

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Joice Maria Lamb

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS
E A CONSTITUIÇÃO DE UMA OUTRA CULTURA
NA ESCOLA ADOLFINA DIEFENTHÄLER**

PORTO ALEGRE

2023

Joice Maria Lamb

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS
E A CONSTITUIÇÃO DE UMA OUTRA CULTURA
NA ESCOLA ADOLFINA DIEFENTHÄLER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

PORTO ALEGRE

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Lamb, Joice Maria
Práticas pedagógicas democráticas e a constituição
de uma outra cultura na Escola Adolfina Diefenthaler /
Joice Maria Lamb. -- 2023.
164 f.
Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Escola pública. 2. Gestão escolar. 3.
Participação. 4. Cultura da escola. 5. Gestão
democráticas. I. Gandin, Luís Armando, orient. II.
Título.

Joice Maria Lamb

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS
E A CONSTITUIÇÃO DE UMA OUTRA CULTURA
NA ESCOLA ADOLFINA DIEFENTHÄLER**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Aprovada em _____ de _____ de 2023.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Maria Beatriz Moreira Luce (PPGEDU/UFRGS)

Prof^a. Dra. Rosaura Angélica Soligo (UNICAMP)

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Quero começar meus agradecimentos com a lembrança carinhosa que eu tenho do meu pai lendo no jardim. Meu pai não era um homem que lia muito e essa lembrança, eu agasalho com cuidado, porque parece que é um pedaço dele que só eu vi. Faço esses agradecimentos para saudar as pessoas e os momentos que essas pessoas compartilharam comigo e que me fizeram ser quem eu sou.

Meu pai e minha mãe, por me acolherem neste mundo dando a mim parte deles.

Meu irmão, por levar a sério a tarefa de ser mais velho.

Às minhas grandes amigas, Lanussi, Andrea, Cidônia e Miria que partilharam muitos mundos comigo.

Ao Dennis, por sermos corajosos juntos, nunca sozinhos.

Aos meus filhos, Vinicius, Dylan e Tyler, por me permitirem ser sua mãe simplesmente.

Ao grupo de pesquisa mais amoroso que eu já conheci. Nesse grupo, as pessoas sempre fazem parte. É impressionante o quanto esse conhecimento aconchega.

Ao Gandin, porque é alguém que a gente precisa, mas nunca imaginou que existisse.

À comunidade da Escola Adolfina, professores e professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias, mães, pais e responsáveis, de ontem e de hoje, que se permitiram formar uma linda comunidade de aprendizagem e me fizeram perceber que utopias são realizáveis enfim.

Especialmente a Érica, Eduardo, Gisele, Gláucia, Priscila, Pâmela, Fábio, Fátima, Marcos Paulo e Maria Paula, todos com nomes fictícios, mas com presenças reais. Eles e elas compartilharam comigo suas percepções e só por isso que essa pesquisa existe.

À Rosaura Soligo e ao Fernando Kawahara que, em um momento, tiveram um olhar mais do que generoso para a Adolfina e, por isso, mudaram a rota do que poderia ter sido.

À banca avaliadora dessa dissertação, professora Rosaura Soligo, professor Rafael Arenhaldt e professora Maria Beatriz Luce, por direção, carinho e orientação.

À querida Caroline Antunes, que aqui revisou o texto, e lá fora, acreditou sempre que eu faria um lindo trabalho.

Aos leitores futuros desta pesquisa, pessoas que talvez se encantarão primeiro pelo título, agradeço as possibilidades que trarão para a democracia na escola.

Penso que estes agradecimentos não obedeceram a uma lógica de importância, mas

apareceram na ordem que foram saindo do meu coração. Finalizo então com outra lembrança. Um dia, eu disse para um grupo de crianças de 3ª série que se elas não me ajudassem, talvez, eu não pudesse mais continuar com aquele estágio de magistério. Eu agradeço a elas que foram as primeiras que acreditaram que eu merecia mesmo ser professora. Esse merecimento, dado por elas, eu honro todos os dias.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Rubem Alves

RESUMO

Esta dissertação analisa as práticas democráticas desenvolvidas na EMEB Prof^a Adolfina J. M. Diefenthäler com o objetivo de compreender como se constituiu uma outra cultura da escola. Fundamentados numa perspectiva crítica da educação, são apresentados conceitos de cultura, cultura escolar, escolas democráticas e também perspectivas sobre os sujeitos que atuam nessa cultura no cotidiano escolar. Para esta pesquisa, foram ouvidas pessoas que representam cinco segmentos da escola: estudantes, docentes, gestores, funcionários e familiares. A partir destas escutas, foram evidenciadas diversas práticas cotidianas consideradas democráticas pelos participantes da pesquisa e entendidas como muito relevantes para a construção de uma outra cultura na escola. Constatou-se que esta outra cultura está baseada no direito à participação democrática, estabelecido de diversas formas em diversas práticas. A cultura identificada foi apresentada a partir da descrição das estruturas que a sustentam, dos valores partilhados e dos pressupostos básicos que passaram a fundamentar as ações cotidianas. Foi possível concluir que a outra cultura constituída foi produzida através da experiência democrática que permitiu que os sujeitos se sentissem capazes, empoderados e agissem sobre a sua realidade, observando-a, questionando-a, discutindo-a e transformando-a coletivamente e colaborativamente, criando uma grande comunidade de aprendizagem. As ações desta comunidade foram paulatinamente transformando a cultura escolar já existente numa outra cultura mais democrática, mais acolhedora, mais colaborativa e mais capaz de dar conta das necessidades das pessoas que a compõem.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública. Educação Democrática. Participação. Cultura da Escola. Gestão Escolar. Gestão Democrática.

LAMB, Joice Maria. **Práticas pedagógicas democráticas e a constituição de uma outra cultura na Escola Adolfina Diefenthäler.** Porto Alegre, 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the democratic practices developed at EMEB Prof^a Adolfina J. M. Diefenthäler in order to understand how an alternate school culture was constituted. Based on a critical perspective of education, concepts of culture, school culture, and democratic schools as well as perspectives about the subjects that act within this culture in everyday school life are presented. For this research, people representing five segments of the school were heard: students, teachers, managers, employees, and family members. From these hearings, several daily practices considered democratic by the research participants and understood as very relevant for the construction of an alternate culture at school were evidenced. It was found that this alternate culture is based on the right to democratic participation established in different ways in various practices. The identified culture was presented from the description of the structures that sustain it, the shared values, and the basic assumptions that became the basis for daily actions. It was possible to conclude that the constituted alternate culture was produced through the democratic experience that allowed the subjects to feel capable and empowered and to act on their reality, observing it, questioning it, discussing it, and transforming it collectively and collaboratively, creating a large community of learning. The actions of this community gradually transformed the already existing school culture into an alternate culture that was more democratic, more welcoming, more collaborative, and more capable of meeting the needs of the people who constitute it.

KEYWORDS: Public school, democratic education, participation, school culture, school management, democratic management.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS	12
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	16
3.1 A história da Adolfina	16
3.2 O contexto pedagógico da escola em 2012	19
3.3 As práticas democráticas construídas na Adolfina	26
3.3.1 Assembleias Escolares e Conferência Escolar	27
3.3.2 Mais Adolfina	30
3.3.3 #foradacaixa	31
3.3.4 Recreio Compartilhado	32
3.3.5 FIC - Feira de Iniciação Científica	33
3.3.6 Escola Sustentável	35
3.3.7 Projeto institucional de ensino e aprendizagem da Matemática	36
3.3.8 #aprenderecompartilhar	38
3.3.9 Aulas Públicas Virtuais e Recreio Cultural	38
4 REFERENCIAL TEÓRICO	41
4.1 A cultura escolar e o currículo	41
4.2 A cultura da escola	50
4.3 Escolas democráticas	52
4.4 Os sujeitos da escola	58
4.4.1 Os alunos e as alunas	59
4.4.2 Os professores e as professoras	63
4.4.3 Os funcionários e as funcionárias	67
4.4.4 As famílias	69
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	71
5.1 Pedagogia crítica e análise relacional	75
5.2 A metodologia de pesquisa	79
5.3 Construção dos temas de análise	83
6 NA COSTURA DESSA NOVA CULTURA: A MÁQUINA, A GUIA E A LINHA.	88
6.1 A democracia como verbo	90
6.2 Os múltiplos verbos da participação democrática	100
6.3 Perceber-se e transformar-se: uma história de si e do outro	111
6.4 Costurando (ou descosturando) os elementos dessa outra cultura	125
7 A GENTILEZA DO AD-MIRAR: CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS	147
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	157
ANEXO A: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA NA ESCOLA	159
ANEXO B: FOTOS DA ESCOLA	161

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2022, a EMEB Prof^a Adolfina J. M. Diefenthäler, chamada também de Escola Adolfina ou somente Adolfina, situada na periferia da cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, foi finalista (top 3) de um prêmio internacional, o World's Best School Prizes, na categoria de Colaboração Comunitária com o projeto de assembleias. O prêmio não foi o primeiro que a escola recebeu, mas, por ser internacional, obteve ampla cobertura da mídia nacional e muitas redes de TV e jornais visitaram a escola para poder contar a sua história e descobrir o que exatamente chamou atenção dos jurados da competição. É sobre esta escola que se trata esta pesquisa.

Digo isso agora porque a Adolfina não é uma escola comum, mas, ao mesmo tempo, é uma escola perfeitamente igual a tantas escolas públicas das periferias deste país. Igualmente lembrada quando em destaque e igualmente esquecida no momento seguinte. A minha escolha desta escola como objeto de pesquisa se deu porque o meu trabalho na rede pública de Novo Hamburgo, durante os últimos dez anos, aconteceu nesta escola, diretamente envolvida com o projeto vencedor finalista do prêmio. Escolhi fazer a pesquisa na Adolfina porque ela é, no que eu posso dizer brevemente, tão conhecida quanto desconhecida.

O questionamento que norteou essa pesquisa foi: *Como as práticas democráticas construídas na EMEB Prof^a Adolfina J. M. Diefenthäler, desde 2012, constituíram uma outra cultura da escola?*. E os objetivos foram: documentar práticas democráticas construídas na escola Adolfina; investigar as percepções de diversos atores da comunidade da Escola Adolfina (professores/as, alunos/as, funcionários/as e familiares) sobre as práticas democráticas construídas e sobre suas participações nessa construção coletiva; mapear os indicadores desta nova cultura da escola em contraste com os elementos da cultura anterior e identificar quais ações ou projetos democráticos contribuíram mais efetivamente para a construção da nova cultura da escola.

Esta pesquisa foi realizada no âmbito da Faculdade de Educação da UFRGS, no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo e orientada pelo Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Desenvolver esta pesquisa, além de compreender e analisar a experiência através das lentes teóricas da pedagogia crítica e da análise relacional, pretendeu dar visibilidade a uma proposta pedagógica realizada numa escola pública. Essa ação é defendida por Michael Apple (2017) quando ele novamente reforça as tarefas de um pesquisador crítico. Ele diz que é

necessário que possamos agir como “secretárias críticas” a fim de dar visibilidade a projetos engajados “no desafio das relações de poder desiguais” (APPLE, 2017, p. 76), neste caso, engajados no desafio de construir uma escola pública democrática e inclusiva.

A estrutura deste projeto contempla várias partes: a justificativa e objetivos; a contextualização da pesquisa, que apresenta a história da escola, o contexto pedagógico no período do início da execução das práticas democráticas e a narrativa dessas práticas; o referencial teórico, que foi organizado para compreender as relações entre cultura escolar, currículo e cultura da escola, os conceitos que norteiam escolas democráticas e as implicações que cada sujeito pode trazer para o contexto da cultura; a metodologia da pesquisa, que expõe a lentes críticas utilizadas, além da forma como foi conduzida a pesquisa; as análises, que pretendem, a partir do conteúdo das entrevistas, compreender essa outra cultura constituída na escola; e, por fim, as considerações finais, nas quais eu situei os achados da pesquisa no contexto atual da educação pós-pandemia.

Esta pesquisa ouviu as vozes dos sujeitos que contribuíram para a formação da cultura da escola Adolfina, respeitando o contexto de atuação de cada um, mas sem diferenciá-los por ele, pois a participação democrática favorece relações horizontalizadas. É importante considerar que eu, uma trabalhadora-pesquisadora (Penido, 2020), considero essa condição dual como muito relevante no decorrer da pesquisa e discorro sobre ela na metodologia.

Dessa forma, os capítulos que se seguem pretendem conduzir o/a leitor/a para dentro de uma discussão a respeito da democracia na escola e das conexões que a mesma estabelece com a cultura, ressignificando ideias preconcebidas a respeito de uma cultura da escola, através da experiência da Adolfina.

2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Ao olhar para a Adolfina hoje, uma pessoa, conhecedora da situação da escola uma década atrás, percebe nitidamente uma mudança. Os corredores estão pintados com murais coloridos, os banheiros estão inteiros, os alunos e as alunas circulam livremente por todos os espaços da escola sem fazer fila, sem correria ou agressões. O barulho é gerado pela brincadeira e pelo riso, não por xingamentos ou gritos. As salas de aula estão organizadas e bonitas e as aulas acontecem em diversos locais da escola, não só nas salas. Os/as estudantes fazem o intervalo todos/as juntos/as e podem escutar música, ou jogar, ou cantar, ou brincar, ou comer, ou ler, ou correr ou usar seus celulares. Existem menos grades e telas e os brinquedos das pracinhas são compartilhados por alunos "grandes e pequenos". Os professores e as professoras circulam no recreio e jogam ping-pong, ou sentam-se ao sol, ou cantam, ou tomam chimarrão ou conversam na sala de convivência. Os conflitos são mediados por conversas e, muitas vezes, resolvidos antes de chegarem na direção.

Mesmo pessoas que não conhecem a sua história percebem, já ao chegar, que esta escola é diferente e relatam como se sentem espantadas com a falta de tensão nas pessoas, com os sorrisos dados livremente, com cumprimentos e abraços afetuosos acontecendo em qualquer lugar. Existe um sentimento de tranquilidade que permeia as relações, mesmo as conflituosas, um sentimento de que é possível resolver os problemas, quaisquer que sejam, através do diálogo.

Essa experiência diferente de escola acabou por ser reconhecida externamente também. Em 2019, fui vencedora do Prêmio Educador Nota 10, promovido pela Fundação Victor Civita, ao apresentar as propostas democráticas implementadas na Adolfina e os resultados identificados dentro do projeto que chamamos #aprenderecompartilhar - Escola Inovadora. Depois disso, apresentei o projeto da escola em diversos programas da mídia regional e nacional e também foram escritas diversas reportagens em muitos veículos da imprensa. Muitos/as docentes e gestores/as de cidades vizinhas vieram visitar a escola e conhecer o projeto vencedor. Essas pessoas circularam pela escola, assistiram a explanação sobre a proposta e relataram seu encantamento com a materialização de uma escola que parecia apenas habitar o universo imaginário dos educadores. Todos nós professores/as sonhamos com uma escola idealizada e, ao mesmo tempo, aparentemente inatingível. Para muitos/as, essa escola idealizada materializou-se na Adolfina.

Em 2021, a coordenadora Lea Cristina Borges dos Santos foi vencedora do prêmio Conectando Boas Práticas, promovido pela Rede Conectando Saberes, na categoria Coordenação Pedagógica, com o trabalho *Aulas Públicas Virtuais: aprendendo em comunidade*. Esse projeto foi desenvolvido em 2020 e 2021 durante o isolamento social imposto pela pandemia. Em 2022, a escola foi selecionada no World's Best School Prizes, na categoria Colaboração Comunitária, com o projeto de Assembleias Escolares. Esse prêmio é realizado pela T4 Education, da Inglaterra, e apoiado no Brasil pela Fundação Lemann. Nesse prêmio, a escola Adolfina ficou no TOP 3 do ranking juntamente com uma escola da Índia e outra da Escócia. Como foi em 2019, e não poderia deixar de ser novamente, a escola ganhou visibilidade, recebeu inúmeras visitas e sua história foi contada e recontada pela mídia do Brasil e do mundo.

Em 2022, quando defendi o projeto da presente pesquisa, justifiquei muito veementemente a sua relevância para o contexto educacional brasileiro como um exemplo de uma escola pública que conseguiu resolver com sucesso alguns dos maiores desafios da educação brasileira como a violência, a reprovação e a distorção idade-série, através da vivência coletiva de diversas práticas democráticas, mas que não havia ainda conseguido impactar a realidade educacional do seu próprio município. De todos os argumentos que eu havia construído anteriormente para justificar a pesquisa, e que foram distribuídos mais adequadamente em outros capítulos dessa dissertação, o fato de não conseguirmos, até aquele momento, perceber ainda reflexos dessa proposta em outras escolas foi o que mais me motivou a realizá-la.

Atualmente, porém, já recebemos relatos de professores e professoras de diversas escolas e espaços pedagógicos que realizam projetos nas suas escolas inspirados na proposta da Adolfina, ou que instigam discussões sobre democracia na escola e no seu fazer pedagógico onde quer que estejam. Estes relatos me fortalecem na ideia de que é possível pensar numa escola pública democrática e inclusiva.

Longe de ser uma experiência perfeita, as vivências democráticas permitem que as pessoas possam pensar e agir coletivamente a fim de resolver ou minimizar seus problemas, aceitando que as imperfeições também fazem parte do processo. Quando falo da Adolfina, pode parecer que não existe nenhum problema a ser resolvido. Na realidade, construímos um processo que pode resolver, como citei no parágrafo anterior, a maioria dos problemas prementes da educação pública brasileira, mas é fato que a escola trabalha com crianças que crescem e deixam a escola junto com suas famílias, abrindo espaço para outras. Também professores e professoras, funcionários e funcionárias chegam e se vão. Então, o projeto

precisa estar sempre sendo vivenciado com uma ampla disputa de sentidos e conceitos pelas pessoas que estão na escola a cada momento e nessa vivência ser reconstruído. Nenhum processo de construção e reconstrução é livre de conflitos, de impasses ou de pequenas derrotas, mas o processo democrático permite que essas situações sejam discutidas e tratadas a partir do diálogo livre.

Por isso eu tinha, e ainda tenho, convicção de que uma pesquisa que pretendia compreender como transcorreram os diversos movimentos que geraram as transformações na cultura da escola, precisava analisar mais de um ponto de vista a fim de perceber como as ações aconteceram através dos olhares de outros atores que não apenas do meu. Paulo Freire (1981) nos disse que podemos superar uma percepção ingênua e simplista numa análise ao nos propormos não apenas a mirar o objeto e assim ficar na periferia do que tratamos, mas a “ad-mirar”:

Ad-mirar, mirar desde dentro, cindir para voltar a mirar o todo ad-mirado, que são um ir até o todo e um voltar dele até suas partes, são operações que só se dividem pela necessidade que tem o espírito de abstrair para alcançar o concreto. No fundo, são operações que se implicam mutuamente. (FREIRE, 1981. p. 31).

Ad-mirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue de outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem ad-miração do objeto a ser conhecido. (FREIRE, 1981, p. 43).

Este encontro com o não-eu se dá através do distanciamento próprio do sujeito que reflete sobre o objeto para que se encontre com outras possibilidades de mirar o referido objeto, mas também no encontro deste sujeito com as percepções e olhares dos outros sobre este mesmo contexto. Os olhares dos outros instigam e remetem a confirmações ou negações da sua própria mirada. Apenas um olhar complexo poderia dar conta da compreensão real de um projeto coletivo.

Esse olhar coletivo sobre o projeto da Adolfina, eu busquei, tendo como guia o seguinte problema de pesquisa:

Como as práticas democráticas construídas na EMEB Prof^a Adolfina J. M. Diefenthäler, desde 2012, constituíram uma outra cultura da escola?

A partir deste problema, desdobraram-se os seguintes objetivos:

1. Documentar práticas democráticas construídas na escola Adolfina no período estudado;
2. Investigar as percepções de diversos atores da comunidade da Escola Adolfina (gestores/as, professores/as, alunos/as, funcionários/as e familiares) sobre as práticas democráticas construídas e sobre suas participações nessa construção coletiva.
3. Mapear, nas percepções dos atores participantes, os indicadores desta nova cultura da escola em contraste com os elementos da cultura anterior.
4. Identificar quais ações ou projetos democráticos contribuíram mais efetivamente para a construção desta outra cultura escolar da Escola Adolfina.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O objeto desta pesquisa é uma escola municipal, EMEB Prof^a Adolfinia J. M. Diefenthäler, que está localizada em Novo Hamburgo - RS. A comunidade é periférica, com um núcleo central mais antigo e muitos moradores que chegaram na década de 80 vindos de várias regiões do estado em busca dos empregos da indústria calçadista em ascensão. Esta escola foi inaugurada em 1954, mas o prédio em que se localiza hoje foi construído em 2007 para abrigar o aumento da demanda por vagas na região.

No ano de 2011, a prefeitura da cidade já estava sob a gestão do PT (Partido dos Trabalhadores) desde 2009. Esta administração criou a lei da gestão democrática, Lei Nº 2015/2009. De acordo com a lei, haveria eleições a cada dois anos, podendo a chapa (diretora e vice) concorrer à reeleição. A chapa vencedora da eleição neste ano me convidou para assumir o cargo de coordenadora pedagógica dos Anos Finais, visto que, pelas regras da Secretaria de Educação, esta escola tinha direito a duas profissionais para ocupar a coordenação. O objetivo da chapa vencedora era transformar a proposta pedagógica, acolher melhor os alunos adolescentes, diminuir a reprovação e aumentar a aprendizagem. Assim se iniciou um projeto com aspirações democráticas que foi nomeado de #aprenderecompartilhar em 2019.

3.1 A história da Adolfinia

A história da Adolfinia descrita neste subcapítulo foi organizada com informações do registro do PPP de 2010 e de relatos dos professores mais antigos. Descreve as transformações, principalmente físicas, que foram acontecendo ao longo dos anos.

A Escola Municipal Adolfinia J. M. Diefenthäler foi inaugurada em 28 de março de 1954, sob o Decreto de Criação nº 24, publicado no Jornal 5 de Abril de 26/03/54, na administração do Sr. Prefeito Plínio Arlindo de Moura. A escola localizava-se na Rua Tamoio, nº 52, Vila Diehl, Novo Hamburgo. As famílias, naquele momento, se constituíam basicamente de trabalhadores da indústria.

A patrona da escola, professora Adolfinia, nasceu em Lomba Grande, localidade rural do município de Novo Hamburgo, em 27 de abril de 1896 e faleceu em Porto Alegre em 23 de julho de 1947. Exerceu a profissão de professora na cidade de Porto Alegre. Era considerada

muito rígida e exigente, porém muito bem conceituada pelos pais por exercer ótimo controle sobre seus alunos. Foi professora de Português, Francês, Inglês e Alemão. Casou-se em 18 de dezembro de 1927 com Adolf Diefenthaler. Não teve filhos e passou a criar seus enteados.

Inicialmente, o prédio da escola era de madeira com duas salas de aula, dois banheiros e uma cozinha. Recebeu ampliações em 1968, na administração do Sr. Prefeito Alceu Mosmann; em 1976, na administração do Sr. Prefeito Miguel Schmitz; em 1978, na administração do Sr. Prefeito Eugênio Nelson Ritzel, quando o primeiro e mais antigo prédio foi demolido. Aconteceram reformas ainda em 1987, 1993, 1995, 1997, 1998 e 1999.

Em 17 de fevereiro de 1999, sob o Decreto nº 234/99, a escola passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^a Adolfinia J. M. Diefenthaler. A mudança no nome ocorreu para realizar uma adequação à Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Em 2003, o Espaço Informatizado começou a funcionar, sendo inaugurado pelo então secretário de educação, Sr. Kurt Joaquim Luft, com cerimônia no dia 10 de maio do corrente ano.

No ano de 2004, a escola passou a funcionar com 560 alunos, sendo distribuídos em 20 turmas, 10 no turno da manhã e 10 no turno da tarde, de JN5 até 5ª série. Neste ano, a escola ofereceu a seus alunos o projeto de Dança Gaúcha, ativando o Grupo Pés no Chão e Dança Gospel, Teatro e o Coral Dente de Leite.

Em 2005 e 2006, a escola manteve em média 510 alunos, divididos em 20 turmas de JN5 a 5ª série. Além das 10 salas de aula, tinha um laboratório de informática, uma sala dividida em três ambientes: sala de equipe diretiva, secretaria e sala dos professores, uma cozinha/dispensa, depósito, banheiros femininos/masculinos e de professores, uma biblioteca pequena e pátio externo.

Durante o ano de 2007, por pressão da comunidade que queria uma escola de ensino fundamental completo, um novo prédio foi construído, em outro endereço, com instalações mais adequadas para melhor atender a comunidade escolar. Este prédio foi construído no antigo terreno da Associação de Moradores depois de muito debate com a prefeitura. A inauguração foi realizada no dia primeiro de dezembro e a mudança para o prédio novo, situado na Rua Helmuth Rückert, nº 111, no Bairro São José, foi no dia 10 de dezembro.

Em 2008, a escola iniciou o ano letivo com aproximadamente 745 alunos organizados em 28 turmas do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos à sétima série do ensino fundamental de 8 anos. O prédio novo era amplo, com 18 salas de aula, sendo 15 destas destinadas às turmas de alunos, uma para a Brinquedoteca, uma para Sala de Vídeo e uma

para jogos. A escola oferecia também um Refeitório, Laboratório de Matemática, Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de Audiovisual, Sala dos Professores, Sala de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, Sala de Educação Física, Sala para o Grêmio Estudantil, Secretaria, Sala de Direção, Área Coberta e pracinha.

