as ideias de educação aqui presentes, a Escola Tradicional é relevante para o processo de ensino e aprendizagem do educando. Da mesma forma, é oportuno ressaltar que o uso das metodologias ativas não exclui nem impede o uso de métodos considerados tradicionais. Uma aula expositiva, por exemplo, apesar de ser centrada no professor, tem sua importância em determinados momentos e contextos.

De acordo com Leão (1999, p. 188), pode-se confundir as teorias da educação que orientam a Escola Tradicional com “[...] as próprias raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino”.

Adicionalmente, a autora afirma que “[...] o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal, bem como o que serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo (*Ibidem*, p. 188).

Nesse sentido, é válido salientar que a concepção de educação tradicional é importante, estando presente no dia a dia das escolas por todo o mundo. Nesse caso, ao contrário do que as metodologias ativas defendem, o professor domina os conteúdos e é o detentor do conhecimento, transmitindo informações de maneira logicamente organizada e estruturada para seus estudantes.

Leão (1999) corrobora que o ensino tradicional ainda está muito presente nos contextos escolares, principalmente no que diz respeito à sala de aula. Assim, a ideia baseada em transmissão de conhecimentos ainda tem seu lugar e sua importância:

Um aspecto importante da escola tradicional é que ela se preocupa em transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Possibilitar que todo esse acervo cultural seja objeto de aprendizagem é um dos méritos da escola tradicional. É óbvio que os conteúdos escolares têm de ser valorizados e efetivamente ensinados ao aluno. O que se discute é a forma mais adequada de realizar este contato dos alunos com os conteúdos curriculares (LEÃO, 1999, p. 203).

Baseado em John Dewey (1997) e no seu conceito de experiência, Branco (2010, p. 601) conclui que “o que diferencia a proposta da educação progressiva da educação tradicional não consiste, pois, no recurso à experiência mas na qualidade das experiências proporcionadas”.

De forma expressiva, percebe-se que as experiências de novos modelos de educação têm despertado interesse no meio educacional, em especial, por meio das medidas tomadas pelo Ministério da Educação (MEC), quando lançou, em 2015, uma chamada para mapear as iniciativas inovadoras na educação brasileira.

Pacheco (2014) faz uma crítica contundente a um dos mecanismos-chaves da educação, que considera majoritariamente formas arcaicas de ensino e que, na maioria das vezes, os professores reproduzem práticas fossilizadas, pautadas em métodos passivos, nas quais existem uma exaustiva quantidade de “seminários”, relatórios, exposições “orais” e

tantas outras formas convencionais de se fazer a educação, ainda presentes nas salas de aulas da escola básica até a universidade.

Oliveira, Silva e Lopes (2016) acrescentam diversas outras mudanças que vêm acontecendo. Com o advento tecnológico e digital, os seres humanos colaboram, aprendem, se divertem e trabalham em redes, muitas vezes virtuais. Christensen; Johnson e Horn (2011) acreditam que o sistema formal de ensino avançou muito, no que diz respeito ao que é oferecido para a sociedade e ao seu formato desde a sua construção. Porém, os mesmos autores apontam que novos conhecimentos e ferramentas surgiram, possibilitando formatos inovadores de ensino e de aprendizagem.

No que tange ao papel dos sistemas formais de ensino, o estudo de Bourdieu e Passeron (2008) acrescenta elementos pertinentes que podem ser relevantes nesta discussão. A passagem seguinte sintetiza um desses elementos:

A ação pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 53).

As metodologias ativas surgem para que se pense em uma prática pedagógica nesse sentido. Na contramão do paradigma conservador daquelas abordagens pedagógicas que estão centradas na reprodução do conhecimento, as metodologias ativas emergem na tentativa de alguns educadores de resgatar a relevância dada ao saber.

As Metodologias Ativas

“As metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades à medida que se coloca os discentes como protagonistas do processo de aprendizagem” (BATISTA, 2019, p. 3).

Sob esse viés, pautadas na autonomia dos discentes, as metodologias ativas trabalham no sentido de propiciar as oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento, permitindo assim que a aprendizagem seja ativa, sendo que a autonomia do estudante é a culminância dessa atitude (BATISTA, 2019).

Vale pontuar que a Escola Maria Peregrina não se preocupa somente com a autonomia da criança, mas também com a sua responsabilidade e com a busca de um sentido de vida para cada indivíduo. Todos os processos metodológicos que a instituição utiliza são cheios de experiência, uma vez que há essa preocupação.

Pedagogia de projetos, inteligências múltiplas, avaliação formativa contínua, busca de sentido da vida, baseado na logoterapia de Viktor Frankl¹⁵, tudo concomitante e tudo dentro da sua importância, não tem um melhor ou pior, mas todos esses processos metodológicos são utilizados todos os dias a todo momento dentro da Escola Maria Peregrina. Somente avaliação formativa contínua (ELIS).

A pedagogia de projetos, presente nas três instituições aqui tratadas, trabalha no sentido de colocar o estudante no centro do seu processo formativo. Nesse sentido, Araujo (2008) afirma que a construção dos conhecimentos presume que o sujeito seja ativo, participando ativamente e reflexivamente nas aulas. Também, “pressupõe um sujeito que constrói sua inteligência e sua identidade, através do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive” (ARAUJO, 2008, p. 194).

Então, pode-se entender que “[...] trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem, no âmbito das instituições escolares, pode ser através de projetos, concebidos como estratégias para a construção dos conhecimentos” (Idem, p. 197).

Então nós trabalhamos com projetos, pedagogia de projetos de aluno. Cada educador é levado a fazer o projeto sua vida, então eu enquanto gestora da escola, Elis, qual que é o projeto da minha vida nesse ano, ou no semestre? O que que eu quero? Com as mesmas perguntas que nós fazemos assim, para os alunos, a gente também vive isso também é proposto pra família. Por isso acaba tendo um clima bem, é, humano, sem congruência nenhuma. Porque aquilo que eu quero pro meu aluno, eu vivo, aquilo que eu quero pro meu filho, eu enquanto família Maria Peregrina, também estou vivendo antes, né? Então dessa forma, toda a proposta que é feita para que o aluno, é, forme a sua autonomia, construa sua autonomia, eu também enquanto educadora estou sendo formada, assim, porque aqueles instrumentos eu também aplico na minha vida (ELIS).

¹⁵ A logoterapia se caracteriza pela exploração da experiência imediata com base na motivação humana para a liberdade e para o encontro do sentido de vida. Ela inaugura também um novo campo, o qual Frankl define como uma psicoterapia orientada para o espírito. A rigor, para Frankl, a logoterapia origina-se do espiritual, enquanto a análise existencial se dirige “para” o espiritual (MOREIRA; HOLANDA, 2010, p. 345).

A partir dos relatos, nota-se que a ideia de trabalhar com pedagogia de projetos gera autonomia não só nos estudantes, mas também nos seus educadores.

Inteligências Múltiplas

No que diz respeito às inteligências múltiplas de Gardner, de acordo com Monteiro e Smole (2010), cita-se uma definição pragmática e renovadora no que tange o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas: “[...] a capacidade para resolver problemas encontrados na vida real; a capacidade para gerar novos problemas a serem resolvidos; a capacidade para fazer algo ou oferecer um serviço que é valorizado em sua própria cultura” (MONTEIRO; SMOLE, 2010, p. 364).

Tanto a Escola Maria Peregrina quanto a APOV se baseiam nas inteligências múltiplas como forma de desenvolver nos estudantes suas potencialidades e trabalhar seus medos e dificuldades. Nesse sentido, Gardner contribui significativamente, ao afirmar que “[...] a essência da Teoria das Inteligências Múltiplas para a educação é respeitar as muitas diferenças entre as pessoas, as múltiplas variações em suas maneiras de aprender e os vários modos pelos quais elas podem ser avaliadas” (Idem, p. 364).

Por exemplo, inteligências múltiplas é um negócio que Maria Peregrina apresentou pra gente e a gente não vai largar mais. Não tem como. Só de conhecer esse conceito, mudou nossa visão, a gente já olha pra criança, a gente já busca... deixa eu ver o que que essa menina aqui.. e já busca, automático, então isso já é uma coisa, né? (DAVI).