Nos anos seguintes, a escola foi crescendo até oferecer o Ensino Fundamental completo, além de turmas de Educação Infantil. Nestes primeiros anos de ampliação de atendimento, muitos estudantes que haviam parado de estudar por não terem opção no bairro, retornaram para a escola a fim de completarem a sua escolarização. A escola também foi procurada por estudantes de outros bairros próximos, nos quais as escolas não tinham Ensino Fundamental completo. O número de professores aumentou bastante, pois era necessário professores com habilitação para lecionar as disciplinas do currículo de 6º ao 9º ano.

Atualmente, a escola atende aproximadamente 740 estudantes a cada ano letivo, distribuídos em 30 turmas, entre Educação Infantil de 4 e 5 anos e Ensino Fundamental completo. O quadro de funcionários possui 5 profissionais na gestão, 10 profissionais na área administrativa, limpeza e alimentação, 40 professores e 10 estagiários. A direção da escola ainda é escolhida por eleição, mas agora a cada 4 anos por reformulação da lei inicial. Depois de eleito/a, o/a diretor/a pode escolher o restante da equipe (vice-direção, coordenação pedagógica e orientação educacional) dentro dos/das profissionais da rede municipal.

Em 2020, entrou em vigor um novo regimento que modificou o regime de ensino para ciclos, com o objetivo de garantir as conquistas em relação a não reprovação já executadas pela escola mesmo no regime seriado e usufruir das possibilidades de mais profissionais de apoio que esse regimento garantia. Esta mudança foi possível porque já existia outra escola na rede (Escola Getúlio Vargas) que funcionava neste regime há vários anos. Por este regimento, a escola funciona com quatro ciclos no Ensino Fundamental, sendo o primeiro ciclo com três etapas e os restantes com duas etapas cada um. Cada etapa tem a duração de um ano letivo. Não foi permitido para a escola opinar sobre como deveria se constituir o regime de ciclos, apenas aceitar o regimento já executado pela outra escola, que dividia os 9 anos do ensino fundamental em quatro ciclos. A mudança de regimento foi aprovada nas assembleias de professores e funcionários e de pais.

Em 2022, o nome da escola mudou novamente para Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Profª Adolfinia J. M. Diefenthäler, por causa das classes de Educação Infantil que também funcionam na escola. O nome Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) não contemplava a totalidade do ensino oferecido. A mudança do nome foi determinação da mantenedora, seguindo a legislação vigente.

3.2 O contexto pedagógico da escola em 2012

Neste subcapítulo, descrevo como a escola se encontrava pedagogicamente nos primeiros meses de 2012, delimitando um contexto para melhor compreensão do processo de construção dessa nova cultura que foi analisada. Quero esclarecer que, neste subcapítulo, quando aparece o pronome “nós”, se refere à equipe gestora da escola naquele momento: diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica (no caso, eu) e orientadora educacional. As informações estatísticas foram retiradas do site Qedu¹ e dos arquivos da secretaria da escola.

Quando cheguei na Adolfina, em 2012, para integrar a equipe diretiva, o ano letivo já havia iniciado e todas as decisões necessárias para o início já haviam sido tomadas. Por exemplo, sendo o último ano para implementar completamente a Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que trata da progressão continuada entre os anos do ciclo de alfabetização, ou seja, os/as alunos/as não podem ser retidos no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, mesmo não estando alfabetizados/as. Na Adolfina, que sempre teve um histórico de grande reprovação na alfabetização, todos/as os/as estudantes do 2º ano passaram para o 3º. Em 2010, a reprovação no 2º ano tinha sido de 13,7% e, em 2011, ao implementar a referida lei, 0%. Em 2012, havia tantas crianças não alfabetizadas nas turmas de 3º ano que foi formada uma turma “especial” com uma professora alfabetizadora e diversos horários de atendimento com outros/as profissionais da escola a fim de tentar reduzir o dano causado pela não aprendizagem no tempo adequado. Essa decisão teve que ser tomada pela nova direção neste momento de transição e, em seguida, assumida durante o ano todo.

Nas turmas seguintes, também era possível encontrar estudantes ainda não completamente alfabetizados que já haviam reprovado diversas vezes, encontrando-se em grande defasagem idade-série. O gráfico abaixo demonstra a quantidade de alunos/as que já haviam sido reprovados/as em um ou mais anos na matrícula inicial de 2012.

Tabela 1: Estudantes com defasagem idade-série em 2012

Turma	Alunos/as matriculados/as	1 ano de defasagem	%	mais de um ano	%
4º ano	76	3	3,9 %	9	11,8 %

¹ <https://qedu.org.br/escola/43093043-emef-prof-adolfina-j-m-diefenthaler>

5º ano	74	5	6,7 %	13	17,5 %
6º ano	80	11	13,7 %	17	21, 2%
7º ano	71	6	8,45 %	7	9,85 %
Total	301	25	8,3	46	15,2

Fonte: Tabela produzida pela autora utilizando como fonte os dados de matrícula da escola em 2012.

Estes estudantes, de acordo com os relatos dos/das professores/as da época:

[...] são desmotivados e não apresentam nenhum interesse em aprender. Os atendimentos sugeridos não têm muito resultado, pois, geralmente os alunos são infreqüentes e não conseguem manter uma continuidade no atendimento. A infreqüência é devida a muitos fatores, como: não lembrei, não acordei na hora, não tem ninguém que traga, etc. Muitos alunos reprovam por não frequentarem a escola adequadamente, não por terem assim tantas dificuldades de aprendizagem. (EMEF PROF^a ADOLFINA J. M. DIEFENTHÄLER, Projeto Mais Adolfina, 2012).

As aulas eram momentos instáveis que poderiam, em qualquer tempo, se transformar em palco de conflitos verbais ou até físicos. Os/as professores/as tentavam ensinar, proteger os/as alunos/as mais vulneráveis e resolver os conflitos. Para a equipe da escola, isso era normal. A única solução encontrada era reprovar os/as estudantes desinteressados/as, que retornavam no ano seguinte apenas mais velhos/as. Nas aulas, novamente, os/as professores/as precisavam proteger as crianças mais jovens do assédio dos maiores e não conseguiam ensinar com eficácia repetindo o ciclo. Quando questionados/as, os/as professores/as diziam que as crianças não queriam estudar, não eram educadas e suas famílias não se interessavam pela sua educação.

Esse círculo vicioso é considerado normal na maioria das escolas do país e a responsabilidade pela não aprendizagem geralmente é creditada aos/às alunos/as e às suas famílias, não à escola ou aos professores e professoras. Não assumindo a responsabilidade pelo fracasso dos/das estudantes, a escola não conseguia enxergar possibilidades de mudar a situação, porque pensava que tudo o que era feito era o máximo que poderia fazer e o insucesso era causado pela falta de dedicação da outra parte.

Todos esses problemas ferviam cotidianamente no caldeirão que era a escola. A equipe de professores e professoras diligentemente fazia o seu trabalho, sem conseguir refletir sobre o quanto a não aprendizagem no tempo adequado contribuía para a manutenção da situação, ou mesmo, pensar sobre como deveria ser a ação de cada um neste contexto. Era comum ouvir essas expressões: “A direção não vai fazer nada?”, “O que a direção vai fazer sobre isso?”, “Quanto tempo vai demorar para vocês fazerem alguma coisa?”, “Será que ninguém vê o que está acontecendo?”

Posso dizer que nós não tínhamos ideia do que exatamente deveria ser feito e passávamos muito do nosso dia literalmente apagando incêndios. Minhas colegas já conheciam esse ambiente escolar por já trabalharem na escola antes de iniciarem a gestão. Conheciam as pessoas e viviam os problemas junto com elas. Por outro lado, eu, que era esperado que tivesse as soluções pedagógicas, precisava ter dados para fazer uma leitura mais clara da situação num tempo relativamente pequeno. Ou seja, não dava tempo para eu conhecer todo mundo antes de ter que apontar um caminho.

Minha opção naquele momento foi analisar os números da escola para chegar a algumas inferências:

1. Havia um índice alto de reprovação.
2. Defasagem idade-série em 15,2%.
3. Mesmo com alto índice de reprovação (conforme quadro 1), os alunos não demonstravam maior nível de aprendizagem com o passar dos anos, nem avanço nos resultados de avaliações externas.

Quadro 1: Índices da escola Adolfina em 2011 e 2010

Adolfina	Anos Iniciais	Anos Finais
Alunos/as com aprendizado adequado em Matemática. (Prova Brasil, 2011)	31%	18%
Alunos/as com aprendizado adequado em Língua Portuguesa. (Prova Brasil, 2011)	26%	34%
Ideb 2011	5	4,9
Índice de reprovação 2010	6%	12,4%

Fonte: Tabela produzida pela autora com informações do site Qedu <https://www.qedu.org.br/escola/232334-emef-professor-adolfina-j-m-diefenthaler/taxas-rendimento/?year=2010>

4. Uma pesquisa inicial no primeiro conselho de Classe de 2012 indicou que o ciclo de alfabetização não dava conta de alfabetizar adequadamente. No final de maio de 2012, dos 58 alunos e alunas matriculados/as no 2º ano, 51% ainda estavam no nível pré-silábico de aquisição da escrita e 35% no nível silábico. Apenas 5 conseguiram escrever palavras alfabeticamente e ler pequenas palavras. Nenhum deles/delas lia frases.

Para mim, era óbvio que havia um problema sério na gestão do ensino e da aprendizagem, mas não podíamos dizer onde ele começava nem quão profundo era. Nós

concordávamos que não podíamos apenas mostrar isso para o grupo de professores e professoras e dizer que todos/as estavam fazendo tudo errado. Sabíamos que tínhamos que implementar algumas ações de gestão rapidamente, tais como: organizar formação sobre alfabetização para as professoras dos Anos Iniciais, implementar alguma forma de controle para os/as estudantes dos Anos Finais, criar um sistema organizacional que permitisse agrupar os dados produzidos sobre os/as estudantes a cada ano para que fosse fácil de encontrar, melhorar a comunicação entre os/as professores/as e a gestão. Mas também tínhamos certeza de que ações isoladas não sustentariam uma proposta pedagógica a longo prazo. Precisávamos de alguma coisa que unisse toda a comunidade escolar num mesmo propósito e precisávamos deste propósito.

Havíamos encontrado uma escola que não conseguia se ver com clareza, que tinha um Plano Político-Pedagógico que ninguém usava, onde todos/todas trabalhavam muito, mas dificilmente analisavam o resultado global do que acontecia a cada ano. Essa escola não era diferente de qualquer outra do entorno.

Então, nossa primeira meta era olhar para dentro, enxergar onde estávamos. Mas mesmo isso era uma coisa difícil de fazer, porque, frente aos mesmos dados estatísticos, cada pessoa poderia ter uma interpretação diferente, além de que não era possível fazer uma parada no tempo para pensar, tudo precisava acontecer ao mesmo tempo que o ano letivo seguia.

Segundo Toro e Werneck (2004), a ordem social é criada por nós. Dessa forma, a desordem que existe também é criada por nós. Para sair disso, não adianta criar um juízo de culpabilidades, mas é necessário aceitar a responsabilidade pela realidade em que vivemos e tentar cotidianamente transformá-la.

Pensando assim, decidimos apresentar para o grupo de professores e professoras uma leitura da situação da escola em relação aos índices educacionais. Apresentamos, numa reunião pedagógica, os principais dados que analisamos do contexto da escola a partir dos índices e de uma pesquisa sócio-antropológica. Um pouco desta análise fez parte do Projeto Político-Pedagógico de 2012.

2.11 Diagnóstico

A escola atende atualmente 780 alunos organizados em 31 turmas, sendo 3 turmas de Educação Infantil, 15 turmas dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e 13 turmas dos Anos Finais (6º ao 8º ano).

A partir da pesquisa socioantropológica, foi possível compreender algumas das demandas da comunidade. A comunidade tem uma imagem positiva da escola. A escola é “boa”, os professores são bons, o almoço é bom e a nova direção foi citada como tendo atitudes importantes em relação à cobrança de horários dos alunos e da ação de deixar o portão mais tempo fechado, sendo a entrada e saída muitas vezes acompanhada pela diretora. O principal fator indicado como urgente para melhorar

foi a presença de um guarda municipal sempre na escola, devido a constantes brigas na saída envolvendo alunos da escola integrantes dos Bondes (gangues de jovens) e jovens que não são mais ou nunca foram alunos, mas também integram os Bondes da vizinhança.

A comunidade escolar também considera importantes os conteúdos desenvolvidos pela escola com seus filhos, entendendo que eles são importantes para o crescimento pessoal, individual e para “a vida e o futuro”. Quando os filhos apresentam dificuldades de aprendizagem na escola, os pais tentam resolver com conversas e “ajudando a fazer as tarefas”. Caso não se resolva, é muito natural procurar a escola e os professores, pois são sempre bem atendidos.

As famílias entendem que todos são respeitados dentro de suas necessidades específicas, mesmo que sejam pequenas, e percebem um envolvimento especial com os alunos que têm necessidades especiais: carinho, atenção, acolhimento. Foi relevante a visão de algumas famílias que ressaltaram o fato de haver muito desrespeito e deboche entre os alunos e desrespeito com os professores.

Quando perguntamos a respeito da participação da família na escola, percebemos que a comunidade considera PARTICIPAÇÃO, basicamente, a frequência em reuniões, entrega de boletins, conversa com os professores, participação em eventos. Em seguida, o auxílio financeiro, a ajuda na organização dos eventos e a participação na APEMEM. Não conseguimos perceber que a comunidade entenda como possível sua participação em decisões que devem ser tomadas ou no currículo, ou na avaliação, etc. Também poucos consideram votar na eleição como uma forma importante de participar. Dos que citaram a eleição, a grande maioria relatou que não votou. O tempo é considerado o maior empecilho da participação dos pais.

Em relação às questões ambientais do bairro, a comunidade relata muito intensamente os problemas do lixo depositado indevidamente, dos entulhos em terrenos baldios, do barro que desce dos barrancos e das ruas não pavimentadas e sem tratamento de esgoto, do mato, dos cachorros soltos, da falta de local de lazer. Como sugestões possíveis, a comunidade elenca ações que a prefeitura deveria dar conta, como pavimentação, tratamento de esgoto, fiscalização, limpeza e ações de mobilização que poderiam ser incentivadas pela escola.

Ao observar os alunos, percebe-se algumas crianças com grandes necessidades sociais e dificuldades de aprendizagem, o que gera uma demanda significativa de atendimentos nos espaços do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Recursos Multifuncional. Estes alunos são oriundos de famílias carentes, com baixo grau de instrução, sendo a sua maioria de pais trabalhadores autônomos e mães “cuidadoras” do lar. Uma grande parcela convive com diferentes “companheiros” das mães e com irmãos de diferentes pais, também há um número expressivo de crianças que vivem com os avós, tios e tias. Por outro lado, também podemos observar muitas famílias que estão conseguindo organizar-se e oferecer aos filhos melhores condições de vida, tanto social como materialmente, e outras que já estão bem estabelecidas e com um padrão de consumo mais alto.

Quanto ao perfil dos professores, a escola vem a cada ano formando um quadro mais permanente, rompendo com uma organização anterior de quadro temporário. Em relação à formação destes profissionais, temos a seguinte realidade: 34 professores concursados, 5 estagiárias de ensino superior (CEGAE), 1 bibliotecária com formação específica. Também possui uma equipe diretiva composta de: diretora, vice-diretora, coordenação pedagógica e orientação educacional.

Em relação aos indicadores de qualidade, a escola obteve crescimento nos índices do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Nos Anos Iniciais, o Ideb¹ foi de 5.0, sendo 4% abaixo da meta para 2011 que era de 5.2. Mesmo assim, houve um crescimento de 14% em relação a 2009. Ao observar a relação entre Fluxo e Aprendizado, foi possível constatar que a escola obteve um crescimento de 4% no indicador de aprendizado (observado pela Prova Brasil) e um crescimento de 9% no indicador de Fluxo (observado pelas aprovações). No geral, este índice foi de 90% em 2009, para 98% em 2011, tendo sido ajudado pela não repetência no 1º e 2º ano, pois as maiores taxas de reprovação aconteciam no 2º ano. Entendeu-se que o índice do Ideb aumentou mais por conta do indicador de Fluxo, do que pelo real aprendizado, pois as médias da Prova Brasil pouco se alteraram nestes dois anos.

Nos Anos Finais, o Ideb foi de 4.9, sendo 9% acima da meta projetada para a escola, que era de 4.5 em 2011. Observou-se um crescimento total de 11%, pois o Ideb atingido em 2009 foi de 4.4. Diferente do Ideb dos Anos Iniciais, o crescimento no indicador de Aprendizado foi mais relevante, 8% em relação a 2009. Já o indicador de Fluxo cresceu apenas 2%, de 91% para 93%. Podemos entender que as médias da Prova Brasil foram mais determinantes para o crescimento deste índice, do que os indicadores de Fluxo.

Durante este ano, também observamos duas situações bem importantes para o desenvolvimento das aulas: a infrequência, que pode levar à evasão, e à falta de comprometimento na realização das tarefas tanto de sala de aula quanto de casa. A infrequência atinge todas as turmas e é necessário todo o empenho da equipe para fazer com que as famílias se comprometam a mandar os filhos todos os dias para a escola, necessitando, muitas vezes, do auxílio do Conselho Tutelar. Nos Anos Finais, o problema é maior, pois os alunos têm menos supervisão dos pais e escondem com muito mais intensidade as faltas da família. (EMEF PROF^a ADOLFINA J. M. DIEFENTHÄLER, PPP Adolfina, 2012, p. 13-16).

Além dos dados que são citados no texto acima, também apresentamos naquela reunião outros índices que já foram citados neste texto, como repetência, defasagem idade-série e a condição de não aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização.

Outro dado importante que sempre estava nas conversas informais dos/das docentes era de que nossa escola tinha um ensino fraco e que nossos alunos e alunas quando seguiam para a escola estadual mais próxima tinham muita dificuldade, porque a escola lá era forte. Essa conversa, além de ser trazida por alguns/algumas ex-estudantes, também era trazida por professoras que trabalhavam na nossa escola e também na escola estadual.

Esta informação dividia o grupo de professores e professoras sobre a origem do nosso suposto ensino fraco. Alguns/algumas queriam que o ensino fosse “mais forte”, mais exigente e, conseqüentemente, com mais reprovações. Esses/essas ressentiam-se de uma suposta interferência da Secretaria de Educação para diminuir os índices de reprovação, o que fazia alunos “fracos” serem aprovados e, por consequência, referendarem a afirmação de que nossa escola não ensinava. Outro grupo dizia que o ensino era fraco porque os/as estudantes eram muito carentes e essas carências geravam dificuldades de aprendizagem; por isso, o ensino sempre seria fraco, apesar de tudo o que pudéssemos fazer.

Para mim, essa crença do “ensino fraco” da escola era um dos fatores que deixava o corpo docente muito desestimulado, porque todos e todas consideravam que trabalhavam muito, mas fatores externos a eles/elas impediam o sucesso. Nesta reunião, apresentei um comparativo entre os índices do Ideb da Adolfina e dessa escola estadual.

Quadro 2: Comparativos dos índices da Adolfina e da escola estadual do bairro

	2009	2011

	Adolfina	EE	Adolfina	EE
Ideb	4,4	3,1	4,9	3,5
Aprendizado	4,84	4,39	5,23	5,15
Fluxo	0,91	0,70	0,93	0,68

Fonte: Tabela produzida pela autora com dados do Censo Escolar encontrados no site Qedu.

Posso dizer que houve uma surpresa imensa ao perceberem que a Adolfina estava mais bem posicionada no Ideb do que a escola estadual que deveria ser “forte”. Analisando rapidamente, observamos que eles se diziam “fortes” porque reprovaram mais, não porque ensinaram mais. Essa percepção aparentemente tirou um peso dos ombros dos professores e professoras e permitiu que tivessem um pouco mais de fé na sua capacidade de trabalho.

Mesmo que nossos índices não estivessem bons, aparentemente, eles não eram os piores e, de certa forma, alguma coisa que estava sendo feita na escola dava certo. A questão era saber o que dava certo e o que dava errado. Isso, naquele momento, ainda estávamos longe de compreender.

Também aconteciam muitos conflitos entre estudantes e entre professores/as e estudantes nas turmas de Anos Finais durante as aulas. Como cada turma tinha 8 professores/as diferentes, muitas vezes demorava muito para algumas atitudes de estudantes específicos/as chegarem até a coordenação. Quando chegavam, já haviam ocorrido muitos desdobramentos. Parecia que as pessoas da gestão estavam sempre atrás dos fatos e isso gerava descontentamento entre estudantes e professores/as.

Durante os recreios, a situação de violência não era diferente, pois constantemente haviam brigas e os professores e as professoras não gostavam de 'cuidar' dos alunos neste horário, porque precisavam constantemente resolver conflitos. A organização do tempo escolar: aulas, horário de banheiro, lanche, recreio, era determinada em tabelas rígidas que deveriam ser seguidas por todos e todas. Os/as estudantes menores não se encontravam livremente com os/as maiores e havia um tempo entre um recreio e outro para que isso não acontecesse nunca. As crianças se locomoviam em filas pela escola, sempre acompanhadas pelos/as professores/as. Durante 1 hora e meia, a cada turno de quatro horas, a escola convivía com a movimentação e o barulho de turmas indo ao banheiro, ao refeitório, ao recreio. Muitas vezes, as turmas ficavam esperando na fila o seu momento de ir ao banheiro ou ao refeitório. No recreio, os/as estudantes ficavam restritos/as ao espaço da quadra esportiva e a grade era fechada para evitar que circulassem sem acompanhamento.

A estrutura física da escola não estava bem cuidada. Alguns banheiros do segundo andar estavam fechados por terem sido depredados e não terem condições de uso. No pátio, não existia livre circulação de ninguém fora dos horários determinados e muitos espaços, como a pracinha, eram fechados com grades. As salas de aula estavam em diversos estados de conservação, dependendo do cuidado e organização dos/das profissionais que trabalhavam nelas, mas existiam muitas pichações nas paredes internas e externas e muitas mesas quebradas e sujas.

Podemos dizer que todas as mazelas identificadas nas escolas públicas brasileiras e divulgadas na imprensa estavam contempladas na Adolfina de 2012: reprovação alta, evasão, defasagem idade-série, depredação do espaço, violência, falta de um Projeto Político-Pedagógico consistente, não aprendizagem. Não posso dizer que os professores e professoras estavam, naquele momento, desmotivados/as ou mal preparados/as, porque era nova na escola e não tinha conhecimento profundo da realidade fora do que poderia observar visualmente ou recolher nos documentos. A questão principal com os/as docentes era que não existia uma real percepção das necessidades globais da escola, pois cada um/uma trabalhava voltado/a para a sua sala de aula e não havia um trabalho coletivo que pudesse resolver esse desconhecimento e essa falta de integração.

3.3 As práticas democráticas construídas na Adolfina

O primeiro objetivo desta pesquisa trata de documentar as práticas democráticas construídas na Adolfina a partir de 2012. Neste momento, descrevo o funcionamento dessas práticas, seus objetivos e um pouco de seu histórico de implementação para, além da documentação, garantir uma melhor contextualização aos leitores e leitoras dentro do universo da pesquisa. Muitas práticas, desde as mais simples até as mais complexas, foram executadas na escola desde 2012, mas, as práticas documentadas aqui, são apenas aquelas que foram referidas pelos/as entrevistado/as como sendo exemplos de práticas democráticas que, segundo os/as mesmos/as, tiveram o poder de contribuir com a constituição de uma outra cultura da escola. Considerando a forma de seleção das práticas para documentação, optei por utilizar uma citação de referência feita pelos/as entrevistados/as a fim de justificar a seleção de cada prática. Nas descrições também são utilizadas partes de textos escritos pela escola no decorrer do tempo, que tiveram o objetivo de explicar ou planejar estas práticas. A utilização destes excertos tem o objetivo de trazer para dentro da pesquisa a produção escrita da escola,

dando visibilidade e importância à documentação de práticas implementadas em escolas, como fonte de pesquisa e memória. Essas práticas, como mecanismos estruturantes das ações democráticas, foram cruciais para a constituição dessa outra cultura, por isso não só serão descritas aqui a fim de contextualizar mais profundamente o objeto da pesquisa, mas também irão compor as reflexões propostas no capítulo 6.

3.3.1 Assembleias Escolares e Conferência Escolar

A partir de 2012, foi construído um projeto para implementação da gestão democrática dentro da escola, né? A única ação que existia de gestão democrática nas escolas era a eleição de diretores e ficava resumido aí. Então, a partir de 2012 aconteceram diversas ações para implementação de uma proposta que incluísse a gestão democrática real, assim, não só uma partezinha dela. (Gisele)²

As assembleias escolares se iniciaram no ano de 2012 como uma ideia inicialmente trazida pela gestão como possibilidade de enfrentamento das questões já relatadas no contexto escolar de 2012. Em conjunto, foi criada uma Comissão de Gestão Democrática, que deveria estabelecer como funcionariam as assembleias. Esta comissão foi formada por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (professores/as, direção, famílias e alunos/as).

As assembleias acontecem mensalmente, de acordo com o cronograma elaborado pela Comissão de Gestão. São três grupos de assembleias: funcionários da escola (professores/as, gestores/as e funcionários/as), estudantes e famílias. As assembleias de funcionários/as acontecem nos dias de planejamento coletivo não letivo, as assembleias de famílias acontecem nas reuniões da APEMEM (Associação de Pais e Mestres) e as assembleias de estudantes acontecem no horário de aula.

Diferente das assembleias de funcionários/as e famílias, que podem ser executadas numa sala só, as assembleias de estudantes têm uma dinâmica diferente. Todos os 740 estudantes participam das assembleias diretamente, sem representação. As assembleias são realizadas nas turmas. No dia e horário marcado pela Comissão de Gestão a cada mês, as aulas são suspensas e todas as assembleias acontecem ao mesmo tempo. Nas turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos) até a terceira etapa do primeiro ciclo (3º ano), os/as professores/as participam da assembleia para fazer o papel de escribas. Os registros de cada

²A escolha de nomes fictícios para cada entrevistado/a se deu pelos seguintes critérios: manter o gênero do nome e utilizar a letra inicial de cada segmento: G para gestores, P para professores, E para estudantes, F para funcionários e MP para mãe ou pai. Assim, Gisele é uma gestora.

assembleia são feitos no caderno da turma. Nas demais turmas, os/as professores/as saem da sala e os/as estudantes realizam suas assembleias sozinhos/as.

Depois das assembleias, os cadernos são lidos pela Comissão de Gestão, que organiza e agrupa as demandas para serem resolvidas ou acompanhadas. Novamente, a organização pós-assembleias de funcionários/as e familiares é mais simples, pois sendo apenas uma de cada, e tendo eles/elas possibilidade maior de agir sobre suas necessidades e também de acessar a direção da escola, a Comissão de Gestão não é acionada depois. Nas assembleias de estudantes, cabe à comissão fazer a mediação das turmas com a direção da escola e os demais serviços. Por exemplo, se uma turma sinalizou um problema de relacionamento com determinado/a docente, a comissão chama a coordenação pedagógica que vai tentar mediar a situação através do diálogo acompanhado entre as partes. Se outra turma sinalizar um problema de bullying, a pessoa acionada pela Comissão de Gestão pode ser a orientadora educacional que atende e encaminha para outras instâncias da escola. Se o problema for um conserto de ventilador, a demanda é dirigida à direção da escola. Depois de uma primeira distribuição das demandas, a comissão também pode chamar uma reunião de representantes de turma para discutir algum ponto trazido por uma turma específica, mas que atinge a todas, como, por exemplo, uma mudança de horários no recreio. No mês seguinte, os/as estudantes discutem os encaminhamentos dados às suas demandas, discutem novos temas ou organizam ações para resolver seus problemas.

Todos os grupos de assembleias acontecem mensalmente, conforme o calendário. O tempo e o espaço de assembleia são assegurados para todos os segmentos.

A Conferência Escolar Adolfina acontece no final do ano, geralmente em novembro. A conferência é marcada para um sábado pela manhã e todos os segmentos são convidados a participar. O objetivo é debater e decidir sobre as demandas que cada segmento encaminhou para discussão. Um mês antes, as assembleias são orientadas a discutir sobre as demandas que desejariam que fossem encaminhadas para a conferência. Geralmente os segmentos encaminham demandas de compras (televisão, quadros brancos, brinquedo para o pátio), demandas que necessitam de discussão de todos os segmentos (novos projetos, mudanças de horários, mudança de regras) e, eventualmente, demandas que não tiveram encaminhamento considerado adequado pelo grupo solicitante. Novamente, as assembleias de estudantes exigem uma organização extra, pois este grupo é o maior. Primeiramente, cada turma realiza a sua assembleia e encaminha suas demandas. A comissão organiza essas demandas, agrupando as iguais, e realiza uma assembleia geral de alunos por turno e idade, reunindo seis a sete

turmas de cada vez. Essas assembleias gerais discutem as demandas, aprovam ou rejeitam. As demandas aprovadas são encaminhadas para a Conferência.

Cada participante presente na Conferência conta como um voto, independente de idade ou segmento. Não existe representação nessa Conferência, a democracia é direta. Ao final de cada Conferência, é aprovado um documento que deve ser colocado em prática pela escola no ano seguinte. A primeira Conferência aconteceu em 2013.

A partir do Fórum Permanente de Discussão, estabelecido através das Assembleias por Segmentos (Segmento Professores, Segmento Funcionários, Segmento Pais, Segmento Estudantes) realizou-se, em 30 de novembro de 2013, a Conferência Escolar da Adolfina (CEA). Assim, cumpre à Comissão de Gestão Democrática (CGD-2013) o compromisso institucional de sua organização, assumido, em 2012, na ocasião do grupo de estudos do Projeto Político-Pedagógico sobre a gestão democrática na escola. O resultado desse estimulante processo de mobilização e debate sobre as demandas dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar está consolidado neste Documento Final, que apresenta ações que devem subsidiar ou compor o plano de diretrizes e metas da gestão escolar. A Conferência Escolar estruturou-se de maneira a garantir o aprofundamento de questões e encaminhamentos tratados nas Assembleias por Segmentos, assim este documento é o resultado das deliberações, majoritárias ou consensuadas nas plenárias por eixo (salas de discussões) e, também, na plenária final. Assim, a CGD – 2013 entende a gestão democrática como um princípio que se materializa através da efetivação de espaços de deliberação coletiva da comunidade escolar. E, como tal, precisa ser fortificado e assumido como um dos elementos essenciais para o processo de melhoria da qualidade da educação. Assim, espera-se que a Conferência Escolar, suscite um processo permanente de mobilização e debate que possa concretamente contribuir no balizamento do trabalho da gestão escolar. (EMEF PROF^a ADOLFINA J. M. DIEFENTHÄLER, Documento da 1ª Conferência Escolar Adolfina, 2013).

Nessa primeira Conferência, foram aprovadas 26 proposições das 52 apresentadas, inclusive uma que garantia que a Conferência fosse institucionalizada na escola. A cada ano, o trabalho da direção da escola e da Comissão de Gestão Democrática é, além de fazer funcionar o processo das assembleias e da conferência, acompanhar e fiscalizar o processo de execução das proposições do documento da Conferência.

As demandas aprovadas em cada conferência tratam de diversos temas: manutenção, compras de materiais, organização dos espaços, disciplina e convivência, currículo. Nos anos de 2020 e 2021, não aconteceram assembleias devido às contingências sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19. Em 2021, as demandas para a Conferência Escolar foram levantadas por meio de formulário online e compuseram um documento. A seleção das demandas possíveis de executar foi realizada pela direção da escola juntamente com a diretoria da APEMEM (Associação de Pais e Mestres). Em 2022, as assembleias e a Conferência Escolar retomaram seu funcionamento normal.

Todos os documentos finais das conferências estão publicados no site da Adolfina³. O documento do ano, desde 2015, é publicado na agenda escolar que os/as estudantes recebem no início do ano letivo.

3.3.2 Mais Adolfina

O Mais Adolfina transformou a visão dos professores, né? Em vários aspectos, né? Mudou o olhar deles sobre a aprendizagem do aluno, conseguiu que os professores enxergassem que cada aluno é um aluno e que a aprendizagem é diferente para cada um, né? Que não dá para nivelar todo mundo do mesmo jeito, que cada um tem uma história também... Então isso acho que o Mais Adolfina fez, mudou a visão dos professores de enxergar os alunos e permitiu que hoje a gente fosse uma escola ciclada, de enxergar que é um processo a aprendizagem, que ele não termina dia 20 de Dezembro, né? Que esses calendários não podem ser assim, que dá para... que é uma continuidade a aprendizagem. (Gláucia)

O projeto Mais Adolfina iniciou em 2013 e teve a duração de 3 anos. Seu objetivo principal era diminuir a defasagem idade-série que existia na escola, mas também teve impacto nas questões de indisciplina. Os/as alunos/as mais indisciplinados/as geralmente eram os/as mais velhos/as que estavam em turmas que não eram da sua idade, porque já haviam reprovado muitas vezes. Eles/elas não estavam interessados/as na escola da forma como ela estava sendo conduzida, até porque não tinham nenhum sucesso advindo do seu esforço e nem tinham perspectiva de sucesso, pois consideravam-se e eram considerados incapazes de ter sucesso. Para estes/estas estudantes foi criado o Projeto Mais Adolfina.

O projeto seguinte a ser definido e implementado foi o Mais Adolfina, com o objetivo de oferecer para os alunos com defasagem de idade/série a possibilidade de serem atendidos nas suas necessidades específicas e de avançarem um pouco minimizando sua defasagem. Este projeto atendia alunos com defasagem de idade-série e de aprendizagem, em atividades de monitoria e tutoria em turno de aula e turno contrário. Tinha a previsão de uma professora com carga horária de 40 horas semanais. Esta professora atuava em conjunto com os professores de área e currículo. Junto a isso, os professores de Anos Finais continuavam com seus períodos de recuperação e tínhamos o Laboratório de Aprendizagem, todos trabalhando articuladamente a fim de reclassificar com êxito estes alunos. A cada ano, foram reclassificados cerca de 10 alunos. Com a evolução do projeto e das discussões sobre o mesmo no contexto da escola, os professores de Anos Finais cada vez mais conseguiram integrar, nas suas aulas e na sua recuperação, o trabalho com os alunos em defasagem. Em 2016, o projeto foi reduzido em 20h e em 2017 deixou de necessitar desse auxílio de um professor extra. Continuamos com a proposta, ancorados apenas nos períodos de recuperação dos professores. Apesar dos nossos esforços, ainda temos muitos alunos com defasagem idade-série nos Anos Finais, porque, mesmo que os alunos que iniciaram os estudos na nossa escola não estejam mais em defasagem, recebemos todos os anos cerca de 40 ou mais alunos de outras escolas e muitos encontram-se nesta situação e precisam ser atendidos. Este ano,

³ www.adolfina.com.br

temos 10 alunos em processo de reclassificação e nenhum deles estudou na Adolfina nos Anos Iniciais e 8 deles entraram este ano na escola. (EMEF PROF^a ADOLFINA J. M. DIEFENTHÄLER, Projeto Aprender e Compartilhar, 2018).

Ao contribuir para transformar o olhar dos/das professores/as a respeito de como se dá a aprendizagem para cada estudante, o projeto Mais Adolfina se estabelece como uma ideia incorporada ao fazer cotidiano dos/das docentes. Enquanto estrutura formal, ele não é mais necessário, mas enquanto forma de atuação, ele não desapareceu.

3.3.3 #foradacaixa

Eu participei de tudo que a escola teve. Que nem, ... das práticas relacionadas, para mim, o #foradacaixa é democrático. É um projeto bem democrático, porque tu trabalha com todos juntos, em prol do benefício de todos, para mim isso é democracia. E para mim o que acontece ali é isso, né? (Priscila)

O projeto #foradacaixa foi desenvolvido e executado a partir de 2015. O objetivo era misturar professores/as e estudantes a fim de estimular a convivência e o reconhecimento uns dos outros.

O outro projeto é o #foradacaixa - Projeto de Aprendizagem Compartilhada. Este projeto já aconteceu de diversas formas, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. A ideia central é formar grupos misturando alunos de diversos anos escolares para participar de oficinas desenvolvidas pelos professores. Os professores precisam planejar uma oficina que possa ser compartilhada com alunos de diversas faixas etárias. Considerando a escola tradicional, este projeto consegue desconstruir alguns paradigmas antigos, principalmente aqueles que dizem que os alunos só aprendem com colegas da mesma idade ou nível de desenvolvimento ou que a convivência entre crianças e jovens não é produtiva ou mesmo desejada por eles. Podemos dizer que este é um projeto familiar, que os alunos interagem orientados por um adulto num espaço que poderia estar cheio de primos ou irmãos. É importante que as oficinas sejam desafiadoras e que permitam a participação e a movimentação dos alunos, mas o mais importante, não é o conteúdo desenvolvido, é a interação. Os alunos circulam pela escola procurando sua sala, encontrando outros colegas, conhecendo uma nova professora, não conseguindo muito bem adivinhar o que esperar, mas sabendo que será uma experiência nova. Uma experiência ampliada com outros. Outros que representam o desconhecido, um desafio de convivência, um desafio de interação. Essas vivências não podem ser reconstruídas num ambiente controlado de turma regular. O #foradacaixa, mesmo organizado, mesmo planejado, mesmo definido, é imprevisível no seu acontecer. Tanto alunos quanto professores se beneficiam desta experiência inesperada e constroem seu lugar na convivência da escola. (EMEF PROF^a ADOLFINA J. M. DIEFENTHÄLER, Projeto Aprender e Compartilhar, 2018).

Este projeto idealizou novas formas de organização na escola, diferentes das já estabelecidas na cultura escolar. Esta ação, por si só, contribuiu para estabelecer uma nova convivência na escola muito mais igualitária.

3.3.4 Recreio Compartilhado

O recreio sempre foi um ranço nessa escola, desde o primeiro dia que eu entrei nessa escola o recreio sempre foi: o recreio não funciona, mais no Recreio isso, eles brigam, o recreio isso, sei que lá. Sempre. [...] E depois disso, devido aos projetos que a escola começou a fazer, de integrar mais os alunos, que... Esse também é um ponto que eu não entendia, sempre nos recreios. Ah, vamos separar, separa um aqui, separa outro ali, separa outro lá, pra que separar as pessoas? Junta as pessoas.[...] Então, assim ó, isso é um exemplo muito, muito marcante: o recreio. (Priscila)

Inicialmente, existiam três recreios diferentes de 20 minutos por turno para que não houvesse bagunça e conflitos pelo fato de haver muita gente no pátio. O primeiro recreio era para as crianças do primeiro ao quinto ano, mas não aconteciam no mesmo local. O primeiro e segundo ano ficavam no pátio de baixo e os demais na quadra do terceiro andar. Quando esse recreio acabava, cinco minutos depois, iniciava-se o recreio dos anos finais também na quadra. O terceiro recreio era o da Educação Infantil. Antes dos recreios iniciarem, havia o tempo de ida ao banheiro e lanche de cada grupo de turmas. Durante quase uma hora e meia, havia barulho e movimentação na escola, porque, mesmo não estando "em recreio", o grupo de turmas que estava nas salas ficava muito mais disperso para assistir às aulas. Mesmo com a separação, os recreios sempre foram ponto de tensão no dia a dia de qualquer escola, porque é um tempo sem controle, no qual as crianças fazem o que querem, e correm, correm muito, mesmo existindo regras para não correr no recreio. Regras que fazem os professores e professoras da escala de "cuidar" do recreio de cada dia ficarem "gritando" ao vento: "Não corre!", "Não sobe aí!", "Não empurra!", "Não bate!"...

Em 2015, uma das demandas da Conferência foi um recreio prolongado por mês. O recreio prolongado era uma coisa que acontecia eventualmente desde antes de 2012. Em um dia comemorativo, por exemplo, o recreio durava entre 40 minutos e uma hora. Todos/as os/as estudantes faziam recreio ao mesmo tempo e eram criadas muitas brincadeiras diferentes e abertos muitos espaços da escola, como biblioteca e sala de informática. Ou seja, neste dia, as turmas podiam estar juntas sem literalmente "se matar". Acontecia poucas vezes no ano, porque exigia uma grande programação de brincadeiras e de pessoas para "cuidar" dos alunos. A demanda pedia que fosse feito um recreio desses a cada mês.

Um cronograma foi feito e o recreio prolongado aconteceu uma vez ao mês durante o ano de 2016. Para ter mais opções de brincadeiras, foram compradas mesas de ping-pong e de pebolim, mas algumas turmas não podiam usar esses brinquedos no recreio normal, porque seu recreio acontecia num outro espaço restrito da escola, diferente do espaço onde ficavam as

novas mesas. Isto gerou uma discussão sobre abrir mais espaços de recreio que foram sendo liberados aos poucos. Mesmo assim, muitos não conseguiam chegar nas mesas, então seus professores os levavam para brincar nessas mesas em horários livres aleatórios. Isto gerou uma grande movimentação e muito mais tempo de barulho nos pátios da escola. Nas assembleias de turma, começaram a aparecer muito mais demandas solicitando mais acesso aos novos brinquedos. Atender estas demandas gerava novamente mais barulho fora de hora, sendo muitas vezes impossível continuar com alguma aula nas salas próximas às mesas.

No início de 2018, foi decidido, em assembleia de professores e funcionários, experimentar um único recreio para todas as turmas, liberando o máximo de espaço e brincadeiras possíveis. Aumentamos o recreio de todos para 30 minutos. Com todos os espaços liberados para todas as turmas, não havia necessidade de brincar em outros horários. O barulho excessivo ficou reduzido a meia hora, visto que neste momento nenhuma turma estava na sala estudando. Todos os dias agora na Adolfinha são de recreio prolongado, o que gerou uma demanda na Conferência de 2019, solicitando que um recreio de 50 minutos fosse ofertado uma vez ao mês. Em 2021, na pesquisa que foi feita em substituição às assembleias, apareceu a solicitação de um recreio no qual os estudantes pudessem trazer brinquedos como bicicletas, patins e skates, para serem utilizados no recreio. Naturalmente, os dois eventos acabaram se mesclando e em 2022, uma vez ao mês, acontece o *Recreio sobre rodas* com duração ampliada.

3.3.5 FIC - Feira de Iniciação Científica

Os alunos, né, que fazem a FIC. Os professores que ajudam eles. Acho que eles escolhem o que querem fazer. [...] Mas eu acho que é uma coisa democrática, né, porque tem opinião, o aluno bota a opinião dele ali também, né? E a votação também, no caso, vem pais, vem outros professores antigos que não trabalham mais na escola pra votar, pra ver qual trabalho se saiu melhor. Eu acho que isso aí é democrático, não é só uma pessoa que julga, vem várias pessoas de tudo quanto é lugar pra poder avaliar esse trabalho deles, né? Pelo menos é isso que eu acho, né? (Fábio)

Em 2013, a Secretaria de Educação solicitou para cada escola um ou dois projetos científicos para serem apresentados na I FEMICTEC - Feira Municipal de Iniciação Científica e Tecnológica. Um dos nossos trabalhos foi premiado. Em 2014, foi iniciada uma feira interna, a FIC Adolfinha (Feira de Iniciação Científica). Todas as turmas deveriam participar com um projeto, mas foi iniciada uma proposta mais específica com os 9ºs anos, que

desenvolveram trabalhos em grupos de cinco estudantes, acompanhados por um professor ou professora orientador/a.

O projeto de Iniciação Científica tem como objetivo experimentar a iniciação científica com os alunos e professores. Os alunos formam grupos de 5 componentes, pensam num tema para pesquisar e sugerem alguns professores para serem orientadores. Os alunos podem se escolher entre as turmas e os anos escolares do mesmo turno. De manhã, são oitavos e nonos anos, de tarde, sextos e sétimos. Depois que os alunos fazem a inscrição, os professores selecionam os grupos numa reunião. Cada professor trabalha com três grupos por turno. Para manter a quantidade de grupos por professor, os coordenadores e orientadores da escola também orientam grupos.

Acontecem encontros de dois períodos toda a semana. Existe um cronograma para que, a cada semana, os encontros estejam em dias e horários diferentes para evitar utilizar o horário de uma só disciplina. Nos horários dos encontros, todas as turmas de Anos Finais participam, ou seja, nestes momentos todos os alunos e professores estão envolvidos, ocupando todos os espaços disponíveis, salas de aula, biblioteca, sala de informática, refeitório, etc. Depois de um mês de trabalho, os grupos apresentam os projetos para uma Banca de Orientação. Trazemos estudantes e professores de outras instituições envolvidos com a pesquisa para ouvir e orientar os grupos na finalização do seu projeto de pesquisa.

Em julho, depois de uns quinze encontros, acontece a FIC ADOLFINA - Feira de Iniciação Científica. A Feira dura três dias. Na quinta-feira, os alunos dos Anos Iniciais apresentam seus projetos de turma, na sexta, os alunos de Anos Finais e no sábado é um encontro de todos para apresentar para a comunidade e receber a premiação. Um evento grande e lindo (o que fazemos questão) que mostra para o mundo todo que neste bairro, nesta escola, as pessoas se reúnem em torno do conhecimento. Este ano, tivemos 93 trabalhos apresentados. Nos dias de Feira, trazemos mais de 100 pessoas para avaliar os trabalhos, entre professores de outras escolas, professores da SMED, estudantes de graduação e mestrado das universidades próximas, pessoas envolvidas com o trabalho social no bairro e outras pessoas interessadas em conhecer e participar do projeto.

O projeto acontece desde 2014 e cresceu e evoluiu muito, trazendo a confiança e o respeito da comunidade escolar. Todos compreendem que não é só mais um trabalho em grupo, é uma proposta de ensino. Este ano, estamos mais ambiciosos e vamos continuar no segundo semestre, desenvolvendo projetos para colocar em prática o que descobrimos e o que criamos. No final do ano, teremos outra mostra.

Parece simples, mas, por outro lado, o que acontece a cada dia, a cada encontro, a cada Feira não é nada simples. Ou é, depende do ponto de vista. Tínhamos a ideia pré-concebida de que aprender e ensinar era uma coisa que se fazia numa aula, cronometrada, que só podíamos ensinar o que nossa graduação permitia, que tudo mais era responsabilidade dos outros, que podíamos medir a aprendizagem dos nossos alunos através de provas e que os resultados nos diziam tudo dos alunos, também achávamos que naturalmente alguns aprendiam e outros não. A escola era esse mundo previsível.

Desenvolvendo esse projeto percebemos que estávamos errados e que, dentre tantas coisas, é impossível medir o que acontece enquanto os alunos estão fazendo pesquisa. Tanto que largamos de mão desta pretensão e avaliamos este projeto através de autoavaliação individual e encontros coletivos de conversa entre os grupos e entre os professores.

Outra coisa que agora sabemos é que podemos aprender e ensinar sobretudo e qualquer coisa, depende apenas de quanto nos dedicamos a isso. Então, a professora de matemática pode estudar a guerra da Síria com seus alunos, que o professor de arte vai orientar um trabalho de animais das profundezas abissais, que o professor de geografia pode aprender sobre hortas com seus alunos. Uma professora de português precisa aprender sobre unicórnios, uma professora de história sobre radiação e a coordenadora, sobre BMX. Quem diria que seríamos assim livres para aprender e

compartilhar? (EMEF PROF^a ADOLFINA J. M. DIEFENTHÄLER, Projeto Aprender e Compartilhar, 2018, p. 8-9).

Além de desenvolver projetos científicos e escrever relatórios, desde 2018, os grupos de pesquisa dos Ciclos Finais (6º ao 9º ano) precisam desenvolver um *Projeto Maker*, que é um tipo de divulgação do que aprenderam para a comunidade escolar. Essa proposta pode ser desenvolvida de diversas formas, desde apenas fazer a divulgação com a criação de sites, cartazes, aplicativos, vídeos ou propostas com um envolvimento maior como campanhas diversas, palestras, seminários e aulas para alunos menores.

Em 2019, o Projeto foi ampliado para atingir os alunos a partir da terceira etapa do 1º ciclo (3º ano). Todos/as os/as estudantes, desde esta turma, realizam um projeto de sua escolha em pequenos grupos e se apresentam na Feira. Todas as crianças apresentam. As outras turmas menores ainda realizam apenas um trabalho por turma e só alguns/as estudantes da turma são escolhidos/as para apresentar. A Feira em 2019 teve 130 trabalhos apresentados. Todos com os temas escolhidos pelos alunos.

Em 2020, por conta do isolamento imposto pela pandemia, a FIC foi realizada mostrando as atividades *maker* que os/as estudantes de Anos Finais desenvolveram em casa. Essa edição foi chamada de FICemcasa e não foi competitiva, apenas uma mostra de trabalhos, os quais foram agrupados num site que pode ser encontrado no site da escola e aconteceu uma live de divulgação.

Em 2021, ainda com muitas restrições da pandemia, a FIC foi realizada de forma virtual. As turmas ainda se reuniam em pequenos grupos e não tínhamos autorização para um grande evento presencial, mesmo sendo realizado no final do ano. Por isso, os grupos de trabalho desenvolveram as pesquisas de forma híbrida (presencial e remota) e produziram vídeos de divulgação. Estes vídeos foram divulgados no site da escola. Neste ano, a Feira voltou a ser competitiva e os trabalhos foram avaliados de forma virtual. Ao final, produzimos uma live de divulgação da premiação.

Em 2022, a Feira voltou a ser totalmente presencial, mas os grupos também produziram vídeos que foram divulgados no site da escola.

3.3.6 Escola Sustentável

Também a questão da reciclagem na escola, projetos que antes não tinha, né, e a escola começou a participar, trazer para gente, sobre separar lixo, separar, abordar como usar, o que utilizar, sobre materiais recicláveis, sobre o que é perecível ou não é. A escola trouxe

bastante informação, abordou o que poderia ser feito com esses materiais e sempre buscando a participação dos alunos, né? (Eduardo)

Em 2015, a seguinte demanda foi aprovada na Conferência: “Desenvolver projetos coletivos, que incentivem o projeto Escola Sustentável, em todos seus os segmentos (sacolas plásticas, brigadas, desperdício)”, advinda da já existência de propostas de sustentabilidade realizadas pela professora de Ciências e por professores e professoras nas suas salas de aula. Em 2016, houve uma complementação com esta demanda: “Manter uma comissão permanente de sustentabilidade”.

A comissão, ainda composta só por professores e professoras e eventualmente por funcionários ou funcionárias, tem um tempo para apresentar as suas propostas em todos os planejamentos coletivos. Muitos projetos já foram desenvolvidos por esta comissão com o objetivo de tornar a Adolfina uma escola o mais sustentável possível. Hoje, por exemplo, não utilizamos mais EVA, TNT, Isopor e Glitter dentro da escola. Todos os cartazes são feitos com papel e tinta e devem poder ser destinados à reciclagem quando acabar seu tempo de utilização.

Acontece o recolhimento permanente de papel, papelão, alumínio, pilhas e baterias, plástico filme, pet, plástico duro e óleo de cozinha e recolhimento eventual de equipamentos eletrônicos. Alguns materiais recolhidos são vendidos, outros trocados por brinquedos, bancos e mesas de plástico e outros, ainda, doados. Também é realizada compostagem com os resíduos da cozinha e a água da chuva é coletada em pequenas cisternas. Trocamos todas as lâmpadas fluorescentes por lâmpadas de led e as torneiras comuns por torneiras de acionamento automático.