Dessa forma, as inteligências múltiplas de Gardner estão diretamente ligadas à ideia de metodologias ativas, como confirmam Monteiro e Smole (2010, p. 365):

A aprendizagem ativa é aquela que é construída pelo educando a partir de sua interação com os conteúdos socioculturais, exigindo também um ensino ativo. O educador, ao trabalhar com seus educandos, deverá estar atento para propor conteúdos e atividades que lhes possibilitem aprender pela ação.

Diante da concepção das inteligências múltiplas, entende-se a educação escolar como um “lugar” diferente, onde “a visão pluralista da mente distingue muitas facetas diversas da

cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos de aprendizagem contrastantes” (*Ibidem*, p. 364-365).

Figura 1 - "Estilos aprendizagem - Mapa Gardner"



Fonte: <https://objetivodevida.com/estilo-de-aprendizagem/estilos-de-aprendizagem-gardner-inteligencias-multiplas/>

Durante a realização de seus projetos, por exemplo, os alunos podem desenvolver habilidades matemáticas, linguísticas, entre outras. Trata-se de uma prática muito presente na Escola Maria Peregrina, conforme relatado pela gestora:

Então por exemplo, tem um projeto, cosmologia. Então eles vão junto com o tutor, fazer esse planejamento chama itinerário proposto, ele é proposto porque ele é flexível, ele pode ser mudado, dentro do processo, durante o processo... E ele é baseado nas oito inteligências múltiplas de Gardner, então inteligência linguística... O que que eu vou fazer para desenvolver essa inteligência dentro da cosmologia? Depois na matemática, depois na corporal, é, naturalista, pessoais... enfim (ELIS).

Segundo Monteiro e Smole (2010, p. 364), Gardner entende que as inteligências podem ser manifestadas pela linguagem e, nesse sentido, sofrem influência da cultura que aquele sujeito está inserido. Além disso, a elocução é um tipo de ferramenta que propicia a aprendizagem, a resolução de problemas e também a criatividade.

A respeito das inteligências múltiplas, os autores em questão declaram que Gardner (1995) entende por escola ideal a instituição que considera que as pessoas são diferentes entre si, e que eles não possuem os mesmos interesses e habilidades. Nesse sentido, nem todos aprendem da mesma forma, ou pelo mesmo caminho.

Esse modelo de escola também deve ponderar que ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido, pois atualmente o ideal de se aprender “tudo” não é mais possível. Esse autor ressalta a importância da educação centrada no indivíduo, na qual o objetivo deve ser construir uma educação em torno das potencialidades e inclinações específicas de cada criança (MONTEIRO; SMOLE, 2010, p. 365-366).

É indiscutível que os processos de formação de professores, as metodologias ativas e o processo de ensino e aprendizagem dos educandos se relacionam o tempo todo. Em “Reflexões sobre a Escola da Ponte”, Vasconcellos (2006) foi interrogado a respeito dos índices alarmantes de não-aprendizagem no Brasil. A partir do questionamento “Com índices tão alarmantes de não-aprendizagem, tanto no Brasil quanto em Portugal, não seria melhor nos preocuparmos primeiro com isto?”, o autor responde:

Será que uma das causas fundamentais da não-aprendizagem não estaria justamente no fato de considerarmos o aluno apenas do ponto de vista acadêmico e não o todo de sua pessoa? Como se sentiria o filho cuja mãe só se preocupasse com sua roupa? Estaria muito bem vestido, mas e suas outras necessidades (alimentação, segurança, afeto, sentido de vida)? Analogamente, como será que se sentem os alunos, quando só nos preocupamos com o domínio dos saberes escolares? Na Escola da Ponte, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos (instrucionais, conceituais) não é o foco principal e os alunos têm se saído muito bem nos Exames Nacionais. Não é de fazer pensar? (VASCONCELLOS, 2006, n.p.).

Mesmo sendo possível entender a educação com essas metodologias novas de uma maneira afetuosa – e porque não, esperançosa –, os gestores enfrentam grandes desafios no processo de formação de professores, no sentido de proporcionar autonomia para as crianças e durante todo o seu processo metodológico.

Então, Anmaly, é... É muito desafiante. Tem hora que dá vontade de desistir. Tem hora que a gente acha que não é possível, eu confesso a você. Tem hora que eu falo assim “não, não dá”. Mas aí depois vem uma coisinha que eu falo assim, “não, dá sim”. E aí a gente vai aos poucos, porque esse processo que aqui na APOV nós estamos querendo, é um processo que mexe com a pessoa inteira. Então, é uma coisa que não é,

assim, não é todo mundo que está disposto. Então já é um desafio, saber de fato quem tá disposto. Montar a equipe. Porque às vezes demora dois anos para pessoa às vezes conseguir entender o que é que e se ela está disposta ou não. Então não é rápido, não é assim, ah, vem aqui e você apresenta a APOV. Porque geralmente quando a gente apresenta, todo mundo quer, acha tudo lindo, aí na hora começa o negócio, aí que vai mexendo, vai esbarrando, vai isso e aquilo, “nossa, minha criação não foi assim, será que foi assim?”, formação acadêmica... (DAVI).

Em toda organização escolar, existem disputas, tentativas de boicote e críticas permeadas de tensões. Ao se considerar a escola além de um simples espaço, cabe uma nova pergunta: É possível que professores sejam formados para a autonomia, em meio a tantas contradições? Finaliza-se este capítulo, deixando essa reflexão para o leitor.

CAPÍTULO 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A AUTONOMIA: DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR NA VISÃO DOS GESTORES DA MARIA PEREGRINA E APOV

Para iniciar este capítulo, elencam-se algumas questões norteadoras: O que chamamos de formação de professores? Quais são as contradições da pedagogia nesse âmbito?

Faz-se necessário esclarecer que o processo de formação de professores tem por prioridade a autonomia, como compreendido sob o olhar da gestão das instituições Maria Peregrina e APOV. Além disso, como é inerente no campo educacional, aqui não será possível fazer uma análise linear na formação dos professores, sem considerar outras questões que surgem no dia a dia das instituições tratadas neste capítulo.

Gestão Pedagógica e Gestão Democrática

Conforme Art. 14. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996),

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A partir dessa ideia, é possível afirmar que a Escola Maria Peregrina e a APOV possuem uma gestão democrática, contando com a participação da equipe pedagógica, das famílias e dos próprios estudantes presentes naquele contexto.

Para entender um pouco da gestão pedagógica, é importante ressaltar que ela faz parte do princípio da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Além disso, “o processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico” (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018, p. 880).

Compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos (*Ibidem*, p. 880).

Sob o ponto de vista dos gestores, faz-se necessário também entender como esses sujeitos chegaram a esse lugar, e o que eles entendem como sendo sua função, ou sua atividade, além de se apresentar os desafios de tal posição.

Uma coisa que não foi pensada, né? Que não foi planejada, e geralmente as coisas que não são planejadas são as melhores. Eu fiz administração, não queria formar, e porque eu me interessava muito em coisas mais sociais, fiz até muita disciplina da pedagogia, fiz psicologia da educação, fiz um tanto de disciplina. Só que achava que também não era minha praia de ser um pedagogo, né? Mas sempre tive um olhar assim mais para a questão da educação. Mas enfim, vim parar na APOV, né? Pelas questões da vida, pelas escolhas que a gente vai fazendo, eu já sabia que eu não queria trabalhar numa empresa, por exemplo, né? Aí quando veio essa oportunidade de estar na APOV, foi muito bom. E isso mudou, né, a vida da minha família. Hoje a gente é da Pequena Via, vive aqui em Nova Viçosa, e tudo isso foi por causa da APOV mesmo, foi pelo dia-a-dia, que a gente vai vendo o trabalho, vai vendo os frutos e vai sendo muito motivado (DAVI).

Eu acho que eu cheguei até aqui porque no início não tinha ninguém, tinha eu, mas eu não tinha pretensão nenhuma em ser gestora de escola, nem sabia que eu conseguiria isso. Não foi minha pretensão, minha pretensão sempre foi trabalhar com ser humano, é, mexer com gente, principalmente aqueles que ninguém queria, que não eram vistos assim, na sociedade, e, foi assim. É, eu me tornei gestora na prática mesmo, primeiro foi a prática, viu? Sei que tem gente que fica incomodada com isso, é, mas primeiro foi praticando (ELIS).