Em 2022, o projeto Trocas Solidárias foi implementado pela comissão e ganhou a adesão das crianças rapidamente. Nas terças-feiras de um determinado mês, os/as estudantes trazem objetos que tenham em casa e não querem mais. A grande maioria dos objetos são brinquedos e livros. Estes objetos são entregues pelas crianças num posto de recolhimento organizado no início do turno. Cada objeto vale uma ficha. No recreio, todos os objetos são colocados sobre grandes mesas e as crianças podem trocar suas fichas por qualquer objeto da mesa.

3.3.7 Projeto institucional de ensino e aprendizagem da Matemática

No projeto de Matemática é essa questão, de tu pegar o conhecimento que cada um tem e trabalhar em cima daquele conhecimento, de uma forma mais, não sei se a palavra que eu

vou dizer, natural assim. Uma coisa mais... não uma coisa mecânica. Uma coisa que flui. Então, às vezes, um aluno com muita dificuldade, desperta ali, ajudando o outro, né? Conversando, trocando. (Priscila)

Em 2016, uma demanda chamou a atenção porque vinha inicialmente de alunos e alunas de 6º ano que estavam muito incomodados por não conseguirem ter sucesso nas aulas de Matemática. Diziam que não tinham aprendido a matemática que a professora do 6º exigia. Foi feita uma adequação do currículo de Matemática a fim de atender às necessidades daqueles/as estudantes específicos/as, mas a demanda defendida por eles/as seguiu o seu caminho até chegar na Conferência. A demanda aprovada foi esta: Desenvolver gincanas e projetos voltados para a Matemática.

Em 2017, foi criada uma comissão de professores e professoras para escrever um projeto de estudo e reflexão sobre o ensino de Matemática na escola. A proposta previu grupos de estudo permanentes entre os/as docentes, oficinas e gincanas para estudantes, além da reformulação das propostas pedagógicas.

Atualmente, o Projeto de Matemática está implementado em todas as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e defende principalmente que todos e todas podem aprender Matemática através de um currículo que favorece a aprendizagem, através da resolução de problemas no lugar de um ensino voltado para exercícios repetitivos e memorização de fórmulas e modelos. Foi observada uma evolução no desempenho dos/das estudantes através da análise dos resultados da OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas). As professoras de Matemática da escola sempre participaram com as turmas desta olimpíada, mas os resultados eram fracos. A média de acertos era de 4 questões e os/as participantes da segunda fase⁴ raramente eram contemplados com medalhas ou menções honrosas. A média de acertos subiu para 7 e vão para a segunda fase apenas estudantes acima de 10 acertos. Antes do projeto, até com 5 acertos, os/as estudantes eram selecionados/as para a segunda fase. A cada ano, nossos/as estudantes recebiam algumas menções honrosas e muito eventualmente uma medalha. Em 2021, nossos/as estudantes foram premiados/as com 5 medalhas de bronze e uma de ouro, além de onze menções honrosas. Dos 24 estudantes que participaram da segunda fase, 17 receberam premiação. Em 2022, conquistamos 11 premiações.

⁴ A OBMEP realiza uma prova de seleção para todas as turmas de 3º e 4º ciclo (6º ao 9º ano) Os/as estudantes com maior índice de acertos de cada escola são selecionados/as para a segunda fase. As vagas para a segunda fase de cada escola são determinadas pelo regulamento a partir do número de estudantes inscritos para a primeira fase em cada escola. Na Adolfina, sempre recebemos 24 vagas para a segunda fase, sendo 12 no nível 1 (6º e 7º ano) e 12 no nível 2 (8º e 9º ano).

3.3.8 #aprenderecompartilhar

O projeto maior que é #aprenderecompartilhar, né? O título dele para mim é muito significativo, né? Aprender e Compartilhar. Vou aprender. Tá, mas por que eu aprendo? Pra compartilhar com alguém.[...] Eu acho que todos os projetos estão integrados, todos, todos os projetos. O projeto de Matemática está integrado, o #foradacaixa, a assembleia, a FIC. Todos estão integrados, porque todos trabalham com o objetivo da escola crescer, da escola ser ouvida, da escola falar, da gente compartilhar realmente. Não tem outra palavra pra botar. (Priscila)

Em 2018, em encontros de professores e professoras, foi iniciada a escrita coletiva das “coisas” que eram feitas de forma diferente na escola, nossos projetos e propostas, nossa maneira de gerenciar a partir da participação democrática. O texto final foi chamado de #aprenderecompartilhar.

#aprenderecompartilhar não é um novo projeto, mas a junção de tudo o que havia sido construído ao longo dos anos e também um lema para nomear a ideia de que aprendemos sempre, uns com os outros, no coletivo. Neste momento, a ideia de coletivo se aplica a toda a comunidade escolar: professores e professoras, funcionários e funcionárias, estudantes e famílias.

Em 2019, essa proposta foi submetida por mim na seleção do Prêmio Educador Nota 10 e foi premiada entre as 10 melhores.

3.3.9 Aulas Públicas Virtuais e Recreio Cultural

Acho que até durante a pandemia, a gente deu uma boa segurada nessa bola assim de protagonismo, porque eles participavam das aulas públicas. A gente fez um movimento também ali muito interessante de manter eles, manter os estudantes e os professores ainda participando do possível, né? Que dava para fazer... não teve abandono também... tipo, ah, a pandemia, agora a gente não se vê e não se pensa mais nisso... né? [...] E o que eram aqueles recreios culturais... (risos) só assistindo a gravação pra ter noção do que era. Tá tudo aí guardado, gravado, né, é interessante que isso ficou gravado, né, muita coisa a gente fez e só tá na nossa memória, né, mas o que ficou gravado aquilo é assim material maravilhoso. (Gisele)

Durante a pandemia de Covid-19, as medidas sanitárias impediram as escolas de ficarem abertas. 2020 foi um ano muito difícil para a educação mundial, pois as escolas foram fechadas e as possibilidades de interação diminuíram muito; em muitos momentos, sendo quase nulas.

Em Novo Hamburgo, a rede municipal determinou que não seriam entregues atividades ou feitas propostas de aulas virtuais. O contato com as famílias e estudantes seria apenas para manter o vínculo ativo. A retomada das atividades do calendário escolar só iniciou em agosto na nossa cidade. Sendo assim, foram mantidos encontros virtuais de estudo frequentes entre o corpo docente e também foi mantido o vínculo com as turmas e as famílias através de grupos de WhatsApp e postagem nas redes sociais. Durante o tempo de estudo e reflexão, a proposta do #aprenderecompartilhar não deixou de estar em debate. Foram desenvolvidas duas propostas de trabalho que deveriam integrar a comunidade escolar em torno do aprender: Aulas Públicas Virtuais e Recreio Cultural. Ambas eram transmitidas ao vivo na conta da escola no Facebook.

As aulas públicas consistiram na transmissão ao vivo de uma aula no formato conhecido como Live. A programação da live era organizada por um grupo de professores e professoras. Cada aula pública tinha um tema específico de livre escolha dos grupos. O objetivo era explorar este tema garantindo que houvesse possibilidade de entendimento tanto pelas crianças menores, como pelos/as adolescentes, seus familiares e pela comunidade em geral. Outro objetivo era trazer para o vídeo relatos de estudantes, familiares e convidados, ao vivo ou com gravações. O grupo responsável pela organização também era responsável pela transmissão e apresentação.

Aconteceram, em 2020, 25 aulas públicas. Foram produzidas 28h e 47min de vídeo ao vivo, 108 estudantes e 47 docentes fizeram parte. Apresentaram-se também 88 convidados especiais. 1500 pessoas assistiram ao vivo e depois foram mais de 21800 visualizações no Facebook com mais de 35000 reações, comentários ou compartilhamentos. Em 2021, aconteceram, enquanto no período híbrido, mais seis aulas públicas.

Neste período, também foram realizados os Recreios Culturais. Os Recreios Culturais não eram aulas, mas encontros de pessoas que queriam fazer apresentações. Também apresentados no formato de live, todas as sextas-feiras, este projeto imitou o projeto de mesmo nome que acontecia na escola presencial. De formato muito mais livre que as aulas públicas, a pauta era feita um dia antes com os vídeos que os/as estudantes enviavam cantando, contando histórias, dançando, declamando poemas, e com participações ao vivo de estudantes, docentes, familiares e convidados. O maior objetivo desta proposta era manter os vínculos entre escola e comunidade através da arte e da cultura.

Tanto as aulas públicas como os recreios culturais podem ser acessados pelo site da escola.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Sempre pensei que aprender era conhecer coisas novas. Tenho mais de 30 anos de atuação na educação básica pública como professora, diretora e coordenadora pedagógica. Neste tempo, minhas experiências me colocaram frente a uma enormidade de conceitos e palavras que são ditas constantemente nos documentos educacionais, nas diretrizes, nas leis, nas revistas especializadas, nas palestras, nos livros. Então, meu conhecimento não é pequeno, mas, ao mesmo tempo, não sentia que era suficiente para compreender a complexidade do que aconteceu na Adolfina. No momento em que percebi este fato, busquei uma maneira de voltar a estudar.

No Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Educação (GEPSE), com o professor Gandin e meus/minhas colegas, percebi que aprender também é olhar para aquilo que você já conhece sob outra perspectiva, com outras lentes. Este capítulo tem o objetivo de mostrar a partir de quais lentes teóricas eu busquei compreender os dados obtidos no decorrer da pesquisa.

Sempre me considerei uma professora crítica e progressista e pensava que conseguia muito facilmente agir e olhar para o mundo sob essa perspectiva. Mas, confesso agora que, ao iniciar minhas leituras sobre pedagogia crítica, teorias do currículo, ao ouvir sobre hegemonia e contra-hegemonia, senso comum e análise relacional, tive dificuldade em relacionar estes conceitos com o meu fazer pedagógico, algo que se modificou ao longo da minha pesquisa. O maravilhoso de um processo de estudo é que a cada leitura, a cada discussão, a cada troca de experiências, podemos ressignificar aquilo que pensávamos consolidado. Tenho orgulho em dizer que, eu, primeiro como ser humano, depois como professora e pesquisadora da educação, serei sempre um trabalho em construção.

Dividi este capítulo em quatro subcapítulos que tratam da cultura escolar e currículo, da cultura da escola, das escolas democráticas e dos sujeitos que convivem no ambiente escolar: estudantes, docentes, funcionários/as e familiares.

4.1 A cultura escolar e o currículo

Sabemos que esta ideia de escola que vivenciamos direta e indiretamente e que temos estabelecida no nosso imaginário não surgiu pronta, mas é resultado de séculos de tentativas

de transmissão e perpetuação do conhecimento, moldadas pelas necessidades políticas, religiosas e sociais do seu tempo. A escola surgiu de uma necessidade de sobrevivência da humanidade e sua cultura, visto que “[...] as aquisições adaptativas da espécie, as peculiaridades do meio não se fixam biologicamente, nem se transmitem através de herança genética.” (GÓMEZ, 1998, p. 13).

Segundo Barroso (2013), é possível identificar três abordagens para compreender a cultura escolar. Numa ótica funcionalista, a cultura escolar seria a Cultura Geral que é transmitida pela escola. Os aspectos da cultura a serem transmitidos são definidos e validados pelos poderes políticos, sociais, econômicos ou religiosos e servem de substrato para um processo educativo de aculturação das crianças e dos jovens. Numa percepção estruturalista, a cultura escolar seria a cultura que é produzida pela forma escolar de educação, organizada nos currículos, planos de estudos, formas de organização pedagógica, sistemas de ensino, legislação educacional. Por fim, na perspectiva interacionista, a cultura escolar é a cultura organizacional da escola, não de uma estrutura universal, mas de cada única escola. “O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.” (BARROSO, 2013, p. 2). No dia-a-dia das escolas, essas três perspectivas coabitam no mesmo espaço-tempo. Os sujeitos que existem e resistem nas escolas precisam conhecer e compreender a escola como um lugar de transmissão, de reprodução e de produção de cultura. Não apenas um ou outro. A forma de ser e fazer da escola se entrelaça com as necessidades de cada período histórico de forma que um tensiona o outro. O resultado deste tensionamento modifica e reestrutura a cultura escolar. As forças que atuam nesse tensionamento não são sempre as mesmas e nem estão sempre com o mesmo poder dentro desta estrutura.

Existe uma relação orgânica entre escola e cultura (FORQUIN, 1993). Olhando por qualquer ângulo sempre temos a relação de alguém que ensina e alguém que aprende alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, enfim, conteúdos da educação. Estes conteúdos organizados em currículos e planos de estudo são representativos da cultura.

Então o que significa a palavra cultura, quando se fala da função de transmissão cultural da educação? Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. [...] A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. (FORQUIN, 1993, p. 12-13).

Apesar dessa ligação intrínseca com a cultura, a escola não pretende, nem conseguiria se pretendesse, transmitir toda a cultura ou todas as culturas. Segundo Forquin (1993), a escola transmite, no máximo, “algo da cultura”, que necessariamente não provém do mesmo tempo histórico ou do mesmo lugar ou ainda, da mesma forma de legitimação. Existe tanta cultura fora da escola quanto existe dentro. Tanta cultura legitimada e tanta cultura silenciada.

Este “algo” da cultura que a escola transmite está explícito ou implícito no seu currículo. O currículo é tão difícil de definir, como é difícil definir cultura. As implicações de cada entendimento que temos dos dois termos acima são vividos no dia a dia das escolas. Muitas vezes, na minha carreira docente, eu não compreendi o que estava sendo posto para mim e aos meus (alunos, familiares e colegas) na escola onde trabalhava, mas os dias se passavam e nós estávamos ali, sendo atores alheios e ingênuos ao cenário e ao conteúdo da peça.

Vejamos uma definição de currículo de Sacristán (2013) feita, como ele mesmo informa, com o objetivo de simplificar o entendimento do termo.

Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p.16).

Durante muito tempo, minha atuação na escola, e penso que de muitos professores e professoras, se deu a partir de um entendimento aproximado do senso comum do que poderia ser currículo e também do que poderia ser cultura. Nos próximos parágrafos aprofundo o entendimento do conceito de currículo a partir do *Saberes e incertezas sobre o currículo*, de Sacristán (2013).

Desde o início, a ideia de currículo se entende na sua função de selecionar e organizar os conteúdos a serem ensinados, sua ordem e sua forma. Essa *capacidade reguladora* se estende também à função de modelar e limitar a atuação dos professores. Seguindo, também percebemos que, ao determinar além de conteúdos, formas de organizar os estudantes em turmas, idades, tempos, níveis de conhecimento, este currículo também se torna um regulador das pessoas. “[...] o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos.” (SACRISTÁN, 2013, p. 18). Essa normatização constrói uma maneira lógica de avaliar como se deu o resultado da aprendizagem, ou seja, seu sucesso ou seu fracasso.

O “algo” da cultura que é transmitido na escola é uma construção cultural especial, porque é organizada e estruturada para caber dentro das necessidades da escola: os conhecimentos escolares. Entre a cultura existente e o saber recebido pelos alunos, “[...] existem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos.” (SACRISTÁN, 2013, p. 22). Além disso, há de se perceber as tradições das disciplinas específicas nas quais os professores são formados, as intenções do mercado editorial, as políticas públicas e as formas de avaliação e monitoramento externo como relevantes no processo de formação da cultura escolar realizada nos currículos.

Estes elementos estruturantes do currículo estão implícitos na prática pedagógica e dificilmente são questionados. Os tempos para cada disciplina na carga horária semanal, sua valorização nos testes, a organização dos alunos por idade, as formas de retenção dos alunos que “não aprendem”, as distinções na formação e nos salários dos professores de acordo com o nível que lecionam, entre outros fatores estão cristalizados na nossa prática como a maneira correta de fazer. Então, o currículo “Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso [...]” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Nesta discussão, é significativo dizer que, ao ficar claro como essa dinâmica se estabelece, é importante tomarmos posição, porque não podemos ficar limitados ao que se estabeleceu como verdade na tradição escolar. Até porque para Goodson (1995, p. 27), “[...] a elaboração de um currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição.”. Para ele, uma das posições que devemos tomar é a de “[...] adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.” (GOODSON, 1995, p. 67). Esta é uma posição corajosa, porque ao percebermos o currículo como uma construção social, também percebemos nossa implicação, voluntária ou não, na sua produção. Para quem está na escola, isso pode ser tanto libertador como opressor. Será opressor se olharmos para o currículo como uma fatalidade, uma coisa da qual não podemos nos livrar, um condicionamento que apenas nos molda. Será libertador se olharmos para o currículo como um infinito de possibilidades de atuação para todos os envolvidos.

Segundo Sacristán (2013), o currículo é percebido pelas pessoas no decorrer da sua implementação e a sua compreensão não se dá apenas na leitura do documento escrito, mas nas relações que acontecem enquanto este currículo está sendo executado, através das intenções dos atores. O texto curricular é interpretado pelos professores e pelos materiais educativos elaborados por eles ou por outros e realizado em práticas educativas nas salas de aula das mais diversas escolas. Este currículo realizado gera efeitos educativos, que podem ou

não ser comprováveis ou comprovados quando avaliados, porque são realidades que pertencem ao âmbito da subjetividade. Segundo ele, “[...] é absolutamente impossível querer que os objetivos ou fins da educação e do ensino correspondam aos resultados de aprendizagem, como se fossem aspectos totalmente simétricos.” (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

Então o que se passa na escola, o conteúdo do currículo e a cultura escolar abarcam uma carga subjetiva, que não pode ser compreendida na sua totalidade apenas por testes padronizados. É necessário um olhar atento através de lentes teóricas potentes para compreender as tensões e os conflitos que formam essa cultura escolar. Estes conceitos estão profundamente entrelaçados, mas não são a mesma coisa. Os conteúdos do currículo e as suas funções reguladora e estruturante fazem parte da cultura escolar. De acordo com a perspectiva estruturalista de Barroso, a qual citei no início do texto, a cultura escolar também é a forma escolar de educação. Essa forma incorpora também o conceito de currículo oculto.

No entanto, na escola não se ensina somente o que está formalmente definido. Há ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Silva (2003) categoriza essas aprendizagens informais como currículo oculto. Segundo ele, “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78). Desse modo, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída. (ARAÚJO, 2018, p. 30).

A escola ensina mais do que conhecimentos acerca da cultura universal, mas ensina também hábitos, relações de autoridade, identidade, padrões de comportamento, através da forma como a organização escolar funciona.

A escola, como já comentei anteriormente, possui uma forma de ser própria, profundamente solidificada no senso comum e que não se modificou muito ao longo dos séculos. Para quem é educador, existe uma piada antiga que tenta retratar essa imutabilidade da escola. Três pessoas do século passado teriam sido trazidas para o futuro: um médico, um engenheiro e um professor. O médico e o engenheiro visitam seus locais de trabalho e ficam desorientados, espantados com as mudanças e inovações. O professor chega na sala de aula e se sente em casa, nada mudou: a escola ainda tem salas de aula com um quadro negro na frente e as classes individuais organizadas em fileiras. Podemos também trazer outra anedota que fala sobre inovação tecnológica e mostra um professor ensinando $2+2=4$ num quadro negro para uma turma de alunos que estão quietos e atentos e uma outra imagem que mostra os alunos frente a telas de computador, mas, nestas telas, ainda aparece o mesmo cálculo de

2+2=4 armado, só que desta vez mediado pelo computador. As anedotas nos fazem rir, porque, muitas vezes, o entendimento que temos do funcionamento da escola só se dá a partir das nossas memórias de infância, mas muito material crítico já foi produzido sobre como essas estruturas se formaram.

Comênio, no século XVI, já trazia muitas diretrizes de como organizar o tempo escolar que permanecem nas nossas práticas até hoje.

Em resumo, algumas de suas propostas: iniciar os estudos na puerícia, primavera da vida; privilegiar os estudos na parte da manhã, primavera do dia; ensinar apenas aquilo que os alunos sejam capazes de aprender; pregar a assiduidade; ocupar os alunos com apenas uma matéria de cada vez; distribuir os estudos de forma gradual, planejando adequadamente o tempo (ano, mês, dia e hora), respeitando-se a ordem das coisas; conservar as crianças na escola até estarem completamente formadas; fazer da escola um lugar tranquilo; ter um programa preestabelecido; não tolerar ausência dos alunos durante o período escolar; ter, o aluno, na mesma matéria, apenas um professor. (COMENIO apud PARENTE, 2010, p. 141).

A forma como a escola está concebida garante um controle não só sobre as mentes, mas também sobre os corpos, através de normas de conduta e restrições de ação. Dominique Julia (2001), traz um exemplo histórico para comentar sobre a necessidade da observação das normas para a formação da cultura escolar: O *Ratio Studiorum* jesuíta, guia para conduzir a educação nas escolas e reduções, cuja última versão saiu em 1599 e serviu de norma até a supressão da Companhia Jesuítica, em 1773. O ponto interessante deste documento é a sua transformação da primeira versão de 1548 até última. O documento foi construído a muitas mãos e testado por vários anos antes de ser finalizado. A diferença mais surpreendente é que, inicialmente, o plano era apenas direcionado a fazer um roteiro de planos e exercícios graduados a fim de cumprir com todo o currículo necessário; mas, na sequência de revisões, o *Ratio* passou a definir também as funções e comportamentos necessários a cada jesuíta no interior dos colégios, desde os porteiros, até os diretores, definindo toda uma hierarquia de funções e poderes especializados. No processo de construção e experimentação deste documento, em meio às diversas necessidades de cada colégio em particular, “[...] emergiu a evidência de que o colégio não é só um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo.” (JULIA, 2001, p. 22). A cultura escolar, neste exemplo, trabalha amparada numa estrutura rígida de conduta para todos os envolvidos.

A estrutura escolar existente foi sendo constituída na medida da necessidade de oferta. Em grupos reduzidos, a perpetuação do conhecimento adquirido por gerações poderia se dar apenas através da participação dos mais jovens nas atividades dos adultos junto com diversos

grupos de convivência próxima: família, amigos e aprendizes. O crescimento da população e das necessidades encaminha para diversas formas de especialização do processo de educar e socializar, como tutores, preceptores, escolas religiosas, escolas laicas, até a obrigatoriedade da escolarização para todas as camadas da população. (GÓMEZ, 1998).

Segundo Barroso (2013), nas primeiras escolas ou grupos de aprendizagem, as crianças eram ensinadas individualmente e o tempo de aprender era ao mesmo tempo trabalho, lazer e ensino. As crianças deixavam esta escola quando estavam prontas, não num tempo definido em um calendário escolar rígido. Essa forma de ensino foi posta de lado quando a necessidade de ensinar a uma grande quantidade de crianças ao mesmo tempo tornou-se premente.

A adoção do “modo simultâneo” (século XVIII) e do “modo mútuo” (século XIX) corresponde a introdução de critérios de racionalidade no trabalho pedagógico que são ditados por duas ordens de razão. Por um lado, o próprio crescimento de efetivos que eram escolarizados em conjunto, como resultante da difusão do ensino das primeiras letras. Por outro, a necessidade de fazer da organização da escola um instrumento de inculcação de valores e normas sociais que enquadrem o próprio processo de escolarização das classes populares e a sua preparação para o trabalho fabril (com os primórdios da revolução industrial).

Num e noutro caso, a solução adoptada passou pela divisão do trabalho dos alunos, pela especialização de funções docentes (com recurso a monitores ou auxiliares do professor), pela seriação do espaço (ainda que no interior da mesma sala) do tempo (horários detalhados), dos saberes (compartimentação de matérias), com a divisão em “classes” e secções, no ensino simultâneo, ou de “monitorias”, no ensino mútuo. O processo de racionalização surge deste modo associado à imposição a todas as escolas primárias de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de “ensinar a todos como se fossem um só”. (BARROSO, 2013, p. 6).

Ensinar a todos como se fossem um, de uma forma organizada, seriada, limpa e eficaz, através do controle de diversos elementos da rotina diária: tempo, espaço, funções de cada indivíduo e conhecimentos. A escola ensina, os alunos aprendem e os que, porventura, não aprenderam o necessário no tempo adequado devem repetir todo o bloco, ano ou percurso. “O princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) constitui umas das marcas mais distintivas da cultura escolar.” (BARROSO, 2013, p. 6). A organização da escola pública, tanto primária como secundária, evoluiu a partir de uma estrutura que teve sempre como centro a classe (turma), como sendo um grupo de alunos que recebiam o mesmo ensino simultaneamente.

As escolas foram crescendo pelo apelo da escolarização obrigatória, principalmente nos centros urbanos, e, então, cada classe começou a corresponder um grupo de alunos da

mesma idade, com um espaço (sala de aula), um plano de estudos igual para todas as classes do mesmo nível e um professor responsável. Se, inicialmente, a classe era apenas uma divisão de alunos, foi se transformando progressivamente num padrão organizativo que organizava o trabalho dos professores e o espaço escolar. Em seguida, este trabalho de cada classe se transforma num padrão de medida da progressão dos alunos e se institui passar ou não de classe, aprovar ou reprovar. Define-se um período regular para todas as classes que se transforma no ano letivo. (BARROSO, 2013)

A evolução, da mesma forma que aparece no *Ratio* jesuíta, passa a incluir também as funções de cada integrante da escola e uma hierarquia de autoridade entre o professor e os alunos, entre os diversos escalões de alunos mais ou menos adiantados, entre os professores dos diversos anos escolares, entre diretor e professores, entre diretores e secretaria de educação. Tudo isso passa a ser prescrito através de regulamentos que podem ser utilizados em qualquer que seja a escola e qualquer que seja o professor.

Esta forma de pensar a escola é extremamente violenta porque não leva em consideração a heterogeneidade das “culturas” dos alunos e contra ela já se levantaram diversas vozes. Infelizmente, apesar de muito ser dito, pensado e pesquisado, a escola real ainda está presa nesta ordem rígida e continua reproduzindo violências reais e simbólicas.