A partir dos relatos obtidos nas entrevistas, é possível afirmar que a gestora da Escola Maria Peregrina e o gestor da APOV possuem formações diferentes, e chegaram na gestão dessas instituições de maneiras distintas. Apesar disso, ambos trabalham no mesmo sentido, buscando autonomia de todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

Formação de Professores

De acordo com Chakur (2002, p. 151), existem dois modelos de formação e atuação do professor: o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática. Na perspectiva do primeiro modelo citado, percebe-se um caráter “técnico-especialista”, cuja prática pedagógica advém de uma “intervenção tecnológica”.

Nesse caso, o professor se forma dominando conteúdos específicos (elemento científico-cultural da formação) e em competências e habilidades de atuação prática (elemento psicopedagógico). Chakur (2002, p. 151) afirma que essa formação permite que o professor “[...] seja capaz de solucionar problemas práticos recorrendo a normas e técnicas derivadas do conhecimento científico”. Já no modelo da racionalidade prática,

[...] são utilizadas expressões tais como prático-reflexivo, investigador, profissional clínico para definir a figura do professor. A prática é concebida como processo de investigação na ação, núcleo da formação docente e lugar da produção do saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional (Idem, p. 151).

Sobre a formação de professores, é importante pensar que a valorização dos saberes da experiência evidencia certas lacunas, como apontado por Vasconcellos e Vilela (2017, p. 161):

A valorização dos saberes da experiência expõe, assim, os limites da formação inicial, no que se refere ao enfrentamento dos fatores imponderáveis da profissão como: as relações e interações que os professores desenvolvem com os demais atores no campo da sua prática; as normas e obrigações a que o trabalho cotidiano é submetido, e aspectos diversos da organização escolar.

Como professores que não têm autonomia em seu próprio processo pedagógico podem propiciar autonomia para seus alunos? Vasconcellos e Vilela (2017, p. 160) asseveram que, atualmente, essa questão se esbarra na ambiguidade da retratação social dos docentes:

Ao discutir a temática da autonomia docente, Petroni e Souza (2010) evidenciam o modo ambíguo com o qual os docentes têm sido socialmente retratados, seja porque são oprimidos pelo sistema de ensino e/ou pela gestão da escola; porque são incitados a romper com os ditames “das

autoridades” e, ao mesmo tempo, apontados pelas mídias, alunos e seus familiares, como culpados pelo fracasso desse mesmo sistema.

Davi destaca a importância de se ter uma boa relação com a equipe para “um dar força ao outro”. O gestor afirma ter medo e frustração, diante da complexidade do processo de lidar com autonomia, e com a formação de professores. Segundo ele, o processo de ensino e aprendizado centrado nos estudantes é extremamente desafiador, repleto de sentimentos bons e ruins:

Então é muito assim, é muito cheio de sentimentos, igual você falou. Ora muito bons, ora de fato com frustração, dificuldade, com luta, perseverança, medo demais, temos muito medo. Medo de, sei lá, estar fazendo uma coisa que não é legal pra criança, enfim. Mas a gente vai, vai indo, e como tem uma equipe, pelo menos dois, né, que estão querendo, aí um ajuda o outro. Então, bom que a gente já tem aqui algumas pessoas que de fato já se encontraram nesse chamado, nessa vocação, né? Então eles já estão seguros disso, então um vai ajudando o outro, vai puxando (DAVI).

Para Elis, na Escola Maria Peregrina, é natural o processo de gerar autonomia nos estudantes, bem como nos professores. Apesar disso não acontecer de forma fragmentada, ou seja, com uma formação específica, como uma aula, por exemplo, explicando para os professores o que eles devem fazer para gerar autonomia, essa prática está presente em todo o fazer escolar dentro da instituição.

Não é assim. Aqui não existe essa fragmentação, entendeu? É, toda a proposta pedagógica da escola vai ajudar no desenvolvimento da autonomia, tanto do aluno quanto do professor, entendeu? Então não tem um dia que eu vou parar e ensinar, é, como que exerce a autonomia. Não, a autonomia é vivência, autonomia é ali na prática diária, entendeu? Então há uma frequência de reuniões de partilha que a gente chama aqui, é, com os educadores. E aí a gente trabalha, estuda muito a proposta da escola, a gente estuda, por exemplo (ELIS).

Ainda de acordo com a gestora, muitas vezes, o processo de dar autonomia para a própria prática docente é um desafio muito grande e presente. Como esses profissionais estão sendo formados? Cabe, dentro da Pedagogia, um professor autônomo?

Eu não me vejo num lugar de formar assim, sabe? Eu não dou aula de autonomia pra professor, e como gerar autonomia no aluno... Não, porque toda a prática que é muito simples na Maria Peregrina, vai favorecendo a autonomia, tanto no educador quanto no professor. Então o que que eu

faço é, aquele quadro que o aluno presente, o que que vai gerar? O que desenvolve no aluno? Autonomia, responsabilidade, criatividade, entendeu? Então eu vou dando, como eu falo aqui, nome aos bois. Só que assim, é, é muito natural. Ali, porque é uma proposta que quando o professor sem querer querendo está formando ali, ajudando os alunos a formarem autonomia, e exercendo a sua autonomia. Porque mais difícil do que desenvolver um aluno autônomo, é um professor autônomo. O professor, a gente, né? É totalmente condicionado a tudo pronto, a esperar cair do céu para eu fazer. Na Escola Maria Peregrina não. Então acho que o desafio não é formar professores que vão gerar autonomia (ELIS).

A partir do relato da gestora, é possível ver presente no cotidiano da Escola Maria Peregrina o conceito de experiência, de John Dewey. De acordo com Branco (2010, p. 602), “uma experiência educativa tem de ser atrativa e não repulsiva mas também não pode ser encarada como um fim em si mesma”.

Nesse sentido, ainda se pautando em John Dewey, a autora diz que a aprendizagem consiste em um desenvolvimento na, pela e para a experiência. Isso significa que deve haver um “estabelecimento de uma conexão orgânica entre experiência pessoal e educação, ou seja, pela aplicação do princípio da aprendizagem por meio da experiência pessoal (*Ibidem*, 2010, p. 601).

Ainda nessa perspectiva, ao se tratar dos papéis dos estudantes e dos professores no processo educacional, Branco afirma que

[...] é ao aluno e não ao professor que cabe investir e cuidar da sua própria aprendizagem. Subjacente a essa concepção está a importância concedida por Dewey ao lado não cognitivo da aprendizagem. Para além de envolver um aspecto cognitivo, a aprendizagem possui uma vertente emocional e até dramática, na medida em que corresponde à reconciliação das tensões existentes entre o self e o seu contexto, cumprindo uma necessidade vital (BRANCO, 2010, p. 605).

Assim, a formação do professor apresenta extrema importância para a sua prática. Do mesmo modo, a relação com seus educandos e com seus pares no contexto escolar reflete em seu trabalho diário. Na Escola Maria Peregrina, a gestora revela que o ambiente é permeado por boas relações, solidariedade e respeito:

Hoje eu tenho um corpo docente bem consolidado, com a prática, com a proposta pedagógica e conseqüentemente, o relacionamento deles é ótimo. Todos recebem, a gente tem alguns voluntários, mas são poucos. Hoje nós temos a graça de ter alunos nossos que se formaram aqui, que são tutores, então isso está me deixando muito feliz, é, porque eles beberam de isso tudo

desde a educação infantil, se formaram, é, no ensino médio aqui e hoje são tutores e educadores, uns são voluntários, naquilo que eles tem de talento... (ELIS).

Enquanto isso, na APOV, a equipe gestora está satisfeita com o relacionamento e o trabalho dos professores, mas Elis alerta que nem sempre foi assim. A “Comunicação Não Violenta”¹⁶ é citada como a ferramenta que vem auxiliando nesse processo.

E nós temos trabalhado com algumas ferramentas, e aí cê falando de relações, acho importante dizer isso porque isso é uma novidade. Que é a tal da CNV, Comunicação não violenta. Para gente foi um achado. A gente começou esse ano, mas já tem tido um efeito fantástico. Que a gente sempre percebeu que tipo assim, por mais que tenha uma metodologia, estruturada, uma proposta legal pedagógica, tem algumas coisas e relações que são difíceis, que é da pessoa, então é complicado, né? E a CNV ela veio e mexer um pouco nisso. Ela vem mexer num lugar em que a gente as vezes em que não consegue atingir (DAVI).

Quando o presente trabalho foi pensado, algumas perguntas norteadoras foram: Como é possível trabalhar em uma escola ou instituição não formal no sentido de gerar autonomia dos seus educandos? Como se dá o processo seletivo? Os professores contratados necessitam possuir uma formação específica prévia? Tais perguntas foram respondidas pelos gestores durante as entrevistas, sendo possível perceber que, apesar de algumas visões e contextos diferentes, a forma de contratação é parecida.

A respeito das formações realizadas nas instituições, quando indagados se há momentos que tratam especificamente da Escola da Ponte, os participantes responderam que não, embora não tenham descartado essa possibilidade:

Nós não temos formação referentes à Escola da Ponte não. Como eu te disse, quando a gente começou a gente não conhecia a Escola da Ponte. O que que a gente tem hoje que é igual a Escola da Ponte são os quadros na parede. É, que a gente viu que tinha tudo a ver com a nossa proposta. E trabalhamos com projetos, mas eles trabalham de uma forma dentro do contexto da Escola da Ponte de Portugal e nós trabalhamos de uma forma bem diferente. Então nós não temos, claro que a Escola da Ponte é uma referência, mas nós não começamos por conta da Escola da Ponte,

¹⁶ Baseia-se em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. O objetivo é nos lembrar do que já sabemos – de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros – e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento (ROSENBERG, 2006, p. 21).

imitando a Escola da Ponte, querendo ser uma Escola da Ponte no Brasil, não. Depois nós fomos conhecer. Quando eu conheci a escola da Ponte, eu nem cheguei a ir lá. Conheci o projeto aqui mesmo pelo Brasil e conheci o Pacheco, nós já estávamos indo para o fundamental dois dentro desse projeto, entendeu? (ELIS)

Então, não necessariamente. Pode surgir (DAVI).

Tanto a Escola Maria Peregrina como a APOV não exigem formação específica para trabalhar com metodologias ativas. As duas instituições oferecem formação continuada para sua equipe pedagógica. Nas palavras da gestora:

A primeira atividade de formação para preparar os professores é eles estarem ali na prática, mesmo que seja três vezes na semana. Depois aí a gente vai dando formações pra ele de toda a proposta. É passado aulas, mesmo, assim pra eles, de toda proposta (ELIS).

No caso da APOV, também não é exigida uma formação prévia, e o gestor explica que a gestão tenta traçar um perfil daquele profissional, para perceber se ele está disposto a encarar e incorporar a metodologia como proposta da instituição:

Então, a gente sempre, a gente tenta de alguma forma traçar um perfil, assim, né. Antes a gente tinha um negócio assim: “tem que ser um professor pesquisador”, e ficou muito com isso na cabeça, né? Tem que ser alguém que tenha criatividade, que goste estudar, enfim. Agora a gente, além de ser pesquisador, ele tem que ter uma abertura para ser de fato mexido, na sua estrutura interna. Então se chega aqui muito assim, ah, eu sei muita coisa, eu sei muito isso.. vai chegar aqui, minha filha, infelizmente... Você vai aproveitar os seus conhecimentos, mas você vai criar, é uma outra coisa, você vai usar de uma outra forma... (DAVI).

No que diz respeito ao processo seletivo das duas instituições, cada uma segue uma forma de contratar seus profissionais. A Escola Maria Peregrina possui um setor de Recursos Humanos que se encarrega de fazer o processo seletivo. Após esse momento, os professores selecionados ficam na escola como “estagiários”, para entenderem, na prática, a metodologia da escola. Enquanto isso, a APOV busca traçar um perfil que encaixe no que a instituição acredita, conforme os respectivos relatos:

O processo seletivo para contratação de aluno como de professores como

eu disse, há uma equipe de recursos humanos, de RH, que faz todo o processo seletivo de como de uma escola mesmo, empresa... Eles mandam o currículo, há seleção de currículo depois há um tempo que ele fica na escola, é, como estagiário para ver se é aquilo mesmo que ele quer e se é tanto o professor, tanto eles como a equipe... Aí entre os professores que tem mais tempo na escola que nos ajuda também discernir se e aquele professor tem o perfil de ser um professor da Escola Maria Peregrina ou não. Isso é decidido em equipe, aí não é só o RH, o RH escuta os educadores que ficaram com esses estagiários (ELIS).

Então, a gente sempre, a gente tenta de alguma forma traçar um perfil, assim, né. Antes a gente tinha um negócio assim: “tem que ser um professor pesquisador”, e ficou muito com isso na cabeça, né? Tem que ser alguém que tenha criatividade, que goste estudar, enfim. Agora a gente, além de ser pesquisador, ele tem que ter uma abertura para ser de fato mexido, na sua estrutura interna. Então se chega aqui muito assim, ah, eu sei muita coisa, eu sei muito isso.. vai chegar aqui, minha filha, infelizmente... Você vai aproveitar os seus conhecimentos, mas você vai criar, é uma outra coisa, você vai usar de uma outra forma... (DAVI).

Além de traçar um perfil, o gestor da APOV relatou que anteriormente eles acreditavam ser necessário possuir uma formação específica, mas que, com a prática, perceberam que é justamente o contrário, “*não tem que ter nenhuma formação específica, pelo contrário. Quanto mais cru, melhor. Nós só descobrimos isso agora. Geralmente o que a gente tem visto é que já vem os mais novos agora, vem com a mentalidade um pouco mais aberta*” (DAVI).

Com a metodologia voltada para a autonomia das crianças, o planejamento é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Eles possuem seus momentos de planejamento, mas os professores com a equipe pedagógica também. Nesse sentido, os gestores das instituições relataram como esses momentos funcionam:

Coordenação com educadores. Uma semana é planejamento separado, outra semana é planejamento junto. Aí eles vão trazendo um pouco, mesmo fazendo uma avaliação do que foi e planejando a semana (DAVI).

Os planejamentos das atividades são realizados primeiro de acordo com o interesse do aluno, qual que é o projeto dele... Então assim que o aluno, ele, é, decide qual que é o projeto, ele junto com o tutor, vão responder fichas, a primeira fase, que é o que eu quero descobrir nessa pesquisa, porque que eu quero, o que eu já sei do assunto, que seria os objetivos e justificativas, mas de uma forma, num linguajar de criança, e no linguajar também que serve também para o adolescente. Depois a gente, é feito o planejamento, que a gente chama de itinerário proposto do projeto (ELIS).

A gestora da Escola Maria Peregrina ainda explicou que, na instituição, há formação continuada no planejamento institucional, ocorrendo com determinada frequência, e que toda a equipe pedagógica também participa desses momentos:

A gente tem formação continuada no planejamento institucional. Sim, nós temos formação dos professores, é, com os tutores semanais, com os demais educadores alguns são quinzenais, alguns semanais, alguns mensais. Nós temos formação pros demais colaboradores também mensais, é... Um dia do mês junta todos os educadores é uma formação com toda a equipe docente, então nós temos todo um planejamento de formação continuada para os educadores e para todos os demais, é, colaboradores dentro das suas áreas (ELIS).

Então, o que é ser professor? O ser professor é um tornar-se atravessado por essas questões da escola já discutidas aqui, mas também por um desejo. E já existem experiências concretas que confirmam a viabilidade de uma prática docente na qual a autonomia e as potencialidades dos educandos são desenvolvidas e valorizadas.

Considerando as interpretações diferenciadas sobre a pedagogia, as diversas identidades atribuídas ao curso de pedagogia no Brasil abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 821).

É possível uma escola que, a partir de metodologias ativas, possibilite uma formação de professores que crie um ser professor que dê conta de possibilitar a emergência de um ser estudante que entenda a sua autonomia e que trabalhe sua autonomia no seu processo educacional?