A legislação brasileira que trata das diretrizes e bases da educação é a LDB - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. No seu artigo 23, esta lei diz:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Veja que este artigo permite diversas formas de organização, mas na educação pública brasileira, a estrutura escolar é seriada. O Ensino Fundamental se constitui de 9 anos letivos, sendo divididos em 5 anos iniciais e 4 anos finais com avaliações para definir retenção ao final de cada ano letivo. Algumas escolas ou redes de ensino optaram pelo regime de ciclos e de progressão continuada entre os anos do ciclo, mas, mesmo estas escolas, quando registram seus dados no Censo Escolar precisam fazer uma equivalência para o regime seriado. Nos

resultados do censo, não se encontra referência estatística a outras formas de organização além da seriada.

A força do regime seriado vem da ideia de que é necessário muito controle para que uma escola possa funcionar bem e este controle vem da compartimentação do tempo (aulas e anos letivos), dos conhecimentos (disciplinas), dos sujeitos (hierarquias) e dos resultados (avaliação). O descontrole causaria desordem e indisciplina que é considerada como uma das principais causas do fracasso percebido na educação pública brasileira. Considerando que realmente a grande maioria das escolas brasileiras faz uso deste regime de controle, não seria lógico pensar que a educação pública brasileira deveria apresentar melhores resultados do que os que são aferidos anualmente?

Não faltam estudos e pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais, que discutem como as relações de violência estrutural da escola prejudicam o desempenho dos estudantes.

No modelo seriado, a estreita relação que se constrói entre a forma de organização da escola, a sequência de conteúdos do currículo escolar e a aprendizagem do aluno leva a determinadas conclusões sobre o próprio processo de desenvolvimento do educando, naturalizando criações temporais rígidas e que não se referem, necessariamente, à formação humana.

Por sua característica seletiva e pelas concepções de educação que carrega, produziu inúmeros problemas na educação brasileira, entre eles a reprovação, a evasão escolar e a distorção idade-série, processos esses extremamente marcantes na vida do aluno. A tendência é naturalizar a forma de organização da escolarização e os processos e práticas dela decorrentes e culpar o sujeito-aluno por não se adequar aos tempos escolares predefinidos. (PARENTE, 2010. p. 149).

Apesar do esforço de muitos para desconstruir esta ideia de escola organizada em compartimentos rígidos, ela ainda habita o senso comum como sendo a ESCOLA como deveria ser. A cultura organizacional da escola nem sempre é oculta, como comentamos sobre o currículo oculto, mas muitas vezes, mesmo à mostra, não é percebida como um modelo relevante na forma como as pessoas interagem na escola. Muitas coisas podem estar escondidas atrás de conceitos perfeitamente aceitáveis e necessários para os indivíduos, como disciplina.

Então, sabemos que as estruturas organizacionais da escola são importantes para o seu funcionamento, mas também percebemos que elas são fruto de uma construção social e que toda tradição é de certa forma “inventada”. Uma tradição inventada pode ser reinventada, na medida em que os sujeitos envolvidos tomem consciência das suas formas de invenção e de reestruturação.

4.2 A cultura da escola

Ao compreender os conceitos anteriores, penso que é importante detalharmos um pouco mais o que seria essa cultura “da escola” que Barroso nos acena ao falar da perspectiva interacionista de se olhar para a cultura escolar, da qual falei no início do capítulo.

[...] a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. É esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar de “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normatizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167).

As escolas podem ser todas parecidas, como afirmei nos capítulos anteriores, e serem regidas pela mesma legislação, mas elas são realmente todas iguais? O quanto de similaridade e o quanto de diferença existe entre elas? Já tratamos de alguns fatores que aproximam todas as escolas, mas quais são os fatores que as distinguem umas das outras? Como se dão os embates entre inovação e conservadorismo entre estudantes, professores e familiares? Como a escola constrói a cultura?

A cultura de uma organização é um fator decisivo para o seu funcionamento. As escolas seguem regimes rígidos, mas é no cotidiano que estas normas são testadas. A cultura organizacional pode ser definida “[...] num padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo e que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido.” (SCHEIN, 1992 apud CARVALHO, 2006, p. 2). Estes padrões são testados nas atividades diárias e validados por seus participantes a partir de inúmeras variáveis que se estabelecem no convívio diário.

A cultura de uma organização manifesta-se a três níveis fundamentais: artefactos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos. Ao nível dos artefactos encontram-se as estruturas e os processos organizacionais visíveis. Também são considerados artefactos da organização a sua tecnologia, o seu espaço, a sua linguagem, os seus mitos e histórias e os seus rituais. Os valores manifestos são os valores partilhados pelos elementos da organização, os objectivos e as estratégias da organização. O nível mais profundo é o dos pressupostos básicos e inclui as crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes sobre a natureza do tempo e espaço, da realidade e verdade, da actividade humana e das relações humanas no contexto da organização. Este nível é, portanto, a fonte última de valores e acções (SCHEIN, 1992 apud CARVALHO, 2006, p. 2).

Na escola produzem-se diversos registros e planos que organizam os projetos executados, mas a reflexão acerca dos princípios que norteiam essas ações e que na maioria das vezes estão implícitos, não é feita pelo coletivo. Usualmente se planeja muito na escola, mas, raras vezes, os resultados deste planejamento são registrados como memória. Eventualmente, são feitos relatórios para serem entregues e arquivados nas instâncias superiores, nas secretarias e mantenedoras. Geralmente, os planos e relatórios são escritos a partir de modelos oferecidos pelas secretarias com espaços restritos para preenchimento. A cultura produzida na escola está oculta dos próprios participantes. Por estar oculta e não ser motivo de reflexão, muitas vezes a cultura da escola continua sendo opressora e violenta. Só o fato de existir uma cultura própria de uma organização não garante que esta cultura seja diferente da cultura hegemônica ou naturalmente democrática e libertadora.

Antônio Nóvoa (1995), afirma que, ao observarmos a escola com um olhar atento de compreensão e intervenção, podemos perceber que ela tem uma dimensão própria e dentro dela se "[...] tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas." (NÓVOA, 1995, p. 15). Olhar a escola como uma organização também não é uma tarefa tranquila, visto que existem duas resistências importantes. A primeira seria uma crítica à importação para a educação das categorias de análise e de ação do mundo empresarial e a segunda, uma reação contra a perspectiva tecnocrática que esvaziaria as dimensões políticas e ideológicas do espaço escolar. Nóvoa entende essas resistências como fundamentais para dificultar uma "[...] transferência acrítica e redutora das perspectivas organizacionais para o espaço escolar." (NÓVOA, 1995, p. 16). Por outro lado, as especificidades da escola e da educação não poderiam justificar um alheamento frente a novos campos de saber e de intervenção.

Qualquer transformação que aconteça na cultura das escolas é muito significativa, porque os sistemas escolares são caracterizados por uma forte burocracia que impede inovações e transformações. Todas as mudanças que as escolas pretendem implementar devem ser apresentadas aos técnicos das Secretarias de Educação ou das mantenedoras e nem sempre são aceitas, mesmo que fortemente argumentadas. Essa estagnação burocrática é um dos pontos levantados por aqueles que defendem os vários níveis de privatização da educação aos quais estamos sendo apresentados constantemente, pois defendem que o setor privado poderia fazer as mudanças necessárias com mais eficiência e resultado.

Para Nóvoa (1995), a necessidade agora é:

[...] erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão

dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (NÓVOA, 1995 p. 18).

Então, entendi que a cultura escolar é formada pelos conteúdos selecionados historicamente para serem ensinados como conteúdos escolares, pelos modos de ensinar e pelas estruturas organizacionais do espaço e do tempo escolar que foram consolidadas como hegemônicas através dos diversos processos históricos e moldadas pelas forças dominantes de cada período. Cada pessoa que já passou pela escola possui dentro de si um conhecimento de como a escola deve ser a partir do que lhe ensinaram e de sua vivência subjetiva.

A cultura da escola são os significados, os arranjos e rearranjos, as vivências particulares e coletivas que os sujeitos de determinada escola constroem a partir daquilo que trazem de bagagem cultural e da cultura escolar hegemônica vigente. Esta construção não é certa ou errada, mas pode ser passiva ou ativa, opressora ou libertadora, individual ou coletiva, dependendo de como os processos de trabalho são conduzidos.

4.3 Escolas democráticas

Uma escola democrática seria, num primeiro momento, uma escola da interação, da coletividade. Segundo Dewey (1979), o isolamento gera rigidez, institucionalização da vida, ideais estáticos e egoístas. Numa escola democrática, as experiências compartilhadas através do diálogo e da interação dificultam qualquer isolamento, seja de pessoas ou de ideias. Ele conta que, em alguns idiomas, os termos *estrangeiro* e *inimigo* seriam sinônimos. Se considerarmos que existe segurança em observar rigidamente normas e costumes antigos, uma pessoa de outra cultura que pudesse entrar no debate coletivo, iria significar imenso perigo pela grande possibilidade de incitar a dissolução destas normas e costumes e sua reconstrução de uma forma que talvez os mais puristas não reconheceriam mais. Mas é esta troca de experiências, fomentada por práticas democráticas, que gera a “expansão da vida mental”.

Quanto ao aspecto educativo, observaremos primeiro que a realização de uma forma de vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato cediço. [...] Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. (DEWEY, 1979, p. 93).

Esta forma de vida, que é a democracia, precisa ser constituída também dentro da escola. Geralmente, se acredita que a democracia, ao ser relegada apenas a uma forma de governo, não seria um direito das crianças e jovens que povoam a escola e, por isso, não funcionaria na instituição. Por outro lado, outras pessoas estão comprometidas “com a ideia de que o modo de vida democrático é construído sobre as oportunidades de descobrir o que é esse modo de vida e como ele deveria ser conduzido.”⁵ (APPLE; BEANE, 1997, p. 18).

Acreditam que as escolas, como experiência comum de praticamente todos os jovens, têm a obrigação moral de lhes apresentar o modo de vida democrático. Sabem também que nesse modo de vida se aprende pela experiência. Não é um *status* a ser alcançado só depois que outras coisas são assimiladas.

[...] As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham na escola. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens. (APPLE; BEANE, 1997, p. 18).

Dizer que democracia é apenas uma forma de governo diminui as imensas possibilidades que residem numa vida democrática e também não permite que as pessoas aprendam e utilizem-se dos mecanismos da democracia para transformar a sua realidade. Também é importante compreender que não é possível que se construa uma proposta democrática sem permitir que toda a comunidade escolar participe, pois trabalhando apenas com as crianças é bem possível que se disciplinarize o tema da democracia constituindo-o não de experiência, mas leituras e testes ou, ainda, que se reduza a ideia a atividades festivas ou simulados de eleições, que não agregam a experiência real e apenas criam simulacros vazios. Os adultos, neste caso, estariam apenas oferecendo aos/às estudantes a sua própria experiência com a democracia e não construindo o modo de vida democrático. A experiência da construção coletiva deste modo de vida, depende do entendimento de que é necessário que toda a comunidade escolar trabalhe junta e em nível de igualdade e equidade para que os debates aconteçam respeitando os direitos de atuação de todos/todas.

Este cenário não se estabelece por acaso e o trabalho com propostas democráticas, independente de tempos e espaços, nunca se configura uma opção simples e fácil para as escolas. “As escolas democráticas estão enfrentando tempos difíceis”, dizem Apple e Beane (1997, p. 12). Os problemas elencados na realidade estadunidense daquele período não são muito diferentes dos vividos hoje no Brasil. “As escolas públicas são chamadas a educar todas

⁵ No livro “Escolas Democráticas”, de Michael Apple e James Beane (1997), os autores reconhecem e tornam visíveis experiências democráticas desenvolvidas em escolas públicas estadunidenses e identificam diversos fundamentos que definem como poderiam ser as escolas democráticas, a fim de construir alternativas para o restante das escolas.

as crianças e, simultaneamente, são acusadas pelas disparidades sociais e econômicas que reduzem severamente suas chances de sucesso.” (APPLE; BEANE, 1997, p. 12).

Os autores de *Escolas Democráticas* dizem que a democracia atualmente tem um significado ambíguo. A democracia tanto poderia ser usada para legitimar movimentos por direitos, por um mundo mais sustentável, contra conflitos, quanto para favorecer as economias de livre mercado, os projetos liberais para educação, as invasões e guerras para levar a democracia pelo mundo. Dentro dessa ambiguidade também devemos entender que a democracia não é acessível a todos. No momento em que as ações democráticas dos cidadãos ameaçam as classes dominantes com alguma perda de status ou uma redistribuição de direitos, a democracia começa a ser vista como ineficaz para resolver os problemas da sociedade complexa. Mas, como estes mesmos autores, eu também admito:

[...] ter o que Dewey e outros chamaram de fé democrática, a crença fundamental de que a democracia tem um significado poderoso, que pode dar certo e que é necessária se quisermos manter a liberdade e a dignidade em nossa vida social. (APPLE; BEANE, 1997, p. 16).

Apple e Beane listam uma série de condições que deveriam ser as preocupações centrais das escolas democráticas (APPLE; BEANE, 1997 p. 17):

1. Livre fluxo das ideias, independentemente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível;
2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas;
3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas;
4. Preocupação com o bem-estar dos outros e o bem comum;
5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias;
6. A compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo;
7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático.

A democracia não é um ideal que chegaremos no final de uma jornada se realizarmos todos os passos certos, mas a democracia é o caminho que devemos trilhar para atingir os nossos ideais de uma sociedade mais justa, inclusiva e diversa para todos. Entendendo a democracia como um caminho, também entendo a democracia como uma experiência que precisa ser vivida pelo coletivo, respeitando a individualidade de cada um. Esse respeito ao individual, não é o mesmo que o individualismo de que tratarei no próximo capítulo. Na democracia, o respeito ao individual faz parte do contrato coletivo dos que trilham este

caminho. Na coletividade democrática, o individual é exaltado para poder fazer crescer o coletivo, como cada parte fazendo crescer a totalidade, que será usufruída por todos, não só pelos mais aptos ou por aqueles que chegaram primeiro, ou por aqueles que trabalharam mais. O mérito individual só tem sentido se puder ser compartilhado. Nas escolas democráticas, ninguém deveria estar sozinho ou se sentir sozinho. A democracia é um caminho coletivo.

Numa escola democrática, segundo os autores, duas linhas são importantes: criar estruturas e processos democráticos e criar um currículo que ofereça experiências democráticas.

As estruturas democráticas permitem que todos os envolvidos possam participar das decisões, não apenas de forma a referendar ideias de outros, mas também de elencar as demandas a partir de problemas vivenciados por eles, buscando o bem comum. Princípios de igualdade, respeito e diversidade devem ser levados em consideração pelo coletivo. A manutenção desses espaços de participação deve ser sempre defendida por todos, porque é muito fácil que a participação comece a se tornar apenas retórica ou para beneficiar alguns grupos. Então, o ideal democrático precisa de muito trabalho duro e envolvimento.

O segundo ponto inclui o “trabalho criativo no sentido de trazer a democracia para o currículo planejado ou explícito.” (APPLE; BEANE, 1997, p. 26). Seria permitir que, não só os conhecimentos oficiais da cultura dominante fossem estudados, mas que, além disso, pudessem ser problematizados pelas vozes antes silenciadas, como: pessoas de cor, mulheres, jovens e crianças. Além disso, outros conteúdos significativos para aquela comunidade escolar, que não figuram nos currículos, precisam ter espaço para serem discutidos, a fim de que todos se tornem leitores críticos da sociedade.

Numa sociedade democrática, nenhum indivíduo ou grupo de interesse pode reivindicar a propriedade exclusiva do saber e dos significados possíveis. Da mesma forma, um currículo democrático inclui não apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e a seu mundo. Um currículo democrático propõe aos jovens que abandonem o papel passivo de consumidores do saber e assumam o papel ativo de “elaboradores de significados”. Reconhece que as pessoas adquirem conhecimento tanto pelo estudo de fontes externas quanto pela participação em atividades complexas que requerem a construção do seu próprio conhecimento. (APPLE; BEANE, 1997, p. 30).

A formação de um currículo democrático então convive com a tensão de garantir o acesso ao conhecimento dominante, ao mesmo tempo que permite que este conhecimento seja ressignificado nas comunidades. Os professores e professoras, segundo os autores, precisam estar envolvidos na formulação dos currículos e das propostas pedagógicas. Nessa lógica, acredito que podemos estender essa necessidade de envolvimento também aos/às estudantes e

suas famílias e aos/às funcionários/as escolares, todos/as participantes ativos/as do dia a dia escolar e, por isso, tão importantes quanto os/as docentes.

Apple e Beane (1997) elencam seis lições importantes retiradas das experiências democráticas narradas por eles no seu livro, seriam elas: os movimentos de base popular podem produzir mudanças reais; a unidade multiracial é indispensável para uma reforma escolar bem-sucedida; tempo disponível para refletir e aprender; o envolvimento genuíno dos pais é crucial; as estruturas que facilitam a mudança devem ser institucionalizadas e a reforma educacional bem sucedida faz parte de mudanças sociais mais abrangentes.

A escola como o “espaço da cidadania” das crianças e como “política da vida” se transformando numa “utopia realizável” é o que defende o sociólogo da infância Manoel Jacinto Sarmiento (2002). Trago muitas referências deste autor quando falo sobre as crianças da escola no próximo subcapítulo, mas penso que as ideias que ele traz neste artigo seriam melhor articuladas aqui, visto que falo sobre as escolas democráticas e, a meu ver, a escola como política de vida é uma escola essencialmente democrática.

Que pode a escola contra a exclusão social? Sendo um fenómeno estrutural, a escola pode pouco. Mas é esse pouco que pode ser incomensurável se o projecto educacional fôr uma forma de garantir um processo político-pedagógico de transformação social e institucional. Por outras palavras, se se assumir a educação como “política da vida” (Giddens, 1994), ou seja, algo que existe para ser transformado e que, no seu presente, é percebido como um projecto pessoal e social, mobilizador da capacidade de transformação e de mudança que os actores educativos possuem. (SARMENTO, 2002, p. 278).

Mas, para isso, a escola precisa, de uma certa forma, se refundar, porque hoje não representa, para muitas famílias, nenhuma possibilidade real de mobilidade social ou garantia dos direitos humanos básicos. Para que a escola possa trabalhar nesta lógica alternativa, Sarmiento elenca algumas questões. Em primeiro lugar, seria necessário “quebrar os elementos simbólicos” do senso comum a respeito de como ser escola, visto que esse senso comum leva à exclusão dos saberes das crianças, dos menos favorecidos, das minorias étnicas do currículo escolar. Neste ponto, ele fala de uma escola que seria “aprendente”, que combateria através da reflexão os efeitos da institucionalização da escola. A segunda questão seria poder essa comunidade aprendente articular sua aprendizagem com a lógica dos direitos da criança. Em terceiro lugar, ele traz a preocupação com “como se aprende”, principalmente olhando para as classes populares. Isso significaria uma grande exigência para uma escola como organização aprendente. “O que está em causa é perceber como os saberes se tornam mais significativos,

mais desejados e mais susceptíveis de provocar a felicidade nos alunos e promover a sua cidadania activa.” (SARMENTO, 2002, p. 279).

Para mim, essa escola que concebe a educação como uma política da vida necessariamente terá que reconstruir sua cultura escolar, reformulando o senso comum em diversas questões. Sarmiento cita quatro pontos de transformação: pensar o trabalho docente como um trabalho de grupo, colaborativo e participativo; pensar a escola como um elo de uma política social, considerando que a escola só faz sentido quando associada a outras políticas sociais: saúde, habitação, proteção social e considerando a dimensão holística dos educandos; pensar a escola como um projeto de renovação da tradição, considerando que a escola deve fazer o que foi criada para fazer no passado (afirmação dos direitos da cidadania e promoção da liberdade, igualdade e fraternidade) de uma maneira radicalmente diferente; não esquecer o papel do Estado na sua forma de regulação e administração burocrática das escolas.

Penso que esta escola da utopia realizável de Sarmiento se aproxima do conceito de “inéditos viáveis” de Paulo Freire. Ana Maria Araújo Freire, diz que:

O inédito-viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freiriana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (1975, p. 91). Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. (FREIRE, 2008, p. 224).

Entendo inéditos viáveis como possibilidades que não haviam sido percebidas pelos sujeitos enquanto imersos na sua vida cotidiana e pressionados por situações opressoras e desgastantes. Quando, sofrendo estas situações, a pessoa, ou o grupo, consegue distanciar-se um pouco da vivência real e compreender um ou alguns elementos que compõem a situação, abre-se espaço para realmente ver possibilidades e soluções antes não levadas em consideração ou não percebidas. Essa ação de distanciar-se acontece tanto individual como coletivamente e permite a percepção de uma "consciência possível" que é carregada de esperança e propositividade, porque antes não existia e, no momento, torna-se possibilidade.

A “consciência possível” (Goldman) parece poder identificar-se com o que Nicolai {79} chama de “soluções” praticáveis despercebidas” (nosso “inédito viável”), em oposição às “soluções praticáveis percebidas” e às “soluções efetivamente realizadas,” que correspondem a “consciência real” (ou efetiva) de Goldman. (FREIRE, 1987, p. 68).

Esta consciência adquirida afeta de forma antagônica, opressores e oprimidos. Se, para os últimos, a percepção de um inédito viável incita a esperança, a possibilidade de construir e, dessa forma, lutar para empurrar as situações-limite mais para longe, permitindo-se um respiro de liberdade, ou para finalmente superá-las; para os primeiros alerta a necessidade de fortalecer-se as formas utilizadas para que estas situações-limite continuem sem confronto. (FREIRE, 1987).

As escolas democráticas favorecem muito o desvelamento dessa "consciência possível", através das suas práticas de liberdade de expressão e ação coletiva, sensível e esperançosa a fim de permitir a transformação de pessoas, ideais e espaço em vista de uma sociedade mais justa e humanitária. "O 'inédito viável' é, pois, uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas." (FREIRE, 2008, p. 225).

4.4 Os sujeitos da escola

Um prédio vazio não é uma escola. Uma escola só se faz com gente, sujeitos ativos na vivência dos dias. Os sujeitos da escola são os alunos e as alunas, os/as docentes, os/as funcionários/as e os/as familiares. Todos/as colaboram, de maneiras diversas e respondendo a tensionamentos culturais também diversos, para a construção da cultura da escola. Geralmente, os sujeitos principais das ações escolares são professores e professoras, alunos e alunas. Os/as funcionários/as são invisíveis no cotidiano escolar, sendo notados/as apenas quando seu trabalho fica em falta. Sua ausência é percebida, enquanto a sua presença é apenas figuração. As famílias também ficam ausentes da ação principal, sendo apenas chamadas a participar em momentos estabelecidos arbitrariamente pela organização escolar com o objetivo de ajudar, não de decidir, pensar ou refletir. Mesmo aqueles com funções tão restritas, existem e ocupam um espaço no tecido escolar. Suas ações geram reações que se entrelaçam no cotidiano e deixam marcas que, por sua vez, movimentam a ação de outros num círculo infinito, que pode ser positivo ou negativo, opressor ou libertador, violento ou acolhedor.

Na Adolfina, as assembleias acontecem por segmentos e na Conferência Escolar todos os segmentos se reúnem para discutir as demandas coletivas. Este é um dos motivos por que escrevi sobre cada segmento, para que seja estabelecida a individualidade de cada um dentro do coletivo.

4.4.1 Os alunos e as alunas

No Brasil, a escolarização é obrigatória dos 4 aos 17 anos desde a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, espera-se que o/a jovem brasileiro/a esteja na escola por 14 anos sendo aluno/a.

Os “alunos” são uma construção social inventada pelos adultos no decorrer da história. São os adultos que têm a capacidade de organizar a vida dos não adultos e representam os menores como “seres de pouca idade escolarizados”. Ao acreditar que são pequenos não nos interessa o que dizem ou o que pensam, porque não perguntamos a eles o que pensam de si mesmos a fim de elaborar a ideia que temos de quem eles são. Os adultos se definem a si mesmos, mas os pequenos são definidos pelos adultos. Nas salas de aula, encontramos os sujeitos reais em processo de desenvolvimento, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e em muitos casos, não se acomodam na ideia que os adultos haviam feito deles (SACRISTÁN, 2005).

Na Adolfinia, os alunos são crianças e adolescentes que ingressam aos 4 anos e saem aos 14 ou 15, se tudo correr bem e o processo de escolarização ocorrer sem retenções. “A Infância é um grupo social, do tipo geracional, permanente.” (SARMENTO, 2011, p. 583). De acordo com a Convenção para os Direitos da Criança de 1989 (CDC), a infância é separada da idade adulta e dura até os 18 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2º, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade.

A infância não se define apenas pela idade. Além dos diferentes subgrupos etários, as crianças também pertencem a diferentes condições sociais de classe, gênero, etnia e recebem diferentes oportunidades e condições de vida. Apesar disso, há elementos comuns que possibilitam que possamos entender a infância como uma realidade social coletiva distinta. Sarmiento (2011), cita estes elementos: situação de vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica de seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; o conjunto de concepções socialmente produzidas que definem como é ser criança.

A ratificação da CDC (Convenção para os Direitos da Criança), que é considerado o tratado de direitos humanos mais amplamente ratificado da história, possibilitou grande avanço nas condições gerais da infância no mundo todo. Foi muito bem recebido por atribuir positividade à infância, considerar as crianças e jovens como atores sociais e seres com direitos próprios e permitir e incentivar a luta pela defesa destes direitos. Por outro lado,

recebeu muitas críticas por não considerar o descompasso entre universal e particular nos contextos locais, por não ter tido a participação das crianças no período da sua discussão, não analisar ou considerar as relações de dominação etárias, reforçar o poder dos adultos sobre as crianças e considerar as formas de infância do Norte Global como referência. (SARMENTO, 2017).

A garantia de direitos só se dá para as crianças que estão dentro desta norma de referência. De certa forma, todos os outros indivíduos dentro dessa faixa etária que não conseguem entrar dentro desta norma não têm a garantia de direitos. Crianças de rua, crianças refugiadas, crianças dos povos originários, crianças vítimas do tráfico humano ou sexual são colocadas numa categoria de “não crianças” ou “sujeitos menores de idade” ou só “menores”, com costuma-se falar no Brasil. (SARMENTO; MARCHI, 2012).

Vou utilizar como referência o artigo “A reinvenção do ofício de criança e de aluno”, do sociólogo português Manoel Jacinto Sarmiento (2011), para colocar uma luz sobre as ideias a respeito das crianças e dos alunos que foram se constituindo ao longo da história.

Segundo o autor, a ideia hegemônica do que é “ser criança” em cada momento histórico concreto é produzida nas práticas sociais dos adultos e das crianças dos grupos sociais dominantes. Esta norma inerente à infância desenvolveu-se a partir da Modernidade e sustentou-se em quatro eixos estruturantes: a escola pública, a família nuclear, saberes institucionalizados sobre a criança normal e a administração simbólica que define regras de inclusão, interdição e reconhecimento das crianças. Neste processo é que se estabelece o “ofício de criança”, que primeiro se estabeleceu como “ofício de aluno”.

Na verdade, é o papel social da criança como aprendente da escola pública que leva primordialmente a definição de comportamentos prescritos e previstos no contexto escolar e que potencia, por extensão, a definição mais generalizada dos comportamentos esperados das crianças no conjunto de seu desempenho como indivíduo, sujeito autônomo e membro da sociedade.” (SARMENTO, 2011, p. 586).

Então, é com a escola que a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida plena. Com a “invenção do aluno” (SACRISTÁN, 2005), a criança deixa de ser um sujeito concreto para se transformar num aprendiz, no destinatário da ação adulta e agente de comportamentos prescritos. O aluno tem por “ofício” adquirir a cultura escolar e deixar para trás toda a sua cultura de origem ou a cultura gerada nas relações com seus pares, quando ela não estiver compatível com a cultura escolar.

Sarmento (2011) continua dizendo que o processo histórico de construção da escola, levou à adoção de um modelo inspirado no modelo fabril. Esta projeção deste modelo sobre a escola permite que se entenda “o aprendente como aprendiz, a aprendizagem como trabalho e a condição de aluno como um ofício” (SARMENTO, 2011, p. 589). Em seguida, as constantes crises da escola encaminham este sentido para uma forma mais gerencialista e reformista que vê “[...] a configuração do espaço público educativo como mercado de bens transacionáveis, da escola pública como empresa prestadora de serviços, do professor como proletário especializado em funções docentes e o aluno como aprendiz.” (SARMENTO, 2011, p. 590). A este aprendiz se deseja uma aprendizagem voltada para a sua autonomia e para as suas competências, num modelo educativo que deve ser flexível na forma que organiza o trabalho. Segundo o autor, em nenhum momento cogita-se substituir o “trabalho escolar” por quaisquer outras atividades, como: brincar, investigar ou conviver. Para ele, acontece uma “reinvenção” do ofício de aluno que é bastante potencializada pelas tecnologias de informação. As principais características desse novo ofício seriam: autonomia, criatividade, espírito de iniciativa, empreendedorismo e avaliação; sendo que as características antigas se mantêm: disciplina, esforço, empenho; mesmo que imbuídas de novos significados.

Sarmento acredita que esse “novo” ofício de aluno se encontra fortalecido pelo efeito do individualismo institucionalizado, definido por Beck e Beck-Gerheine (2003, apud SARMENTO, 2011). Encontrei este conceito bastante importante para compreender como o individualismo está crescendo e se transformando numa maneira de ser normalizada e aceita. Para estes autores, as sociedades contemporâneas caracterizam-se pela falta de confiança no que teriam sido os pilares estruturantes da Modernidade: o Estado-Nação, a ideia de progresso ininterrupto, a crença absoluta na razão e na ciência, a estabilidade do contrato social. A consequência disso seria a incerteza e a ruptura das instituições, que gera comportamentos e interesses que aumentam o individualismo e a busca competitiva de autossatisfação individual. Estes comportamentos convergem com a desregulação econômica liberal dos mercados e fortalecem o capitalismo, que, por seu lado, é responsável pelo desperdício, desespero e derrota de todas as pessoas que não são favorecidas pelo sistema. Então, este individualismo institucionalizado vai enfraquecendo os laços sociais. O indivíduo só conta com a sua suposta “capacidade” e “competência” (definidas sem levar em conta as relações sociais nas quais os indivíduos estão inseridos) para ultrapassar os obstáculos da vida cotidiana e não tem mais o apoio social de uma comunidade. O fracasso é todo seu, mesmo que esse sucesso dependa de outras variáveis que ele não consegue ultrapassar sozinho, como:

condição social, classe, gênero ou etnia. “Ele é chamado a socializar-se no valor do mérito, da competitividade e da autonomia” (SARMENTO, 2011, p. 592).

Levando este conceito para o ofício de aluno, podemos entender que o trabalho escolar da criança vai ser sobre si própria, o que não mobiliza suas capacidades cognitivas e vai ser centrado nas suas capacidades atitudinais e comportamentais, escondido pela expressão de competências. Esta forma de administração simbólica da infância é paradoxal. Se, por um lado, a autonomia é defendida; por outro lado, as desiguais condições de acesso destas mesmas crianças ao usufruto dos direitos sociais levam à necessidade de se pluralizar os sentidos possíveis dessa autonomia. De acordo com Sarmiento (2011), essa autonomia fica entre uma autonomia por obrigação, a fim de se consumir como aluno de sucesso, e uma autonomia por privação, sendo os que não têm sucesso abandonados. Desta forma, a escola acaba por filtrar, na sua tentativa de socialização para o individualismo, as características da infância que vão convergir para a aquisição de valores e saberes escolares considerados legítimos, deixando de fora o que integra o universo simbólico das crianças, como os jogos, rituais e as culturas infantis e juvenis; por isso, o ofício de aluno como ofício de criança é incompleto, imperfeito e parcial.

Reduzir a criança à condição de aluno apenas, implica em retirar dela as possibilidades de desenvolvimento saudável, respeitando as suas necessidades de também fazer cultura na interação com seus pares e desconsiderando o quanto essa interação vai contribuir para a socialização e o entendimento do espaço social e da coletividade. Negar a possibilidade de que as crianças constituam uma cultura vai se somar às outras tantas características negativas que utilizamos para conceituar e entender a infância. Vejamos que quando conceituamos a infância, o fazemos em torno de um princípio de negatividade instituinte (SARMENTO, 2012). A criança não trabalha, não casa, não vota, não pode ser eleita, não conduz, não pode ser julgada em tribunal, não celebra contratos formais, não assume responsabilidades, não frequenta certos locais, etc. Na prática não há nada de errado com as sentenças anteriores, a criança, ou por proteção ou por incapacidade de agir sobre os fatos citados, não realiza tais ações. Olhando por outro lado, é preciso compreender que “o que a criança não pode” é que define a infância e isto nos faz ter dificuldade em olhar para a criança pelo que ela é, e não pelo que possa vir a ser.

Com este entendimento, a cidadania da infância é apenas um artifício retórico, uma palavra de ordem e não uma ideia política e social. A tradição liberal de T. Marshal (1967), apud Ferreira e Sarmiento (2008), define três formas para a cidadania, a saber: a cidadania civil, sendo a liberdade individual, de expressão, pensamento, crença, propriedade individual

e acesso à justiça; a cidadania política, podendo eleger e ser eleito e participar de organizações e partidos políticos; e a cidadania social, definida pelo acesso individual a bens sociais básicos. Para usufruir da cidadania o indivíduo precisa forjar um vínculo com a sociedade através da vontade livre, do pensamento racional e do sentido de solidariedade. Considerando não ser isso possível na infância, a cidadania das crianças é negada.

A cidadania da infância implica o preenchimento de condições estruturais, relativas à organização do conjunto da sociedade, para o alargamento dos direitos da criança, instituições *para as* crianças que sejam também instituições *das* crianças e a generalização de uma cultura que permita a inclusão democrática das crianças em todos os domínios da vida social e pessoal. [...] A construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de ação constitui um ponto nodal na afirmação do reconhecimento da sua competência social. Nesse sentido, *ouvir a voz das crianças* no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 72).

Para Sarmiento (2002), a escola pode e deve ser o “espaço da cidadania” das crianças. Mas, para isso, a escola precisa, de uma certa forma, se refundar, porque hoje não representa, para muitas famílias, nenhuma possibilidade real de mobilidade social ou garantia dos direitos humanos básicos. Segundo ele, mesmo a escola podendo fazer pouco contra a exclusão social, visto que é uma questão estrutural, ela pode fazer algo “[...] incomensurável se o projeto educacional for uma forma de garantir um processo político-pedagógico de transformação social e institucional.” (SARMENTO, 2002, p. 278).

4.4.2 Os professores e as professoras

Os/as professores/as muitas vezes ficam na periferia dos movimentos de renovação pedagógica. O professor Miguel Arroyo conta na apresentação do seu livro *Ofício de Mestre* que teve dificuldade em escrever sobre a Escola Plural (proposta democrática da rede municipal de Belo Horizonte na década de 90, a qual ele acompanhava) por medo de que virasse mais um modelo e depois passasse de moda, mas quando percebeu que poderia contar a experiência, não pelo ângulo da renovação teórica ou dos projetos das escolas, mas pelo ângulo dos professores da Escola Básica, sentiu vontade de escrever. Segundo ele, “A melhor maneira de falar nas inovações é dialogar com os seus sujeitos, os mestres das escolas.” (ARROYO, 2002, p. 9). Ele acredita que houve uma despersonalização no imaginário da educação, coisa que não acontece nos outros campos. Por exemplo, Saúde nos lembraria médicos, Educação nos lembraria Escola, não professores. Os professores seriam vistos

apenas como apêndices e que a história da Educação seria a história da escola, dos sistemas de ensino, não dos professores e seus saberes de ofício.

Quando Miguel Arroyo escolhe o termo “ofício de mestre”, ele pretende que possamos olhar para a categoria docente como um grupo que “[...] mantém e reproduz a herança de um saber específico.” (ARROYO, 2000, p. 19). É preciso considerar, além desse saber, todas as pressões, os embates e resistências que a categoria se envolveu e ainda envolve. Neste sentido, existe uma resistente cultura docente que se constrói, se forma e se transforma junto às lutas políticas e também junto às discussões acadêmicas, seminários, encontros pedagógicos, conversas entre coletivos. Tudo isso são mais do que técnicas ou modelos a seguir, é uma cultura própria da categoria e extremamente relevante para o pensamento em educação.

Vemos a escola como um encontro cultural de gerações, do adulto e da infância. [...] partimos do suposto de que esses encontros cotidianos de gerações estão acontecendo, no tempo de escola, e exigem dos docentes-educadores, pensares, posturas, ações e escolhas cotidianas inovadoras. Transgressoras até. Há uma escola emergente nas rotinas, nos problemas, nas péssimas condições de trabalho em que se dá esse encontro. Acreditamos que a escola está viva, porque nela interagem pessoas, com ânimo e desânimo, mas vivas porque humanas. Por maior que seja a desumanização a que as estruturas sociais e políticas submetem a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta que frequenta a escola pública e, por mais que descaracterizem os docentes, podemos encontrar sinais de procura da sua humanidade e dignidade, na luta por seus direitos. (ARROYO, 2000, p. 137).

A palavra luta está muito vinculada à profissão docente e desde o início da sua formação o jovem professor / a jovem professora aprende que a sua profissão não será fácil e, independente de trabalhar na escola pública ou privada, sua postura terá de ser inovadora, “transgressora até”, como diz Arroyo, porque em curso existe uma “desumanização” e uma total falta de direitos que oprime a escola, a profissão docente e a sociedade menos favorecida em geral. Mas a necessidade de “luta” não será totalmente compreendida, se não compreendermos também como a docência se constitui no atual período da história e que forças políticas, econômicas e sociais contribuíram para isso.

A escola não pode ser entendida como um espaço fora da sociedade, idílico, idealizado, imutável, ou seja, inodoro e insípido. As pessoas que vivenciam a escola são pessoas inseridas num grupo social, numa classe, num gênero; têm uma relação de trabalho, de amizade, de cultura; vivem em lugares mais ou menos favorecidos, têm mais ou menos acesso aos bens públicos, têm mais ou menos privilégios; enfim, são cidadãos de um lugar, por isso, submetidos às tensões sociais do seu entorno, que, por sua vez, são tensionadas por

ações globais que eles não podem controlar. Os professores e professoras, sem diferença, se encontram no mesmo espectro que seus concidadãos, eles são também sociedade.

A maioria dos/as educadores/as responde a essas condições de um modo particular. Eles/elas ignoram. O mundo da fuga de capital, do desemprego, da degradação do trabalho, da desintegração das cidades e das comunidades, tudo isso não diz respeito à educação, afinal de contas. Um mundo no qual o racismo está novamente em ascensão, no qual estamos tentando empurrar, tanto ideológica quanto economicamente, as mulheres de volta para o trabalho não remunerado do lar, no qual colocamos nossos idosos em depósitos, esse também tem pouco a ver com educação. Afinal de contas, a educação é um processo psicológico, um processo inteiramente compreendido através do discurso da aprendizagem. (APPLE, 1995, p. 6).

Segundo Apple (1995), a não percepção dos docentes das relações entre as crises sociais, a educação e também a sua própria posição neste contexto tem várias razões. Seriam elas: não ver a educação de forma relacional, percebendo-a como resultados de conflitos econômicos, políticos e culturais e não compreender as questões educacionais perpassadas também pelas relações de classe, sexo e poder racial, ou seja, não perceber o significado social da educação.

Qual seria então essa luta de que falamos desde o início deste subcapítulo, se não é a luta de classes, a luta contra a opressão das classes populares, a luta contra o racismo, a homofobia, a misoginia, a luta contra o poder econômico global que desumaniza e descaracteriza as culturas regionais? Então existe também entre os docentes um entendimento precário do que seria esta luta que nos orgulhamos de lutar e ela não é apenas uma luta contra o analfabetismo daquela criança que está na sua sala de aula, mesmo que, para cada professor, possa começar por ali.

Penso que é também necessário compreender onde a profissão docente se encontra enquanto classe social, porque poderia ser a origem de várias contradições no fazer docente. Para Apple (1995), os professores e professoras partilham de interesses tanto da pequena burguesia como da classe operária. Enquanto a profissão de professor necessita de uma qualificação técnica e acadêmica, como outros profissionais liberais, advogados, engenheiros, administradores, se vê cada vez mais perdendo o controle das decisões da sua ação por conta de diversas ações gerencialistas que visam reformular o trabalho do professor para que se torne mais eficiente e menos oneroso para o Estado. Então, constantemente os professores e professoras recebem mais funções para executar em menos tempo e, para facilitar seu trabalho, recebem apostilas e manuais que devem ser utilizados nas aulas e controlam rigidamente o currículo a ser desenvolvido. Estas apostilas são entregues para o professor como sendo a “maior inovação educacional” e fazem com que, em seguida, estes profissionais

necessitem de mais treinamento para utilizá-las de forma mais eficiente e com mais resultados. Há uma real desqualificação do trabalho docente, porque não permite que o professor pense e reaja frente às inovações, pela falta de tempo e excesso de trabalho burocrático. Em consequência, a profissão do professor fica cada vez mais proletarizada, com menos controle do processo de trabalho.

De acordo com Apple (1995), a constituição da profissão docente também passa por um recorte de gênero. A maior parte dos professores de educação básica são mulheres, fato que muda quando observamos as posições docentes de maior autonomia, como nas universidades ou escolas técnicas. Nestes espaços, a predominância é de homens. A educação de crianças se tornou trabalho de mulher quando foi necessário ampliar drasticamente o número de escolas para que as crianças estivessem na escola cada vez mais jovens. Para que isso fosse realizado adequadamente, foi necessário racionalizar o trabalho e diminuir consideravelmente a autonomia de ensino dos professores, bem como também inserir o cuidado como responsabilidade das escolas. Como associamos cuidar e servir como trabalhos de menor qualificação e menor valor, revivemos as hierarquias patriarcais e as divisões horizontal e vertical do trabalho, precarizando cada vez mais a profissão.

Enquanto as mulheres lutavam para abrir o mercado de trabalho e mudar as relações patriarcais em casa e no trabalho, alguns argumentos usados para abrir-lhes o magistério foram eficazes, mas às custas de reproduzir elementos ideológicos que estão justamente na raiz do controle patriarcal. Enfatizou-se a relação entre o magistério e a domesticidade.[...] ‘argumentam que as mulheres não só eram professoras ideais para crianças pequenas (devido a sua paciência e jeito para cuidar), mas também que o magistério era a preparação ideal para a maternidade’. Essas mesmas pessoas também não relutavam em afirmar outra coisa. As mulheres ‘tinham vontade’ de ensinar por salários menores que os necessários para os homens.’ Quando isso se soma aos interesses sociais, estruturas econômicas e relações patriarcais vigentes, as quais davam lastro à dominância de uma ideologia da domesticidade na sociedade mais ampla, podemos começar a perceber as condições que levaram àquela situação. (APPLE, 1995, p. 60).

A partir desses referenciais, acredito que é possível ter um olhar um pouco mais complexo sobre quem é o professor da escola pública básica hoje: uma maioria de mulheres que encontram a sua autonomia docente constantemente atacada pelos processos de precarização do trabalho a partir das visões gerencialistas e liberais da educação. Estes professores e professoras encontram-se ouvidos na escola democrática. As assembleias e os coletivos de discussão surgem como um lugar de troca e fortalecimento da sua ação individual. Este fortalecimento individual retorna e fortalece o coletivo num ciclo de formação continuada, colaborativa e descentralizada. O professor com autonomia, seguro e

fortalecido pelo coletivo, pode propor inovações e transgressões ao sistema sem medo de ser punido ou mesmo, sem medo de não acertar, porque existe também regulação entre os pares dentro das assembleias ou nas comissões de discussão.

4.4.3 Os funcionários e as funcionárias

Cardoso (2010) organiza o verbete “trabalhadores da educação” no *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, publicado pela Universidade Federal de Minas Gerais, e define esta categoria como sendo: “Expressão utilizada para designar indistintamente todos os segmentos que compõem o quadro de pessoal de uma escola: professores/as, especialistas e funcionários/as.”. Continua explicando que o termo nasce das lutas dos trabalhadores no final da década de 70, quando as entidades docentes passaram a se identificar com as lutas dos trabalhadores em geral, constituindo sindicatos fortes e incorporando até o termo na sua nomenclatura como a União dos Trabalhadores do Ensino (UTE- MG) ou a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Mesmo sendo considerados dentro do termo “trabalhadores da educação”, os funcionários de escola são considerados uma categoria à parte dos professores. Realmente, os funcionários existem enquanto categoria dentro das escolas públicas e, muitas vezes, nem fazem parte da categoria de servidores públicos, pois muitas dessas funções foram terceirizadas nas escolas.⁶ Sendo terceirizados, os funcionários são regidos por outro regime, com muito menos direitos trabalhistas. Eventualmente, dentro da mesma escola, encontramos funcionários que são servidores públicos com concursos mais antigos, enquanto outros são celetistas.

Mas esse entendimento não é vazio de significado. Pensando na ideia hierárquica dentro da organização escolar, os funcionários são uma categoria considerada “menor”, pois não estaria ligada à atividade-fim da escola que é a educação, mas seria um apoio para que a educação das crianças possa acontecer. Secretários, funcionários da limpeza e manutenção, merendeiras, atendentes da biblioteca, porteiros, entre outros, estão ali apenas para dar suporte ao trabalho dos docentes. Um exemplo claro dessa diferença está no fato de que quando a escola não está em período letivo, está em recesso escolar; os funcionários da escola trabalham normalmente, mas os professores não; os professores usufruem de parte ou de

⁶ Vale salientar que os docentes também se encontram em regimes de trabalho distintos. Em Novo Hamburgo, trabalham professores de dois planos de carreira diferentes, professores com extensão de carga horária e professores contratados para cobrir licenças médicas. Todos estes profissionais recebem salários e vantagens diferenciadas.

totalidade desse recesso, além das férias normais, explicada pela natureza diferenciada do seu trabalho.

No início deste subcapítulo, eu afirmo que os funcionários são invisíveis no cotidiano escolar, sendo vistos apenas quando seu trabalho fica em falta. Mesmo sabendo que a escola não abre suas portas sem os funcionários, eles não são normalmente considerados quando se discutem projetos e propostas para as escolas, pois não se entende que eles possam fazer contribuições relevantes. Os professores e os gestores escolares são os verdadeiros trabalhadores da educação e os funcionários fazem figuração ao fundo, não são realmente vistos pelos primeiros, muito menos ouvidos. Não que o espaço escolar comum seja muito democrático, com amplo espaço de fala e atuação para todos, e apenas os funcionários sejam relegados ao silêncio. Quando inseridas numa cultura de opressão, as pessoas tendem a reproduzi-la.

Há, contudo, um aspecto que nos parece importante salientar na análise que estamos fazendo da ação anti-dialógica. É que esta, enquanto modalidade de ação cultural de caráter dominador, nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são igualmente homens dominados; “sobredeterminados” pela própria cultura da opressão. Com efeito, na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura.

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. [...] E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares que incrementam o clima da opressão. (FREIRE, 1987, p. 95).

Ouso dizer que, em muitas escolas, os estudantes também fazem figuração e é nos bastidores da escola, nos corredores, nos banheiros, nos pátios que os figurantes se encontram e se acolhem. Acredito que toda a pessoa que passou pela escola tem, pelo menos, uma boa lembrança com uma merendeira, uma “tia”⁷ da limpeza, um “tio” da portaria, um monitor de corredor. Estas pessoas, que estão na escola para trabalhar na organização geral, cumprem um papel muito importante na aproximação com os alunos, porque eles estão onde não encontramos professores e criam laços de cuidado e de acolhimento com as crianças e jovens, sem nenhuma pressão estrutural, livremente. Não sei se alguma vez já foi mensurada a importância dessas pessoas numa escola.

No projeto de Gestão Democrática da Adolfina, os funcionários tinham a sua assembleia mensal própria por serem considerados um segmento da comunidade escolar. Essa

⁷ No Rio Grande do Sul, é da tradição popular que as crianças e os jovens chamem as pessoas adultas do seu contexto, como os trabalhadores de escola, de “tio” e “tia”, mesmo sem nenhum laço de parentesco.

visão inicial, de realizar assembleias separadas de professores e funcionários, vem do entendimento de que os funcionários da escola seriam uma categoria à parte dos professores e que teriam necessidades e pensamentos muito diferentes dos docentes. Eventualmente, no decorrer das assembleias, foi se percebendo que muitas reivindicações dos funcionários precisariam da ação dos professores para serem realizadas e vice-versa e, naturalmente, as assembleias começaram a ser conjuntas desde então.

4.4.4 As famílias

A aproximação entre a família e a escola é tema muito debatido nos encontros pedagógicos das escolas. Existe um desejo entre os professores e professoras, observação empírica dos meus 30 anos de atuação na escola, de que as famílias participem mais dos encontros escolares. Nestes encontros, ou reuniões, os/as docentes pretendem explicar para as famílias como é o seu método de trabalho e como as famílias poderiam/deveriam ajudar os seus filhos e filhas a melhorar o seu desempenho escolar. Nestas reuniões, o principal objetivo é dizer como os pais e mães devem atuar em relação à aprendizagem (atividades para fazer em casa, jogos e brincadeiras) e ao comportamento (regras, valores, medidas corretivas) das crianças. É notório o fato também de que estes encontros não são muito frequentados pelas famílias. Nas escolas, a fala corrente é que “as famílias não se importam/interessam pelo desenvolvimento dos filhos” ou ainda “os pais que participam são os que não precisariam”. Quase sempre o baixo desempenho dos/das estudantes é creditado ao pouco empenho das famílias em ajudar a escola.

A relação família-escola e suas possíveis implicações no desempenho escolar dos estudantes têm sido alvo de pesquisas e políticas públicas. No âmbito de políticas educacionais, a família é apontada como fonte e solução de problemas educacionais. Dessa perspectiva, sua participação na vida escolar dos filhos torna-se fundamental para enfrentar um grande problema educacional: o fracasso escolar. [...] O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem analisado sistematicamente os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para conhecer os problemas do sistema educacional brasileiro.[...] Segundo a pesquisa, é possível concluir que baixa escolaridade, renda e formação familiar são alguns aspectos que podem explicar o baixo desempenho dos estudantes.[...] A Fundação Itaú Social publicou, no final de 2008, resultados de uma pesquisa sobre as relações entre família e desempenho escolar. Trata-se de uma revisão de literatura de pesquisas nacionais e internacionais realizadas sobre o tema.[...] A conclusão aponta a família como responsável por 70% do desempenho escolar de um estudante, restando à escola a parcela de 30%. A responsável pela pesquisa, Fabiana de Felício, é consultora do MEC. Tal vínculo permitiu à pesquisadora afirmar que o aluno já chega à escola em uma ou outra condição que o coloca em vantagem ou desvantagem, e isso pode ser observado nos resultados em

avaliações nacionais do MEC e nos índices de aprovação. (DAL'IGNA, 2011, p. 21-22).