Para a gestão, trata-se de um desafio trabalhar com a autonomia. É necessário quebrar um paradigma instaurado há tempos de hierarquia, de seguir ordens, de seguir currículo, etc. A intenção do Davi, por exemplo, é horizontalizar ao máximo a gestão da APOV:

Então, assim, é um grande desafio, a gente busca, a gente tem buscado umas formação também nessa parte de gestão democrática e participativa, né? Ao mesmo tempo que a gente busca a parte pedagógica, as metodologias pedagógicas, também na parte da gestão. Mas é isso, é muito desafiante, né, essa coisa do ouvir, do entender o outro, de buscar, mas essa é a forma que a gente escolheu. Horizontalizar cada vez mais. Hoje

ainda é, tem muita coisinha que é ditado, ainda é “faz aqui”, “faz aqui”, mas nossa ideia de fato é horizontal (DAVI).

Neste capítulo, foi possível conhecer o processo de formação de professores em cada instituição, bem como sua contratação e seu cotidiano. Apesar de não ter sido o objetivo inicial, com o decorrer desta pesquisa, foram identificados o papel, as inquietações e os desafios dos gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os capítulos desta dissertação, procurou-se responder a diferentes indagações: Como se dá a metodologia da Escola da Ponte? Como as metodologias ativas estão presentes no cotidiano da Escola da Ponte, da Escola Maria Peregrina e da APOV? Como acontece a formação de professores que trabalham nestas instituições? Como se torna um sujeito gestor? Qual o desafio desses gestores no processo de formação de professores que buscam a autonomia dos estudantes? Como os gestores de escolas inspiradas na Escola da Ponte narram seus desafios diante do processo de formação de professores?

No primeiro capítulo, “A Escola da Ponte: inspirações para a construção de metodologia de análise”, foi possível entender como José Pacheco criou uma escola diferente dos parâmetros tradicionais, bem como suas metodologias e valores. Além disso, discorreu-se sobre o sentimento de pertencimento dos estudantes naquele espaço, e como os educadores, gestão, família e comunidade escolar são peças importantes e essenciais naquele contexto.

Já no segundo capítulo, “Educação e autonomia: experiência e ampliação do afeto”, a partir da concepção de autores como Freire, Dewey e Espinosa, vislumbrou-se sobre “autonomia” e suas diferenças conceituais do termo “liberdade”, relacionando essas noções ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes no sentido prático. Além disso, foi evidenciado como o afeto – positivo ou negativo – pode influenciar nos processos de ensino e aprendizagem dos discentes.

No terceiro capítulo, intitulado “A educação como experiência na pedagogia: a emergência de metodologias ativas na visão dos gestores da Maria Peregrina e da APOV”, foi apresentado o conceito de metodologias ativas, avaliando sua integração e importância no cotidiano das instituições analisadas: Escola da Ponte, Escola Maria Peregrina e APOV.

Por fim, no quarto e último capítulo teórico, “Formação de professores para a autonomia: desafios no cotidiano escolar na visão dos gestores da Maria Peregrina e da APOV”, foram apresentados relatos das entrevistas com os coordenadores das duas instituições, o que permitiu a compreensão do processo de formação de seus professores, da contratação e da relação que a equipe pedagógica desenvolve com seus estudantes e familiares.

Ao serem explorados os dispositivos utilizados pelas instituições, para que a autonomia e a experiência dos estudantes estejam sempre presentes no dia a dia deles, atestou-se a viabilidade e a importância da adoção de metodologias ativas no contexto escolar, seja no momento de arrumar o refeitório ou de escolher qual conteúdo será estudado naquele dia.

A partir das impressões e relatos obtidos nas entrevistas realizadas com os gestores da Escola Maria Peregrina e APOV e ancorando-se nas importantes discussões de Freire, Dewey e Espinosa, foi possível identificar como acontecem, na prática, os processos de ensino e de aprendizagem, de formação de professores, e de um ideário autônomo na educação. Tal prática é diária e constante, permitindo que os professores se coloquem no lugar de tutores, e que os estudantes entendam e façam parte do processo centralizado neles, no que eles querem, no que eles buscam.

No que diz respeito aos gestores, pode-se perceber que eles chegaram até a Escola Maria Peregrina e a APOV sem um planejamento propriamente dito. Tornar-se gestor, para eles, foi – e é – um processo contínuo e diário. Eles sentem medo e insegurança, diante de tantos desafios lançados no decorrer das experiências ali vividas, mas entendem que cada sujeito é individual, único, e que seus alunos merecem um sistema educacional que favoreça as suas potencialidades, além de auxiliar em suas dificuldades.

Já em relação aos valores e procedimentos adotados pelas instituições citadas, é possível afirmar que a autonomia está presente em todos os processos, seja na figura das crianças e dos jovens, dos professores, das famílias ou dos agentes do contexto educacional.

No Brasil, esse tipo de experiência ainda é considerado raro, mas foi possível abarcar dois cenários nacionais distintos - uma instituição formal do estado de São Paulo, e outra instituição não formal de um bairro periférico de uma cidade do interior de Minas Gerais (Viçosa). Esse esforço foi realizado a fim de apresentar a possibilidade de uso de metodologias diferentes em contextos distintos, mas não distantes.

É importante destacar que a Escola da Ponte, a Escola Maria Peregrina e a APOV se diferem de muitas instituições de ensino, não só pela proposta e pelos valores que são seguidos. Um aspecto curioso observado nas duas instituições, é a presença do caráter religioso. Qual relação poderíamos desenhar nesse sentido?

Com a realização desta pesquisa, observa-se que essas iniciativas se preocupam com o ponto de partida e com o processo de educação, e não com o ponto de chegada, como a

maioria das instituições educacionais, muitas vezes focadas em aprovações dos estudantes no ensino superior, por exemplo.

Claro que o sucesso dos estudantes das três instituições elencadas também é importante e considerado, não sendo, contudo, um de seus desígnios principais. Na minha visão, o processo de ensino e aprendizagem na Escola da Ponte, na Escola Maria Peregrina e na APOV apresenta concepções simples, apesar de o procedimento em si ser complexo.

Vale ressaltar que a simplicidade deve fazer parte da educação, podendo ser percebida no contato dos estudantes com seus professores, com os gestores, com as famílias. Também na percepção dos estudantes sobre os conteúdos, sobre o ambiente escolar. Confirma-se que todas essas relações são permeadas por afetos e tensões.

Após a realização desta pesquisa, sinto-me ainda mais interessada pelo tema. É muito bonito ver, na prática, como é possível uma educação emancipadora, que busca a formação intelectual dos sujeitos, mas também a formação emocional, cognitiva e social – como, ao meu ver, deve ser.

Mesmo diante da visão dos gestores e do uso de documentos das instituições, bem como a pesquisa bibliográfica, a presente dissertação não conseguiu abarcar todos os aspectos da autonomia, das metodologias ativas e desse espectro inovador de educação. Nesse sentido, sugere-se a continuação deste trabalho, uma vez que ainda há muito o que se discutir e entender, como a visão dos próprios estudantes – centro desse processo de ensino e aprendizagem –, dos professores e das famílias envolvidas. Haverá, então, um esforço para a continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica que tem o objetivo de criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica**. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2019.
- ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e a nova racionalidade. In: ALARCÃO, I. **A escola reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, M. S. R. **Escola da Ponte: história e trajetória**. 2009. Disponível em: <http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2009/07/marina-s.htm>. Acesso em: 30 out. 2019.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papyrus, 2000.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 193-204, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BATISTA, Adriana da Silva. A importância das metodologias ativas de ensino-aprendizagem na educação do ensino superior no curso tecnológico de marketing na faculdade metropolitana de Manaus – FAMETRO. **Revista Científica de Iniciación a la Investigación**. Paraguai. v. 4, n. 1, abr. 2019. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/781/729>. Acesso em: 21 out. 2019.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6 ed. Petrópolis: Vozes. 2008.
- BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599-610,

ago. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 fev. 2020.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CABRAL, Guilherme Perez. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 873-889, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300873&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 117, p. 149-176, nov. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019.

CHRISTENSEN, C. M.; JOHNSON, C. W.; HORN, M. B. **Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns**. 2 ed. New York: McGrill, 2011.

CONTRATO DE AUTONOMIA. Disponível em:

<http://www.escoladaponte.pt/novo/contratodeautonomia/>. Acesso em janeiro de 2020.

DEWEY, J. **Democracy and education**. Nova Iorque: Simon & Schuster, 1997. 378 p.

FERNANDES, José Pedro Matos; ARAÚJO, Alberto Filipe; DEL DUJO, Ángel García. Democracia, inteligência e (boa) educação, na perspectiva de John Dewey. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e169625, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2019.

GUILHERME, Maria Manuela Duarte. O diálogo intercultural entre Freire & Dewey: o sul e o norte nas matrizes (pós)-coloniais das américas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.39, n.142, p.89-105, jan. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000100089&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v.45, e201600, 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100529&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v.10, n. spe, p.37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 set. 2019.

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

MARANGON, C. José Pacheco e a Escola da Ponte. **Revista Escola**. Abr. 2004. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/josepacheco-escola-ponte-479055.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MARCHELLI, Paulo Sergio; DIAS, Carmen Lúcia; SCHMIDT, Ivone Tambelli. Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no brasil. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 282-296, 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2019.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática**. Campinas. Tese (dout.) Faculdade de Educação, Unicamp, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOGILKA, Maurício. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2019.

MONTEIRO, Leticia Portieri; SMOLE, Kátia Stocco. Um caminho para atender às diferenças na escola. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 36, n. 1, p. 357-371, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2019.

MOREIRA, Neir; HOLANDA, Adriano. Logoterapia e o sentido do sofrimento: convergências nas dimensões espiritual e religiosa. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 15, n.

3, p. 345-356, dez. 2010. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712010000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2019.

NASCIMENTO, M. L. B. **Análise Documental e Análise Diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos.** (Tese de Doutorado). Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, 2009.

OLIVEIRA, Cynthia Sanchez de; SILVA, Maria Claudia L.; LOPES André Simone. O Mundo Mudou. E agora? In: **Educatrix**. Moderna, Ano 6, nº 11, 2016.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Espinosa e a radicalização ética na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 191-204, mar. 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019.

OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.** [online]. 2018, vol.48, n.169, pp.876-900.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade.** 1. ed. São Paulo : Edições SM, 2014.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em:
https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28. Acesso em: 07 out. 2019.

PORTO, Cristiane de Magalhães; SANTOS, Fábio Maurício Fonseca; CRUZ, Marisete Augusta da. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no ensino superior sob a ótica da afetividade. **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, v. 13, n.1, p.194-211, jan./abr. 2018. Disponível em:
<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2100/527>. Acesso em: 15 out. 2019.

PROJETO EDUCATIVO. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>. Acesso em janeiro de 2020.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008. Disponível em:
<https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>. Acesso em: 08 out. 2019.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais** [tradução Mário Vilela]. São Paulo: Ágora, 2006. Disponível em: <http://www.icomfloripa.org.br/wp->

<content/uploads/2016/03/Comunicac%CC%A7a%CC%83o-Na%CC%83o-Violenta.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n.1, 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>. Acesso em 07 out. 2019.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.41, n. spe, p.1299-1311, Dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019.

SILVA, Rita Aparecida Marques da. **Organizações Sociais na Comunidade de Nova Viçosa: assistencialismo ou emancipação?** Monografia. Universidade Federal de Viçosa, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. Reflexões sobre a Escola da Ponte. **Revista de Educação AEC**. n. 141, out./dez. 2006. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page1028.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

VASCONCELLOS, Mônica; VILELA, Mariana Lima. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas docentes autônomas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 63, p. 157-172, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100157&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE I

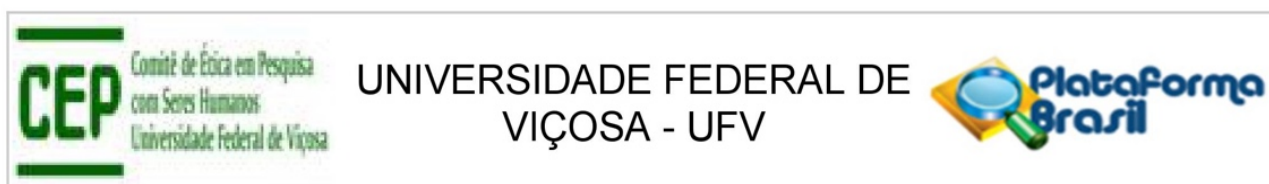
Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Como você se tornou um sujeito gestor? E o que é isso? O que é ser gestor de uma escola como essa? Quais são os desafios? Como você chegou até aqui? O que te inspirou?
2. O que é o processo de educação para você?
3. É possível uma pedagogia que trabalhe com essa educação que gera autonomia?
4. Quais são seus incômodos, sentimentos, quando você se vê no lugar de formar professores que vão gerar autonomia?
5. O que a Escola da Ponte foi pra você? Qual sua relação com José Pacheco?
6. Como é a relação dos professores? Todos recebem bem? Salário, cronograma, instituição: como fica isso numa instituição que gera autonomia? Isso atrapalha? Se sim, vocês falam sobre isso?
7. Como você caracteriza a proposta metodológica da instituição? Quais as propostas empregadas para desenvolvimento da autonomia na Escola?
8. Fale sobre a equipe pedagógica (coordenação, professores) e a relação entre esses sujeitos.
9. Como são realizados os planejamentos das atividades?
10. Como é o processo seletivo para contratar professores?
11. Há atividades de formação para preparar os professores?
12. Há algum tipo de formação dos professores voltada para a autonomia e aprendizagem das crianças? Se sim, qual, como e a frequência em que é realizado?
13. Quais os processos metodológicos utilizados com maior frequência na Escola?
14. Como é a estrutura física e organizacional da Escola?
15. Como são realizadas as avaliações e a frequência das mesmas?
16. Existe algum projeto de formação continuada no planejamento institucional?
17. Há algum estudo ou Cursos oferecido aos professor, coordenação, referentes à Escola da Ponte?
18. A escola tem uma proposta metodológica objetiva? Qual é? Qual é o processo de planejamento?

19. Como é a contratação dos professores? Vocês contratam professores e formam os professores aqui ou já querem professores que já tenham uma proposta?
20. Tem atividades formais ou se dá na informalidade? Se sim ou se não, como se dão essas atividades?

ANEXOS

ANEXO I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS ATIVAS INSPIRADAS NA ESCOLA DA PONTE: COMO SE DÁ O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Pesquisador: Rita Marcia Andrade Vaz de Mello

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 07601519.3.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Patrocinador Principal: FUNDACAO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.456.759

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Área Temática: 7 - Ciências Humanas

Conforme resumo apresentado no formulário online da Plataforma:

"O trabalho versa a respeito de metodologias que visam à promoção da autonomia e busca entender como se dá o processo de formação de professores voltado para metodologias ativas inspiradas na Escola da Ponte, no contexto brasileiro de educação. Situada em São Tomé de Negrelos, uma cidade próxima ao Porto, em Portugal, a Escola da Ponte surgiu em 1976, e foi criada pelo educador José Pacheco. A pesquisa é de cunho qualitativo; como percurso metodológico, esboçou-se a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação e entrevistas. Objetiva-se conhecer de que forma duas instituições brasileiras, sendo uma formal e uma não-formal, que adotam as metodologias ativas sugerem promover a formação dos professores voltada para a autonomia e aprendizagem das crianças. Além disso, tem como objetivos específicos descrever os processos metodológicos, estrutura, avaliação e desenvolvimento da autonomia na Escola da Ponte; pesquisar a proposta metodológica de uma instituição formal e não formal no Brasil que se baseiam na Escola da Ponte; apresentar o processo de formação dos professores dessas instituições, além de entender a relação dos educadores com as atividades e práticas pedagógicas ativas."



Continuação do Parecer: 3.456.759

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com os pesquisadores,

Objetivo Primário:

- Conhecer de que forma duas instituições brasileiras – uma formal e outra não formal – Maria Peregrina e APOV - que adotam as metodologias ativas, sugerem promover a formação dos professores voltada para a autonomia e aprendizagem das crianças.