O crédito de apenas 30% do sucesso escolar dos/das estudantes à atuação da escola é bastante temeroso e pode trazer aos professores e professoras a ideia de que sua ação não é relevante e que seus esforços em relação à implementação de novos métodos e propostas de ensino são insuficientes, além de fortalecer a ideia de que a família precisa ser “consertada” para que os estudantes tenham sucesso. A pesquisadora citada afirma que “o aluno já chega à escola em uma ou outra condição que o coloca em vantagem ou desvantagem” e esse fato não é falacioso. A questão é como encarar o fato. Podemos considerar que é preciso transformar a família para que produza crianças mais aptas a frequentar a escola tal qual ela é ou transformar a escola para que possa lidar com as diferentes crianças que chegam no espaço escolar. Essa é uma escolha muito relevante e precisa ser pensada e posta em discussão dentro das reuniões pedagógicas das escolas.

Uma pesquisa mais recente⁸, publicada em 2018, realizada com secretários de educação indicou que eles acreditam que quanto mais as famílias estão envolvidas com a escola, melhores são os resultados educacionais e que a passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental é crítica para essa relação com as famílias. A pesquisa também analisou as propostas de integração família-escola postas em prática em diferentes secretarias e indicou que as melhores experiências de articulação entre a família e a escola são aquelas que: incluem o aluno e seu contexto, criam espaços de diálogo com as famílias, mudam a abordagem com as famílias estabelecendo parcerias no lugar de cobrar ou reclamar, orientam as famílias, promovem integração interna da escola, buscam as famílias para melhoria dos indicadores educacionais e incorporam projetos integradores dentro do projeto pedagógico.

Da mesma forma que acontece com os outros segmentos da comunidade escolar, a ação das famílias cresce e se fortalece na discussão coletiva. Penso que existe também um “ofício” nas funções que exercem os funcionários e as famílias no cotidiano da escola. Esse entrelaçamento dos ofícios, os explícitos dos alunos e professores e os, muitas vezes, implícitos dos funcionários e das famílias, produzem a cultura da escola que pretendi entender nesta pesquisa.

⁸ Pesquisa realizada pelo Datafolha (2017-2018) e encomendada pela Fundação Itaú Social e parceiros com secretários de educação das redes municipais e estaduais teve o objetivo de “entender as demandas, desafios e ações referentes à relação família-escola”. Encontrada em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Pesquisa-Relacao-Familia-Escola_relatorio-final.pdf

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, discorro sobre a metodologia de pesquisa adotada para encontrar elementos que permitissem uma análise profunda e crítica do questionamento desta pesquisa: “Como as práticas democráticas construídas na EMEB Prof^a Adolfina J. M. Diefenthäler, desde 2012, constituíram uma outra cultura da escola?”.

Desde o início dos meus estudos no Mestrado, já sabendo que realizaria uma pesquisa na escola na qual trabalho desde 2012 na função de coordenadora pedagógica, inquietou-me, de diversas maneiras e em diversos níveis de profundidade, a dificuldade que eu poderia ter de realizar uma pesquisa que não fosse comprometida pelos meus pontos de vista sobre o projeto da escola. Eu poderia me distanciar o suficiente para adotar uma postura crítica de análise dos fatos aos quais vivi junto com aquelas pessoas entrevistadas?

As discussões que realizei sobre o projeto com o meu grupo de pesquisa e com o professor Gandin, além dos questionamentos da banca, permitiram que eu pudesse me sentir segura com a metodologia. A partir disso, explicarei a seguir como compreendi a minha implicação como pesquisadora e também como sujeito participante da realidade a ser analisada, bem como compreendi os limites do objeto e dos/das entrevistados/as dentro do contexto desta pesquisa.

De um ponto de vista mais cartesiano, podemos entender a implicação da pesquisadora no ambiente a ser pesquisado como um fato desfavorável que poderia, de certa forma, diminuir a objetividade da pesquisa contaminando a suposta neutralidade necessária do investigador em relação à realidade investigada. As discussões sobre a implicação do pesquisador na pesquisa remetem às problemáticas levantadas pelas pesquisas participativas, contrárias às concepções conservadoras que regiam anteriormente às ciências sociais, as quais dicotomizavam teoria/prática e sujeito/objeto na tentativa de neutralizar a ação do pesquisador, de acordo com Paulon(2005). Mesmo assim, por estar atuando ainda dentro da escola no momento das entrevistas, acredito que levantar o conceito da implicação do pesquisador seja favorável ao entendimento de como se produziu esta pesquisa e seus resultados.

O argumento decorrente é que o observador inserido em seu campo de observação transforma, por definição, seu objeto de estudo. A necessidade de incluir-se, portanto, no processo investigativo, a subjetividade de quem pesquisa como categoria analítica já se apresenta aí, anunciando as bases do conceito institucionalista de implicação. (PAULON, 2005, p. 19).

No meu caso, não sou apenas uma pesquisadora envolvida com o contexto da pesquisa durante o tempo em que ela se desenrola, mas também um sujeito participante de todo o processo que aconteceu na Adolfinha, uma trabalhadora-pesquisadora, como traz Claudia Penido num artigo bastante esclarecedor, no qual me embaso na busca por compreender o meu lugar neste processo.

Lavergne (2007) constrói uma das definições mais abrangentes e explícitas sobre o trabalhador-pesquisador, considerado como um “profissional e um pesquisador que conduz sua pesquisa no local de trabalho em que atua profissionalmente ou em outro próximo, que guarde similaridades ou laços com seu ambiente ou seu domínio de atividade” (p. 28, tradução nossa). Defende que trabalhador-pesquisador agrupa “questionamentos de ordem epistemológica, ética e metodológica sobre a pesquisa qualitativa”, colocando em análise “as formas de reconhecimento e de avaliação da subjetividade de todo pesquisador” e questionando “a demarcação entre o mundo científico e o mundo profissional” (p. 28, tradução nossa). Propõe, nesse sentido, que não só “a atividade profissional gere e oriente a atividade de pesquisa, mas também de forma dialógica e recursiva, que a atividade de pesquisa renove e reorienta a profissional” (p. 29, tradução nossa). (PENIDO, 2020, p. 383)

Existem três posições possíveis para um trabalhador-pesquisador: na primeira, existe uma tentativa de separação entre os dois em relação a tempo, espaço e ação, privilegiando apenas um e negando a existência de outro; na segunda, tenta-se alternar a ação de um e outro, aceitando e reforçando os laços entre os dois; e na terceira, trabalhador e pesquisador são simultâneos e entrelaçados, não simplesmente alternantes, mas vividos em conjunto. (KOHN, 2001; LAVERGNE, 2007 apud PENIDO, 2020). Este entrelaçamento das funções não necessariamente precisa confundi-las, Albarello (2004, apud PENIDO, 2020) afirma que o mesmo ator pode ocupar as duas funções e que estar engajado e participante no campo de pesquisa é um trunfo a ser explorado. Segundo ele, o engajamento pode trazer força e originalidade para as pesquisas, pois permite que aspectos simbólicos de interesse não sejam perdidos por um olhar não conhecedor da realidade. Por outro lado, ele também ressalta a necessidade de distanciamento para buscar um outro olhar sobre o objeto. Engajamento e distanciamento seriam complementares na sua visão. Acredito que olhar para a realidade a partir do conceito de ad-mirar trazido por Paulo Freire, e já apresentado na justificativa, foi suficiente para garantir o distanciamento necessário. “Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’, curiosamente, para compreendê-lo.” (FREIRE, 1981, p. 43). Ao afastar-me do objeto não me bastam apenas os conhecimentos próprios da vivência para analisá-lo, ao sair da periferia do objeto, encontro-me em outra realidade, mais abstrata, mais conceitual. Agrego estes conhecimentos para organizar uma forma de re-aproximação desta realidade

vivida e conhecida por mim, com o objetivo de permitir que outros olhares, outras vivências e outros conceitos me ajudem a novamente admirar o objeto da pesquisa.

Dessa forma, a neutralidade suposta do pesquisador não é algo a ser perseguido, mas pode ser considerado como uma “ficção da ideologia cientificista” (LOURAU, 1981 apud PENIDO, 2020).

A implicação deseja pôr fim às ilusões e imposturas da “neutralidade” analítica, herdadas da psicanálise e, de modo mais geral, de um cientificismo ultrapassado, esquecido de que, para o “novo espírito científico”, o observador já está implicado no campo da observação, de que a sua intervenção modifica o objeto de estudo, transforma-o. Mesmo quando esquece, o analista é sempre, pelo simples fato da sua presença, um elemento de campo (LOURAU, 2004c, p. 83 apud PENIDO, 2020, p. 387).

Por outro lado, as relações do pesquisador dentro do campo devem ser evidenciadas, guardadas questões de confidencialidade, a fim de que se possa garantir também um olhar mais conhecedor, e por isso, mais complexo, dos leitores sobre a pesquisa. (PENIDO, 2020)

Para fazer esta suposta evidência das minhas relações com o campo e permitir esse aprofundamento na leitura do texto, identifico o meu lugar na escola. Ressalto que, não descrevo apenas o meu lugar na escola, mas também um pouco da minha subjetividade enquanto pessoa, que me diferencia de outras pessoas também engajadas e também o meu lugar dentro do conjunto de pessoas que vivenciam, ou vivenciaram, as práticas da escola, do qual eu defini as 10 pessoas entrevistadas.

Sou Joice Lamb, professora da rede pública municipal de Novo Hamburgo desde 1991. Em 2012, assumi a função de coordenadora pedagógica na escola Adolfina, fazendo parte de uma equipe diretiva eleita, juntamente com mais três pessoas. Ao longo dos anos, a equipe mudou, mas eu continuei na mesma função. Particpei ativamente de todos os processos que foram desenvolvidos lá, sejam eles democráticos, administrativos, pedagógicos ou burocráticos, como coordenadora pedagógica, como professora em vários momentos que tive que substituir licenças ou aposentadorias, como vice-diretora ao substituir a licença-maternidade da pessoa que ocupava o cargo, como mãe de dois estudantes, um dos quais ainda está na escola. Olhando por este lado, estou realmente, severamente imersa na realidade da escola. Sou também estudante-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS) e participante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Sociologia da Educação (GEPSE). Além disso, e não menos importante, sou mulher, mãe, companheira, ativista pela educação pública. Quando vou para o trabalho, quando vou para a universidade, quando vou para casa, carrego comigo todos os pedaços de mim.

Esta descrição pode parecer apenas poética e nada prática, mas penso que é essencial para definir a pesquisadora como uma pessoa implicada na realidade, mas que escolheu olhar para a realidade utilizando-se das lentes teórico-metodológicas selecionadas a partir do Mestrado.

A escolha de entrevistar pessoas envolvidas no projeto da escola também carrega um componente subjetivo a ser colocado em evidência. Todas as/os entrevistados/as me conhecem primeiro como coordenadora, antes de me conhecer como pesquisadora. A escolha dos/as entrevistados/as se deu a partir de critérios que são expostos nos próximos subcapítulos. No início de cada entrevista, me apresento como pesquisadora e apresento os critérios de confidencialidade da pesquisa que estão no termo a ser assinado por eles/elas. Dessa forma, eles/elas conhecem a pesquisadora e se constrói um outro espaço de fala diferente dos demais já experimentados na escola, como as assembleias, um espaço pactuado como local de uma fala que será analisada posteriormente com o objetivo de produzir um outro entendimento sobre a escola. Uma fala duplamente implicada, pois ao mesmo tempo que é implicada com a realidade, também é implicada com a análise que será feita posteriormente. Os entrevistados sabem que estão contribuindo com uma análise que será produzida pela pesquisadora, a partir de suas falas. A conversa que é elaborada neste momento de entrevista é diferente de uma conversa que se daria com uma pesquisadora desconhecida dos entrevistados e que desconheceria também a realidade. Como não há necessidade dos/as entrevistados/as explicarem a realidade à pesquisadora, a conversa se foca nas interpretações da realidade vivida por cada um. A entrevista também é uma possibilidade de ad-miração feita pelo entrevistado que tenta refletir sobre a sua vivência a fim de colocar em palavras o que pensa sobre o que viveu, através de uma possibilidade de afastamento do objeto oferecida pela própria entrevista.

A pesquisa não tem a intenção de ser uma pesquisa-intervenção⁹, mas podemos considerar que o fato da pesquisadora e dos entrevistados e entrevistadas conversarem sobre a escola enquanto ainda inseridos/as no seu contexto, abre a possibilidade de que as conversas e as reflexões suscitadas por ela, coletivamente ou individualmente, causem um movimento diverso do que aconteceria se a conversa não tivesse acontecido. Desta forma, as entrevistas também se constituíram numa vivência dialógica possível de causar impactos na realidade a

⁹ “Em síntese, a pesquisa-intervenção visa, simultaneamente, produzir conhecimento sobre os fenômenos investigados, elaborar métodos de acesso ao fenômeno e desenvolver práticas psicológicas comprometidas com a transformação das condições de vida de alunos, educadores e comunidade.” (SOUZA, 2020, p. 693).

ser vivida. Os entrevistados, que não são objetos de estudo, são sujeitos participantes de uma realidade a qual está sendo analisada. O objeto é a escola e sua cultura atravessada por práticas democráticas. À pesquisadora, que também é sujeito participante, cabe organizar as ideias expressadas com o auxílio das lentes metodológicas escolhidas, a fim de produzir uma leitura desta realidade a partir da pergunta de pesquisa.

Os próximos subcapítulos apontam para as lentes teórico-metodológicas utilizadas para a realização desta pesquisa, os procedimentos de análise e a construção dos temas da pesquisa.

5.1 Pedagogia crítica e análise relacional

O objeto da minha pesquisa é a escola Adolfinha, mais especificamente as práticas democráticas que lá foram construídas e sua relação com a transformação da cultura da escola. Pretendo que meu olhar não seja ingênuo ou simplificado e, por isso, preciso de lentes tanto teóricas como metodológicas baseadas nos estudos críticos do currículo.

“Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não ‘veríamos’. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a ‘realidade’.” (SILVA, 2016, p.16). O autor também diz que o olhar para a escola das teorias tradicionais é um olhar para ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Um olhar científico, tomado aqui como “desinteressado” e “neutro”. Já olhando pelo viés das teorias críticas podemos entender que nenhum olhar é neutro ou desinteressado, que todos estão implicados em relações de poder. As teorias críticas vão questionar sobre ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

Para compreender o que aconteceu e também o que acontecia “antes” na escola Adolfinha, não é possível utilizar apenas uma teoria tradicional de escola. Em 2012, a escola tinha altos índices de reprovação e, em decorrência disso, um grande número de estudantes em defasagem idade-série, além de violência física e simbólica que impedia o desenvolvimento adequado das atividades. Utilizando uma abordagem simples e tradicional, poderíamos imputar o mau desempenho apenas a problemas de metodologia, organização ou didática, considerando que os professores não tinham domínio dos conhecimentos básicos nessas áreas para efetuar um bom trabalho ou que os alunos, por serem pobres, eram também

desinteressados e incapazes de aprender. A solução poderia ser apenas tecnicista: organizar, limpar e disciplinar, imputando culpa apenas aos sujeitos que estavam na escola naquele momento: alunos, professores e famílias. Ao apropriar-me de lentes teóricas críticas, meu olhar foi mais complexo e, por isso, também mais capaz de compreender as falas e ações das pessoas entrevistadas dentro das práticas democráticas construídas e relacioná-las com o contexto maior da educação, porque “as teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (SILVA, 2016, p. 30).

Nessa perspectiva crítica, entendo que uma pesquisa que analisa uma prática escolar não pode deixar de considerar as relações de poder que se estabelecem no currículo e na cultura, nem as possibilidades de resistência e subversão que também existem nestes espaços. As propostas democráticas construídas na escola Adolfina, ao transformarem práticas hegemônicas, mexeram nas estruturas da cultura escolar e reorganizaram, pelo menos em parte, alguns referenciais do senso comum sobre como deveria ser uma escola, o que ocorreu pela ação e pela resistência dos sujeitos que atuam na escola. Coube a esta pesquisa tentar compreender como isso se deu, relacionando esses eventos do universo micro da escola ao universo macro da educação e da sociedade.

Ao acreditar que é possível e necessário fazer essa relação, trago como lente teórica e metodológica a análise relacional concebida por Michael Apple, para poder, ao longo da pesquisa, situar as transformações na cultura da escola Adolfina também num contexto social considerando, quando possível, relações de classe, raça e gênero. Gandin e Lima (2016) apresentam seis elementos da teoria de Michael Apple a serem incorporados às análises críticas.

O primeiro aspecto seria que a teoria de Apple está baseada no princípio da análise relacional, que, de acordo com ele:

[...] envolve compreender a atividade social - sendo a educação uma forma particular dessa atividade - como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm sido historicamente ajudados ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. (APPLE, 2006, p. 44 apud GANDIN; LIMA, 2016, p. 654).

O segundo elemento da teoria de Apple, seria a percepção “do Estado como uma relação, um local de disputa, no qual diferentes blocos lutam para serem hegemônicos e também para tornarem suas ideias hegemônicas.” (GANDIN; LIMA, 2016, p. 654). Como a escola é basicamente de responsabilidade estatal, essas lutas permeiam o cotidiano escolar e devem ser levadas em consideração.

Ao partir do pressuposto de que a educação é permeada por lutas cotidianas em torno do discurso hegemônico, um campo de constituições políticas e ideológicas e um meio de reprodução e produção social, é compreensível que haja, por parte dos grupos hegemônicos interesses pela educação e pela instituição escolar. (GANDIN; LIMA, 2016, p. 657).

O terceiro ponto está relacionado aos conceitos de hegemonia, ideologia e senso comum que Apple teorizou com contribuições de Raymond Williams e Antonio Gramsci. O pensamento hegemônico, de certa forma, satura nossa percepção do mundo com um conjunto organizado de significados, valores e ações que não são simplesmente opinião ou manipulação, mas que são realmente vividos pela sociedade. Gandin e Lima (2016) explicam que a ideia de saturação é central no pensamento de Apple. A hegemonia não seria um falseamento da realidade, porque ela se conectaria com o que é vivido pelas pessoas na sociedade por um trabalho contínuo dos grupos dominantes, para que a "consciência seja saturada”, de maneira que a forma como que se vê, interage e interpreta o mundo educacional, econômico e social seja dada como única forma de compreender o mundo. O conceito de senso comum está envolto na ideia de hegemonia.

O senso comum é contraditório, fragmentado e possui diferentes visões de mundo. É também uma arena de disputa. Apple (2006) destaca, a partir desta premissa, que é necessário que os grupos hegemônicos lutem diariamente para que seus elementos continuem tendo sentido na vida prática e que sigam pertencendo aos discursos que formam o senso comum (GANDIN; LIMA, 2016).

Como quarto ponto, Apple afirma que a hegemonia não é apenas política, mas também cultural e, com isso, afirma que as políticas em educação deveriam ser pensadas como políticas culturais para que outros aspectos também sejam levados em consideração, tais como: objetivos econômicos e valores; visão de família, raça, gênero e relações de classe; políticas culturais; diferença e identidade e o papel do estado (APPLE, 2000 apud GANDIN; LIMA, 2016).

O quinto ponto seria a defesa de Apple sobre o uso de diferentes teorias para explicar os processos que se desenrolam na sociedade e na educação. Como a sociedade é complexa,

ele advoga que a teoria que a explica também deveria ser complexa e está sempre aberto a incorporar novas ferramentas teóricas que possam contribuir com o cuidadoso estudo que ele faz.

O último ponto citado por Gandin e Lima (2016, p. 662), refere-se à postura de pesquisador, “à sua capacidade de ir além da lógica da reprodução e determinação para enfatizar (sem possibilitarismo ou romantismo) o papel da agência e da contra-hegemonia.”.

Ele indica que pesquisadores críticos devem estar envolvidos no processo de “reposicionamento”, ou seja, olhar o mundo através dos olhos das classes menos favorecidas e agir contra os processos de opressão. Essa ação também envolve a ação de “secretariar” experiências realizadas por professores e professoras nas escolas, porque entende ser necessário apropriar-se dos “conhecimentos da elite” e reconstruí-los de forma que possam servir às necessidades sociais.

Na sua vasta obra, Michael Apple retorna muitas vezes às tarefas que deveriam envolver os pesquisadores críticos. Trago ao meu trabalho essas tarefas com a referência do livro *A educação pode mudar a sociedade?*, (APPLE, 2017, p. 75-79).

Segundo o autor, existem nove tarefas que uma análise (e uma analista) crítica em educação deveria envolver: dar testemunho à negatividade; apontar as contradições e os espaços de possíveis ações; agir como secretárias críticas daqueles grupos de pessoas e de movimentos sociais que estão engajados no desafio das relações de poder desigual; não desconsiderar o conhecimento da elite; manter vivas as tradições de trabalho radical e progressista; aprender a falar em diferentes registros, não só o acadêmico; agir como mentor na comunidade e usar o seu privilégio de estar na academia para abrir espaços para os que não têm voz.

Não penso que esta pesquisa tenha mobilizado todas as nove tarefas que Apple preconiza, mesmo porque ele complementa que: “Ninguém pode desempenhá-las bem, total e simultaneamente [...]” (APPLE, 2017, p. 80), mas acredito que várias delas estiveram explícitas e implícitas no decorrer do desenvolvimento deste trabalho. Ao apresentar e analisar, nesta pesquisa, uma proposta de trabalho viável realizada numa escola pública, eu penso que reagi a negatividade que permeia o senso comum em relação a educação pública no país, conseguindo apontar ações, contradições e possibilidades enquanto tomei a tarefa de secretariar as práticas democráticas realizadas na escola. Quando decido aprofundar os meus conhecimentos no campo da gestão democrática na escola e ingresso no Mestrado, busco esse privilégio da academia para aprender também a escrita acadêmica, pois as outras formas já

utilizava com sucesso durante este tempo que, junto às minhas colegas, mantive forte a tradições de trabalho radical e progressista na escola pública brasileira.

5.2 A metodologia de pesquisa

Na busca por responder a minha pergunta de pesquisa a qual trago aqui novamente: *Como as práticas democráticas construídas na EMEB Prof^a Adolfina J. M. Diefenthäler, desde 2012, constituíram uma nova cultura da escola?*, realizei uma pesquisa de cunho qualitativo. Este tipo de investigação, “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 11). A pesquisa qualitativa em educação permite mais do que um resultado estático oferecido por índices, mas uma averiguação mais profunda que leva em consideração as diferenças entre indivíduos ou grupos, as contradições, as intrincadas tramas que ocorrem nas situações microssociais (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Para a coleta de dados, minha opção foi de uma entrevista semiestruturada individual com cada participante. As entrevistas, segundo Lüdke e André (2018), criam um clima de interação e influência mútua entre quem pergunta e quem responde. As autoras ainda comentam, que nas entrevistas semiestruturadas, sem a imposição rígida de uma ordem de questões, as informações fluem de uma maneira natural e autêntica, quando o entrevistador pode também solicitar o aprofundamento de alguma questão que possa não ter ficado clara e o entrevistado pode estabelecer relações que não estavam originalmente dentro das perguntas, a partir do conhecimento que ele apresenta do objeto de estudo.

A forma de registro das entrevistas foi a gravação. Esta forma é sugerida por Lüdke e André (2018), por conseguir registrar de imediato todas as expressões da oralidade e permitir que o entrevistador fique mais livre para prestar total atenção no entrevistado. As entrevistas gravadas, como registros perenes, permitem que o pesquisador possa retornar quantas vezes quiser não só para o texto da transcrição, mas para o registro oral do momento, favorecendo a busca por eixos de análise.

Em determinados momentos da análise, utilizei também os documentos finais produzidos nas Conferências Escolares, mas não me debrucei exaustivamente sobre eles na busca de temas. Os documentos foram um suporte utilizado no subcapítulo 6.4, porque narram a história das necessidades dos sujeitos a cada ano escolar e também indicam como as

demandas evoluíram ao longo do tempo, dando pistas para inferências sobre a transformação da cultura da escola.

Guba e Lincoln (1981 apud Lüdke e André, 2018), apresentam várias vantagens para o uso de documentos nas pesquisas educacionais. Os documentos constituem uma fonte estável que pode ser consultada diversas vezes, que pode fornecer evidências para fundamentar afirmações e declarações do pesquisador, complementar informações obtidas nas entrevistas e apresentar as questões a partir da própria expressão dos indivíduos envolvidos na escrita.

Para as entrevistas, selecionei dez indivíduos, sendo dois de cada um dos cinco segmentos da comunidade escolar que participaram ativamente das propostas democráticas: estudantes, professores, gestores, funcionários e familiares. A escolha destes indivíduos seguiu os seguintes critérios:

- a) Para funcionários, professores e gestores: Todos os seis entrevistados/as desta categoria já estavam trabalhando na escola Adolfina antes de 2012 e apenas uma não está mais na escola, tendo sido transferida para outra escola da rede em 2022.
- b) Para estudantes: Foram selecionados um estudante e uma estudante que têm mais de 18 anos e estudaram na Adolfina por mais de cinco anos. A estudante estudou na Adolfina de 2015 à 2019 e o estudante de 2012 à 2019.
- c) Para pais ou responsáveis legais: Um pai e uma mãe foram selecionados para participar dentre aqueles que se mostraram disponíveis. A mãe tem quatro filhos e uma filha. Os três mais jovens ainda estudam na Adolfina, e o menino e a menina mais velho/a estudaram antes do período de análise. O pai tem dois filhos e o mais velho estuda na Adolfina desde 2019. Ele também é vice-presidente da associação de pais.

Os dez indivíduos selecionados foram convidados por contato da pesquisadora, por telefone, mensagem ou pessoalmente. As entrevistas foram norteadas por padrões de ética e os/as selecionados/as assinaram um termo de consentimento para ingressarem na pesquisa, tendo sido informados/as que podem retirar-se da mesma se desejarem. A pesquisa não mencionou os nomes reais dos participantes, sendo guardado o sigilo possível, considerando que a escola objeto do estudo está indicada.