Objetivos Secundários:

- Descrever os processos metodológicos, estrutura, avaliação e desenvolvimento da autonomia na Escola da Ponte;
- pesquisar a proposta metodológica de uma instituição formal e outra não formal no Brasil, as quais se baseiam na Escola da Ponte;
- apresentar o processo de formação dos professores dessas instituições, além de entender a relação dos educadores com as atividades e práticas pedagógicas ativas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentam no formulário online da Plataforma os seguintes Riscos:

- desconforto possível com alguma pergunta, ainda que nenhuma delas seja de caráter pessoal. Para reduzir esse risco, a entrevista será conduzida em um local reservado, o nome do participante não será identificado na pesquisa e, caso queira, ele/ela tem total liberdade de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, se julgar pertinente.

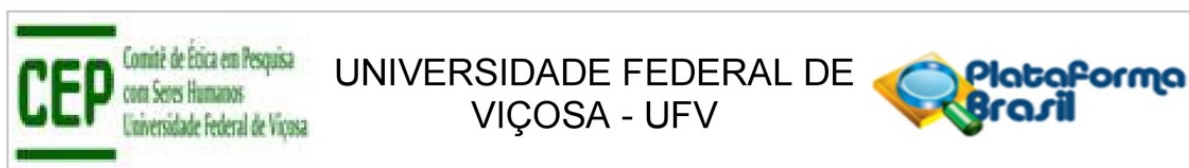
e os seguintes Benefícios:

A pesquisa trará benefícios indiretos aos participantes da pesquisa, como membros da sociedade, pois permitira que eles e mais pessoas conheçam experiências que adotam metodologias ativas, além de permitir que pedagogos e profissionais da área de educação entendam qual e o processo de formação dessa instituição. A pesquisa não prevê intervenção e não trará benefícios diretos aos participantes ou às instituições envolvidas.

Avaliação:

Riscos e benefícios claramente delineados, assim como os meios de mitigar os riscos.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 3.456.759

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores se propõem a desenvolver uma pesquisa qualitativa. Serão utilizados quatro caminhos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação e entrevista. Para a melhor compreensão do leitor e maior clareza dos caminhos da pesquisa, serão elencados os instrumentos a partir da exposição dos locais de pesquisa. Com relação à Escola da Ponte, que é o parâmetro de análise das outras duas instituições, e com relação à Escola Maria Peregrina, em São José do Rio Preto, será empregada a pesquisa documental. Diferentemente da pesquisa bibliográfica, esse instrumento utiliza fontes diversas, não analisadas previamente, em conjunto, tais como relatórios, tabelas estatísticas, documentos oficiais, jornais, etc. Com relação à Escola Maria Peregrina e a APOV, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os Coordenadores Pedagógicos da APOV e da Escola Maria Peregrina. As entrevistas serão realizadas, respectivamente, presencialmente e via internet, com duração prevista de uma hora, cujas perguntas são descritas no Roteiro de Entrevistas. Ainda a respeito da APOV, serão realizadas observações do trabalho docente, sendo elas de reunião de professores e coordenação e do dia a dia com as crianças e adolescentes, a fim de entender o trabalho realizado por eles. Finalmente, a pesquisa bibliográfica será realizada ao longo da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

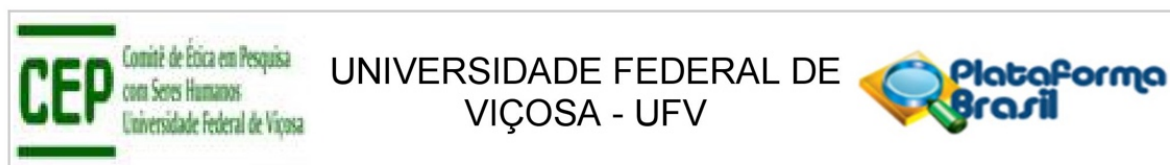
Considerações sobre os documentos apresentados pelo pesquisador:

- Carta de resposta às pendências. Havia uma só pendência com relação ao cronograma no formulário online, e essa pendência foi respondida. A data de início da coleta de dados passou para 01/08/2019 no cronograma no referido formulário.
- Folha de rosto - com carimbos e assinaturas dentro da norma.
- Os demais documentos obrigatórios já estavam corretos na versão anterior desse projeto.

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário CEP: 36.570-977
UF: MG Município: VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 3.456.759

páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

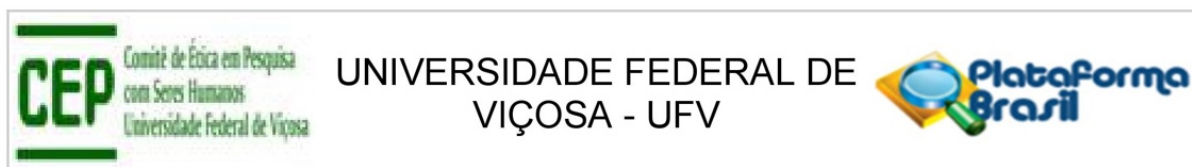
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1268822.pdf	01/07/2019 10:54:58		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_Resposta_4.pdf	01/07/2019 10:54:29	Rita Marcia Andrade Vaz de Mello	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	11/06/2019 10:52:02	Rita Marcia Andrade Vaz de Mello	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	11/06/2019 10:51:16	Rita Marcia Andrade Vaz de Mello	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacaomildren_modificado.pdf	11/04/2019 14:11:25	Rita Marcia Andrade Vaz de Mello	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	autorizacaorenato_modificado.pdf	11/04/2019 14:11:11	Rita Marcia Andrade Vaz de Mello	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 3.456.759

Ausência	autorizacaorenato_modificado.pdf	11/04/2019 14:11:11	Rita Marcia Andrade Vaz de Mello	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	11/02/2019 15:21:38	Rita Marcia Andrade Vaz de Mello	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoCompleto.pdf	11/02/2019 15:20:57	Rita Marcia Andrade Vaz de Mello	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 16 de Julho de 2019

Assinado por:

**Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier
(Coordenador(a))**

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

ANEXO II

Mapa de Dispositivos

O dispositivo pedagógico é entendido como suporte de uma cultura organizacional específica, sendo considerado nessa qualidade toda e qualquer manifestação (identificada como rotina, estratégia, material, recurso...) que contribua para a produção, reprodução e transformação da cultura numa determinada comunidade educativa.

Acho Bem/Acho Mal

O Acho Bem/Acho Mal é um dispositivo através do qual os alunos podem expressar a sua opinião sobre o que está bem e mal dentro da Escola. A Comissão de Ajuda analisa-o e leva à consideração da Assembleia o que considera pertinente.

Assembleia

É um momento de trabalho coletivo, que envolve todos os alunos da escola. Acontece todas as sextas-feiras e obedece a uma convocatória, que estabelece todos os assuntos a tratar. No final de cada reunião é feita uma ata. Todos estes procedimentos são organizados e realizados pela mesa da assembleia.

Associação de Pais

A Associação é um interlocutor privilegiado da vontade de todos os pais. O seu presidente tem, por inerência, assento no Conselho de Direção e participa nas reuniões de Conselho de Projeto.

Aula direta / Preciso de ajuda / Posso ajudar em...

Este dispositivo funciona sempre que há pedidos de ajuda de grupos de alunos e em diferentes áreas. Para participarem nestas aulas, os alunos interessados inscrevem-se no dispositivo que se designa por "preciso de ajuda". Quando um determinado aluno sente que tem um conhecimento aprofundado de um determinado assunto e que pode ajudar colegas com uma dúvida sobre esse assunto, inscreve-se no "Posso ajudar em...".

Bibliografias individuais e coletivas

No decorrer das pesquisas que efetuam, os alunos elaboram bibliografias para consolidarem o seu trabalho e para partilharem com os colegas.

Biblioteca

Muitas das pesquisas são desenvolvidas com recurso à biblioteca. Não há manuais iguais para todos os alunos. Na biblioteca, há livros ajustados a todos os níveis de aprendizagem.

Caderno de recados

É uma forma de comunicação privilegiada entre os orientadores educativos em geral e o tutor em especial e a família.

Caixinha dos segredos

Quando um aluno pretende: conversar ou comunicar “em segredo” com algum elemento da comunidade educativa põe um recado na caixinha. Este dispositivo ajuda a manter e aprofundar “cumplicidades” e a reequilibrar afetivamente algumas crianças.

É a Comissão de Ajuda que encaminha as mensagens para o seu destinatário.

Clube dos Leitores

Sempre que um aluno pretende levar um livro para ler em casa, regista essa intenção do mural do Clube dos Leitores assinalando o seu nome, da obra, a data de requisição e de entrega.

Comissão de ajuda

A Comissão de Ajuda é um mecanismo de autorregulação e de autorresponsabilização coletiva. Neste momento, é constituída por seis alunos. Três são escolhidos pelos elementos da Mesa da Assembleia e três pelo Conselho de Projeto. Por outro lado, dois alunos pertencem ao Núcleo da Iniciação, dois ao Núcleo da Consolidação e dois ao Núcleo do Aprofundamento.

A Comissão de Ajuda faz parte integrante da responsabilidade da Mesa da Assembleia.

Debate

O Debate é um espaço de discussão de opiniões e constitui-se, também, como um mecanismo preparatório da Assembleia.

Direitos e deveres

A listagem dos Direitos e Deveres é aprovada em Assembleia, no início de cada letivo. Constitui-se como um código de conduta para todos os elementos da comunidade educativa.

Eu já sei

Este dispositivo desenvolve a responsabilidade na aprendizagem. É através dele que cada aluno se propõe ser avaliado. Este é um momento que requer uma atitude de responsabilidade perante si e perante os outros. Posteriormente, um orientador educativo efetua uma avaliação junto do aluno, registando-a no processo individual do aluno.

Preciso de ajuda

Quando um aluno sente dificuldade em ultrapassar um qualquer estudo e já esgotou todas as possibilidades de ajuda (pares, grupos) recorre ao “preciso de ajuda”, onde se irá inscrever para uma aula direta, preparada por um professor, sobre o que esteve a estudar.

Grupo Heterogéneo

O trabalho em grupos heterogéneos apresenta-se como uma forma de contrariar a tendência para a uniformização dos alunos e de criar condições para a cooperação. Cada aluno define o seu percurso de aprendizagem de forma autónoma e responsável, sem prescindir da organização em grupos de trabalho cooperativo.

História da quinzena

Obra literária integral que serve de base ao trabalho da valência de Língua Portuguesa.

Folhas de rascunho

Forma de aproveitamento de folhas já utilizadas e instrumento de trabalho, visando, também, a educação ambiental de todos elementos da comunidade escolar.

Jardim da Poesia

Espaço privilegiado de criatividade. É uma recolha de poemas que cada um pretende partilhar.

Jornal

O jornal é, sempre que possível, mensal. Dá notícia de tudo o que se passa na escola e na comunidade envolvente.

Lista das competências/conteúdos

Este dispositivo consiste numa lista completa das competências/conteúdos que integram o “Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais”. Encontra-se afixada em cada um dos diferentes espaços. Os diferentes itens foram descodificados, para que todos os alunos os percebessem.

Mapa de presenças

Diariamente, os alunos registam a sua presença/ausência. Assim, utilizam três cores: verde (se são pontuais), amarelo (se chegaram atrasados), vermelho (sempre que faltam).

Moodle

Plataforma de apoio à gestão de atividades educativas baseadas na Internet. É um projeto de desenvolvimento contínuo.

Murais

Toda a informação que se pretende partilhada com todos os elementos da Comunidade Educativa é colocada nos diferentes Murais.

Música nos espaços

Nos diferentes espaços de trabalho existe música de fundo que visa facilitar a concentração de todos e a monitorização do ruído.

Pedaço de mim

Sempre que alguém pretende partilhar algo de muito importante para ele, partilha-o através do Pedaço de Mim. Esta partilha pode ocorrer através de um mural, da Assembleia de Escola etc...

Pedir a palavra

Sempre que uma pessoa, dentro do espaço de trabalho, pretende falar com o grande grupo ou intervir num debate, levanta o seu dedo pedindo, assim, a palavra para intervir.

Perdidos e Achados

Sempre que um aluno encontra algo que não lhe pertence, coloca-o num local específico onde quem, eventualmente o perdeu o pode encontrar.

Pesquisa em casa

Sempre que um aluno pretende levar um documento para estudar, utiliza este dispositivo para indicar o seu nome, o do documento, a data de requisição e de entrega.

Plano da quinzena/Plano do dia

Os alunos escolhem as atividades a realizar durante uma quinzena, com orientação do professor tutor, ou em cada dia. No final de cada quinzena ou dia, os alunos avaliam o seu plano, individualmente, ou em grupo.

Problema da quinzena

Proposta de resolução de um problema Matemático, elaborada pela Dimensão Lógico-Matemática, de forma quinzenal e específica de cada núcleo de trabalho.

Projeto Educativo

O Projeto Educativo é o orientador de todo o trabalho realizado pela Escola, na Escola e com a Escola.

Projetos

Os projetos são uma forma dos alunos darem resposta aos seus problemas/dúvidas.

Planificação do projeto

Cada projeto realizado pelos alunos é planificado tendo em conta, entre outros fatores, o que os alunos pretendem fazer, o que já conhecem, o que precisam/querem conhecer, os recursos que possuem e que pretendem possuir, quem os pode ajudar e a forma de avaliação do mesmo.

Registos de avaliação (Processos e percursos individuais)

Todas as avaliações realizadas pelos orientadores educativos são registadas no processo individual do aluno. Resultando numa síntese elaborada pelo professor tutor, com base nas contribuições de cada

Responsabilidades

De forma a resolver os problemas do dia a dia na escola, são criados grupos de alunos que, de forma a melhorar o funcionamento da escola, desempenharão determinadas tarefas.

Reuniões de pais

Espaço privilegiado de comunicação entre os pais e a Escola. As reuniões realizam-se como uma periodicidade mensal, sensivelmente.

Texto da quinzena

Proposta de elaboração de um texto subordinado a um tema específico, elaborada pela Dimensão Linguística e, normalmente, relacionada com algo comum a toda a Escola.

Texto livre

Os alunos escrevem textos sem que os orientadores educativos fixem as normas do mesmo (tema, número de linhas etc).

Trabalho de pesquisa

As atividades processam-se, quase sempre, em processos de pesquisa orientada. Quando algum aluno não consegue concretizar os seus objetivos, recorre ao grupo e a um orientador educativo.

Tutoria

No início de cada letivo, os alunos escolhem o seu tutor. Contudo, os pais sempre que o pretendem expressam a sua opinião relativamente à escolha efetuada. O tutor é o interlocutor privilegiado entre a Escola e a família nos aspetos relacionados especificamente com cada tutorado.

Visitas de Estudo

Forma dos alunos interagirem diretamente com o Mundo Ambiente, vivenciando experiências e recolhendo dados impossíveis de obter dentro da Escola. Ocorrem quando o trabalho realizado assim o exige.

Trabalho cooperativo

A recusa do trabalho em monodocência abriu caminho à partilha de experiências. Os professores passaram a partilhar o que sabem e aquilo que são. Pelo fortalecimento do convívio profissional, aprendem uns com os outros a reformular práticas e identidades. A experiência é formativa na medida em que é reconstituída em comum. Os professores veem-se como parte de um projeto coletivo e sabem que precisam da colaboração e dos saberes uns dos outros.

Caixa dos segredos

Quando um aluno pretende conversar “em segredo” com algum professor, coloca um recado na caixinha. Este dispositivo ajuda a manter e aprofundar “cumplicidades” e a reequilibrar afetivamente algumas crianças.

Equipa de projeto

Todos os professores trabalham com todos os alunos. Por esta razão, os alunos não estão divididos por turmas, nem por anos: cada aluno é um ser único e irrepetível. Nos diversos espaços de aprendizagem, nunca está um professor isolado.

Os pais dos alunos podem contactar um qualquer professor em qualquer hora do dia.

Murais

São todos os locais passíveis de colocação de trabalhos dos alunos, informações de interesse, cartazes...