As falas dos/das entrevistados/as utilizadas nas análises tiveram a autoria indicada por um pseudônimo. Os pseudônimos foram escolhidos mantendo o gênero que cada um se identificou e utilizando a letra inicial do segmento que representam:

- estudantes: **Érica** e **Eduardo**
- professores: **Priscila** e **Pâmela**

- gestores: **Gláucia e Gisele**
- funcionários: **Fábio e Fátima**
- mãe e pai: **Maria Paula e Marcos Paulo**

Segue abaixo o roteiro que foi utilizado na entrevista semiestruturada.

Quadro 6 - Roteiro de entrevista semiestruturada.

Caminho da entrevista	Questões da entrevista	Objetivo específico
<p>Identificação do/a entrevistado/a e sua relação com a escola Adolfina</p>	<p>1) Conte-me qual a sua história com a escola Adolfina.</p> <p>Elementos a explorar: qual o segmento a que pertence, quanto tempo esteve na Adolfina, informar ao/à entrevistado/a do período ao qual se refere a entrevista.</p>	
<p>Sobre práticas democráticas na Adolfina</p> <p>Obs. 1 - Todos/as os/as participantes da pesquisa puderam participar de, no mínimo, uma prática democrática que eram as assembleias.</p> <p>Obs 2. No caso de algum/a participante não considerar nenhuma prática da escola como democrática, sugeri uma alteração nas perguntas para continuar a entrevista sem questionar o conceito de democracia do/a participante ou influenciar uma resposta. Penso que ouvir o que os/as participantes consideraram relevante/importante nas práticas da escola favorecerá a minha análise posterior.</p>	<p>2) Você pensa que na Adolfina aconteceram projetos/práticas/ações democráticas?</p> <p>No caso de resposta SIM, continuar com as questões em preto. No caso de NÃO, continuar com as questões em azul.</p> <p>3) Na escola Adolfina você participou de projetos/práticas/ações democráticas? Quais?</p> <p>3) Na escola Adolfina você participou de projetos/práticas/ações? Quais?</p> <p>No caso de uma resposta NÃO, seguir com a questão 9.</p> <p>4) Quais elementos mais específicos destes projetos/ações/práticas você considerou democráticos? Por quê?</p> <p>4) Quais elementos mais específicos destes projetos/ações/práticas achou relevantes para a escola? Por quê?</p> <p>5) Conte como foi a sua participação nestes projetos?</p> <p>5) Conte como foi a sua participação nestes projetos?</p> <p>6) Aconteceram projetos na Adolfina dos quais você não participou, mas tomou conhecimento, que você consideraria democráticos?</p>	<p>Investigar <i>as percepções</i> de diversos atores da comunidade da Escola Adolfina (professores, alunos, funcionários e familiares) sobre as práticas democráticas construídas e sobre <i>sua participação</i> nessa construção coletiva.</p>

	<p>6) Aconteceram projetos na Adolfina dos quais você não participou, mas tomou conhecimento, que você consideraria importantes para relatar?</p> <p>Esta pergunta favorece funcionários e pais, que estavam convivendo na escola e obtinham informações dos projetos ou dos/as filhos/as ou da observação, mas pode ser feita para todos.</p>	
<p>Sobre a cultura da escola.</p>	<p>7) Aconteceram mudanças na cultura da escola Adolfina no período de 2012 a 2019 que você pode relatar? Mudanças no jeito de fazer as coisas, na relação entre as pessoas, nas ações das pessoas, na maneira da escola ser organizada?</p> <p>Se a resposta for SIM, continuar nas questões em preto. Se a resposta for NÃO, seguir para as questões em azul.</p> <p>8) É possível para você dar alguns exemplos de como era antes e como ficou depois?</p> <p>8) Considerando que não houve mudança na cultura da escola no período de 2012 a 2019, você pode contar como as coisas são feitas na escola Adolfina? Por exemplo, como você sente a organização da escola, o jeito que as pessoas interagem entre si, que sentimentos você tem em relação à escola?</p> <p>9) Quais mudanças você considerou mais importantes para a cultura da escola?</p> <p>10) Você pensa que alguns projetos que você citou antes podem ter contribuído para essa transformação na escola? Como? Por quê?</p> <p>11) Você sente que participou nessa transformação? Por quê? Como?</p> <p>11) Você sente que suas ações têm influência na forma como a escola se apresenta?</p> <p>12) Quais sentimentos você pode relacionar à sua participação nas práticas democráticas da escola?</p> <p>13) Na sua experiência, você pode identificar fatores que atrapalham a execução das práticas/projetos democráticos?</p>	<p>Mapear, nas percepções dos atores participantes, os indicadores desta nova cultura da escola em contraste com os elementos da cultura anterior.</p>

	14) E fatores que favoreceram?	
Sobre democracia e democracia na escola	15) O que é democracia para você? 16) O que é democracia na escola? 17) Que elementos você pensa que deveriam existir para uma ação na escola ser considerada democrática?	

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3 Construção dos temas de análise

A análise das informações coletadas nas entrevistas e dos documentos da Conferência Escolar foram, para mim, a parte mais complexa da pesquisa. A grande quantidade de dados coletados em 4h40min de entrevistas e transcritos em mais de 70 páginas, me causou, inicialmente, um sentimento de opressão, devido à intensidade emocional gerada pela coleta destes mesmos dados, conforme já discuti anteriormente. Para o manuseio deste material de forma mais objetiva, utilizei a análise temática.

A análise temática é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. O mínimo que a AT proporciona é organizar e descrever o banco de dados em rico detalhe; quanto ao máximo, “o céu é o limite”, pois esta análise colabora muito para a geração de uma análise interpretativa sobre os dados. (SOUZA, 2019, p. 52).

De acordo com Souza (2019), que apresenta a análise temática conforme Braun e Clarke (2006), a análise temática contribui tanto para o pesquisador iniciante quanto para o mais experiente, por ser utilizada numa abordagem indutiva e baseada nos dados, que não parte de uma grade pronta de categorias, ou numa análise dedutiva ou teórica, que parte de temas bem definidos.

Os dados desta pesquisa foram originados de entrevistas semiestruturadas, nas quais as perguntas foram redigidas a fim de responder aos objetivos definidos inicialmente. Por isso, as falas dos entrevistados não fugiram dos questionamentos propostos e originaram temas comuns e, de certa forma, esperados: democracia, cultura e participação. Por outro lado,

dentro das respostas, a forma como cada entrevistado abordou a questão permitiu que emergissem muitas nuances não imaginadas.

Braun e Clarke (2006 apud Souza 2019), descrevem seis etapas para a realização da análise temática que são as seguintes: familiarização com os dados; geração de códigos iniciais; busca de temas; revisão dos temas; definição e nomeação dos temas e produção de relatório. Estas etapas não são regras, mas orientações amplas que mantêm a flexibilidade, que é um aspecto vital numa pesquisa qualitativa. Dessa forma, o processo de análise não se apresenta de forma linear, é mais um processo que necessita de uma atitude recursiva, de ida e volta entre as fases, e que não pode ser apressado sob pena de comprometer o processo.

O artigo de Souza (2019) também relaciona as vantagens do trabalho com a análise temática, que seriam: flexibilidade na análise dos dados, ser um método fácil de aprender e de executar, os resultados das análises também são acessíveis ao entendimento do público em geral, pode gerar muitos “insights” não antecipados pelo pesquisador e colaborar para novas descobertas.

Mesmo tendo executado todas as entrevistas pessoalmente, a familiarização com os dados se deu muito mais profundamente durante o processo de transcrição. Utilizei um software que passou os áudios gravados para texto. Essa primeira transcrição não trouxe nenhuma pontuação ou separação em frases e períodos. Por isso, foi necessário que eu ouvisse cada entrevista diversas vezes para poder adequar a fala ao texto produzido. Gostaria de salientar que tentei deixar o texto mais próximo possível da fala, sinalizando o tempo de silêncio de pensamento com três pontos e mantendo as repetições de palavras e de expressões como: né, ah, hum e mantive a flexão do verbo do pronome tu na 3ª pessoa do singular quando foi falado assim¹⁰. Por outro lado, corriji as demais concordâncias e a ortografia das palavras necessárias à variedade português escrito mais utilizada em trabalhos acadêmicos para que fosse mais tranquila ao leitor a passagem entre as falas dos entrevistados e o meu texto de análise, evitando paradas desnecessárias para analisar a linguagem dos entrevistados, pois esta não é a intenção da pesquisa.

Depois da transcrição, li cada entrevista diversas vezes marcando palavras ou expressões com cores diferentes, de acordo com os sentidos. Nesta fase, tive mais de 20 cores ou símbolos que comecei a usar quando as cores diferentes acabaram. Confesso que esta fase foi muito frustrante e um pouco assustadora porque me pareceu que tudo era importante e

¹⁰ Na variedade do português falado no RS, observamos a ocorrência do pronome pessoal “tu” com muito mais frequência do que “você”, porém, nas falas informais, a concordância com o verbo geralmente aparece na terceira pessoa, sendo a concordância na flexão canônica sugerida para momentos mais formais. (PEREIRA, 2021)

merecia ser marcado e o que fez com que eu ficasse um pouco perdida em como proceder adiante. Então, reli as entrevistas focando em uma cor de marcação específica para ver se podia perceber os elos de sentido que eu tinha percebido na primeira leitura. Após fazer a leitura de algumas cores, percebi um dos temas: como acontece a participação democrática. Chamei este tema de participação democrática e juntei sob ele, tudo o que era dito sobre participação democrática mais o que era dito sobre ações que envolviam a participação como: opinar, decidir, escolher, votar. Considerei este o primeiro tema.

Em seguida, outra palavra que se sobressaía era democracia. Foram feitas três perguntas sobre o tema; em resumo, se havia democracia na Adolfina, o que era democracia e democracia na escola. Todas as falas que expressavam *democracia é* foram agrupadas neste tema. Outra pergunta que foi feita era sobre os sentimentos e as falas que expressavam sentimentos foram agrupadas também. Depois, agrupei sob o tema Cultura, tudo o que foi dito sobre mudanças na escola, sobre como a escola era ou comparações com outras escolas. Também apareceram diversas citações a projetos específicos que aconteceram na escola e que poderiam ser considerados como práticas democráticas. Estas falas, agrupei sob o tema Citação de projetos, mas também sob outros temas caso tivessem relação. Por último, agrupei algumas falas que considerei importantes, mas que, aparentemente, não se relacionavam diretamente com nenhum tema. Depois disso, entendi que tinha temas: democracia, participação democrática, sentimentos, cultura e projetos.

Também li todos os nove documentos finais das Conferências Escolares. Os documentos contêm as demandas aprovadas pela Conferência para serem colocadas em prática no ano seguinte. Inicialmente, não consegui colocar estas demandas nos temas identificados nas entrevistas, então deixei os documentos para ler novamente quando da escrita das análises. Neste momento, utilizei os documentos para sinalizar demandas que confirmavam suposições ou fatos que identifiquei nas falas dos entrevistados. Percebi que estes documentos tiveram um papel muito importante na materialização e confirmação dos processos democráticos que aconteceram na escola, não tanto pelas demandas incluídas, mas pelo caráter legitimador do próprio documento. As Conferências não são apenas “reuniões”, mas fóruns de discussão e decisão que têm o poder de indicar e conduzir o futuro da instituição.

Inicialmente, acreditei que o primeiro capítulo das análises seria: *As práticas democráticas construídas na Adolfina*, que iria descrever o funcionamento dos projetos¹¹

¹¹ Na pesquisa, eu tratei as propostas da escola como práticas democráticas, mas é usual na escola que todos chamem de projetos. Neste caso, entendo práticas e projetos como sinônimos.

citados nas entrevistas e um pouco da sua história, quando fosse relevante. Os/As entrevistados/as não foram questionados/as quanto ao funcionamento e organização diária de cada projeto, então isso não aparece nas falas. Como o primeiro objetivo da pesquisa tratava de documentar práticas democráticas construídas na escola Adolfina no período estudado, este seria apenas um capítulo descritivo das práticas, no qual optei por colocar uma citação dos entrevistados para cada uma delas, a fim de indicá-las como práticas consideradas democráticas pelos/as entrevistados/os. É oportuno relatar que existem diversas outras práticas pedagógicas e institucionais no dia a dia da escola que não foram citadas como sendo democráticas e, por isso, não aparecem neste trabalho. Ao final da escrita deste trecho, percebi, com a colaboração dos/das colegas do grupo de pesquisa e do professor Gandin, que ele, sendo basicamente descritivo, não colaborava muito com a fluência do capítulo analítico. Por isso, o texto produzido a partir deste tema encontra-se no capítulo 3 da contextualização da pesquisa.

Organizei o capítulo 6 para trazer a análises e o dividi em 4 subcapítulos. Ao analisar todas as falas sob o tema democracia, percebi que as respostas levavam a um conceito de democracia que se caracterizava pela ação ativa dos sujeitos, demonstrando uma proximidade com o conceito dada pela prática diária. O título deste primeiro subcapítulo é: *A democracia como verbo*. O verbo aqui entendido não apenas como palavra, mas como ação.

O tema práticas democráticas me permitiu um olhar mais atento sobre como a participação foi entendida pelos participantes. A cada nova entrevista se acrescentava uma faceta ao conceito, levando ao entendimento deste conceito como uma ação composta de muitas outras. Participar e opinar, sugerir, escolher, votar, decidir, mas também acompanhar e construir junto. Este subcapítulo chamei de *Os múltiplos verbos da participação democrática*.

O subcapítulo seguinte aborda todas as falas sob o tema sentimentos. Foi delicado escrevê-lo, porque estes sentimentos perpassam as ações dos sujeitos e desvendam posturas em relação a si e aos outros que aparecem, muitas vezes, subjetivamente nas falas. Através da leitura destas falas, percebi que os sujeitos, várias vezes, se descreviam em transformação e adequação das suas ações com aquilo que entendiam que deveria ser uma prática democrática e coletiva. Por entender que a coletividade construída está embasada no conhecimento e reconhecimento de si e do outro dentro do coletivo, nomeei o subcapítulo de: *Perceber-se e transformar-se: uma história de si e do outro*.

Costurando os elementos dessa outra cultura é o último subcapítulo das análises. A outra cultura constituída na Adolfina a partir das práticas democráticas foi descrita pelos/as entrevistados/as indicando o que mudou na escola em relação ao que era antes, ou diferenças

em relação a outras escolas que eles/as haviam vivenciado. Utilizei a expressão “costurar os elementos” por causa de uma imagem trazida por uma entrevistada que fazia alusão a uma costura. Também porque esses elementos da cultura estavam diluídos na narrativa e foram necessárias várias leituras das mesmas falas para poder encontrar as pistas para a argumentação. As falas dos entrevistados se desdobravam em sentidos enquanto eu lia e, aos poucos, fui costurando esses elementos e dando forma a uma imagem dessa cultura da escola.

A construção destes temas foi um processo longo e encantador, porque pude admirar o trabalho que eu, aparentemente, já conhecia e dominava e encontrar todo um emaranhado de subjetividades que faziam parte desse tecido da cultura da escola e estavam, de certa forma, inviabilizados pelo fazer cotidiano. Faço agora um convite para os leitores e leitoras que acompanharam esta trajetória até aqui para que sigam comigo e conheçam mais profundamente como as práticas democráticas descritas neste texto realmente constituíram uma outra cultura da escola Adolfina.

6 NA COSTURA DESSA NOVA CULTURA: A MÁQUINA, A GUIA E A LINHA.

Aqui, para mim, tá passando um filme, aqui na minha frente. Depois tu vai me trazendo de volta. Vai passando um filme de como foram se transformando os espaços, salas, mudança da configuração das salas. Isso tudo veio desse projeto (falando da gestão democrática), então ele foi quase como... ele foi... ao mesmo tempo que foi um guia¹², pensando assim numa costura, sabe? Assim como ele foi a guia da máquina, ele foi a linha também que foi costurando. Porque ele ia indicando aonde a gente tinha que ir, mas ele ia amarrando de forma a manter isso. Então, a escola foi criando a cara, não da Adolfina, escola pública Municipal de Novo Hamburgo, não, era a Adolfina do bairro São José, da diretora tal, da coordenadora tal, mas do estudante tal, da funcionária tal, da vizinha tal. Foi criando essa cara assim. E tem essa cara! A escola tem essa cara até hoje, né, das pessoas que convivem ali, que passam por ali. Não de uma escola em que as pessoas simplesmente transitam, entram e saem, mas a escola se mantém lá. Não! Ela vai mudando e vai se fazendo com as pessoas que estão ali. (Gisele)

Vou tomar emprestada esta imagem tão linda que a Gisele construiu no desejo de dar uma forma para o seu pensamento e utilizá-la para iniciar este capítulo de análise dos achados feitos a partir das entrevistas. Ela fala das práticas de Gestão Democrática como um guia para o trabalho da escola, mas não apenas como “um guia” no planejamento antecipado das ações (planejamento da costura), mas também como “uma guia” que impediu que se perdessem os caminhos (uma costura precisa). Além disso, a Gestão Democrática também foi a linha que manteve as costuras juntas e fortes para que não se desfizessem, ou, ousou dizer, para que sempre fosse possível encontrar novamente o fio que nos levaria de volta. O resultado dessa costura é o que eu quis encontrar com esta pesquisa, o resultado não foi uma colcha de retalhos, o resultado dessa costura metafórica é a outra cultura constituída na Adolfina.

“Então, a escola foi criando a cara...” Essa expressão, ou outras parecidas, são comuns de ouvir na fala da comunidade escolar ou de outras pessoas que vêm conhecer a proposta de escola democrática desenvolvida ali. Tem um jeito de ser Adolfina que parece estar impregnado no fazer cotidiano. As pessoas que não fazem parte do dia a dia da escola se sentem impactadas logo ao chegar, mas as pessoas que estão todos os dias ali quase nem percebem a diferença. Gláucia, uma das entrevistadas, ouviu de uma autoridade municipal em

¹² A palavra guia foi trazida aqui com dois sentidos. Primeiro como substantivo masculino indicando um plano ou um manual que contém informações, instruções e conselhos e depois, como substantivo feminino, indicando uma peça metálica destinada a guiar o movimento de outra peça móvel por intermédio de uma ranhura, no caso da analogia, guiando a costura da máquina. fonte: <https://www.dicio.com.br/guia/> acessado em 27/03/2023.

um dia de visita: *“Até as professoras são mais bonitas, se vestem melhor aqui.”*. Marcos Paulo traz outro viés quando fala das mudanças na escola: *“E é tudo tão sutil que não gera nem desconforto pra ninguém.”*. Mais adiante na sua fala ele complementa: *“Tu não tem um ponto de mudança brusca, é aquela coisa bem paulatina mesmo, vai mudando com os dias.”*. Então, essa “cara” da escola que nos trouxe a Gisele é percebida intensamente por quem chega ao convívio, mas é vivenciada pelos sujeitos da escola sutilmente, paulatinamente, para usar agora as palavras de Marcos Paulo. Essa percepção confirma também a ideia da Gisele de que a escola *“vai mudando e se fazendo com as pessoas que estão ali”*. As pessoas que convivem na escola todos os dias estão impregnadas dessa cultura produzida por eles e elas todos os dias, e já a consideram natural, tanto que suas mudanças são assimiladas dentro do fazer diário. As pessoas de fora, “de outra cultura”, é que são impactadas com uma realidade que não parece com o ordinário.

Mas as pessoas de fora, todas as vezes que eu falava em outras cidades ou pessoas que vieram aqui visitar, de outro lugar do mundo, elas diziam o quanto isso é diferente, o quanto isso é inovador, né? E essa percepção talvez a gente não teve no teu prêmio (referindo-se ao Prêmio Educador Nota 10 de 2019), teve um pouco, mas não tanto (quanto agora, referindo-se ao Prêmio Melhores Escolas do Mundo de 2022), o quanto a escola é diferente. E o quanto essa cultura aqui dentro está impregnada. Para nós, é muito natural, e não só para nós equipe, é muito natural para os professores viverem assim, mas alguém que entra, não é natural, as pessoas ficam espantadas. (Gláucia)

Os entrevistados trazem elementos para que possamos pensar na existência de uma cultura da escola, diferente da cultura escolar vigente, tanto que "impacta" o que outros esperam encontrar quando adentram na Adolfina. Como diz Schein (1992, apud CARVALHO, 2006, p. 1), a cultura de uma organização pode ser definida “num padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo e que funcionou o suficiente para ser considerado válido.”. Esses padrões constituídos na Adolfina são validados pelo grupo que os inventou, desenvolveu ou descobriu, considerando o tempo que cada indivíduo convive com a cultura. Algumas pessoas iniciaram o processo e estão até hoje, outras entraram no meio e ajudaram a desenvolver e a consolidar, outras chegaram há pouco e estão descobrindo e compreendendo, muitas já saíram e confrontam essa experiência com outras que encontram, alguns/as eram estudantes e voltaram como familiares ou estagiários/as ou professores/as. Todas estas pessoas contribuíram para a validação desses pressupostos que acabaram por constituir a cultura da escola Adolfina. Uma “cara” que vai se fazendo *“com as pessoas que estão ali”*, segundo Gisele. Essa cultura costurada, ou talvez tecida, na escola

deve manifestar-se, como diz Schein (1992, apud CARVALHO, 2006), através de três níveis fundamentais: artefatos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos.

Nos próximos subcapítulos, trabalhei alinhando os temas que me trouxeram as falas dos entrevistados, identificados pelo processo de análise temática, com a teoria a respeito da cultura e da democracia, utilizando-me das lentes teóricas da análise relacional, conforme já explicitado nos capítulos de fundamentação teórica e de metodologia. Durante este processo, foi necessário aprofundar alguns conceitos e agregar outros para poder tentar dar conta da enormidade dos elementos que as entrevistas trouxeram. Não posso dizer que fiquei surpresa que isso teve que ser feito, porque no momento do projeto busquei respostas teóricas ao que eu esperava que aparecesse e durante a análise, e no desenvolvimento, tive que mobilizar outros autores para me ajudar a compreender a realidade do que foi apresentado.

6.1 A democracia como verbo

Tu não consegue depreciar uma ideia de democracia. Eu pelo menos penso dessa forma. Democracia é algo que é pelo bem comum e acho que, a partir do momento que se tem a ideia e tu tem a participação, a implementação é muito simples, porém demorada. É algo que tu tem que... é uma sementinha que tu planta e que tu vai regando todos os dias, mas, sim, a colheita é certa. (Marcos Paulo)

A palavra democracia tem muitos entendimentos e pode ser usada com diversas intenções. Como citei no capítulo sobre escolas democráticas, Apple e Beane (1997), esclarecem que tanto a democracia pode ser usada para legitimar a busca por direitos humanos como para fomentar conflitos e guerras, e esta ambiguidade permite que, em determinados contextos, a democracia deixe de ser vista como uma saída para resolver os problemas complexos da sociedade. Ao mesmo tempo, existe a “fé democrática”, esta crença de muitos de que a democracia pode dar certo (APPLE; BEANE, 1997). Penso que essa fé está muito bem demonstrada nas palavras de Marcos Paulo que abrem este capítulo: “*Tu não consegue depreciar uma ideia de democracia.*”

No problema de pesquisa: *Como as práticas democráticas construídas na EMEB Profª Adolfina J. M. Diefenthaler, desde 2012, constituíram uma outra cultura da escola?*, já defini que as práticas mencionadas eram democráticas. Dessa forma, julguei relevante me debruçar um pouco sobre esse entendimento de democracia que se estabeleceu durante as vivências das

práticas na escola e como ela se instituiu e influenciou definitivamente a outra cultura constituída.

A democracia é um ideal e um anseio, mas também é um conceito político que, nesta era de superdimensionamento da política, rompeu os seus limites por completo. A ideia de democracia não é outra coisa que o respeito pela complexidade humana, ou seja, o fato de não contentar-se com simplificações maniqueístas ou tecnicistas, bem como pela complexidade social que contém numerosas desordens e antagonismos.

E como sistema, a democracia institui a complexidade política. Não é a lei da maioria, mas a regra do jogo que permite que a múltipla diversidade de opiniões se expresse e se conforme através da polêmica e do debate em fóruns públicos. Pode exercer assim a função reguladora de conflitos, e pode chegar a permitir que o conflito seja frutífero, ou seja, que gere o novo. Assegurar de igual modo o voto periódico da maioria e a proteção das minorias, são essenciais à democracia, ainda que insuficientes. É necessário transpor as fronteiras formais para habilitar um exercício pleno de seus agentes: os cidadãos. (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 112).

A democracia sendo um ideal, um desejo, um anseio, pode parecer, em determinados momentos e para algumas pessoas, que deve ser apenas objeto de estudo e de reflexão, de sentimentos e intenções que não são colocadas em prática, que ficam somente escritas. Múltiplas e diversas opiniões que ficam apenas relegadas a documentos pedagógicos, relatórios e redações escolares sem serem experienciadas, e conflitos que são discutidos apenas como objetos de palestras ou temas de aulas expositivas, sem nunca serem vividos, reiteram esse sentimento de que democracia existe para ser falada, nunca vivida.

Democracia é o poder do povo de uma maneira contextual e é exatamente isso: é o povo podendo optar, sugerir, escolher o que é o bem pelo coletivo. (Marcos Paulo - falando de democracia como conceito)

Democracia é a gente poder ter voz, poder participar, poder dialogar, poder ter acesso à informação e daí, a partir dessa informação, ter a sua opinião. (Gláucia - falando de democracia como conceito)

Então, a democracia na escola Adolfina é eu fazer parte dela e poder agir. Não é eu receber as coisas só, eu vou agir nesse espaço, eu vou agir nessa comunidade, então a democracia aqui na escola para mim é isso: eu poder agir junto com todos aqui na escola. (Priscila - falando de democracia na Adolfina)

Optar, sugerir, escolher, participar, envolver-se, dialogar, opinar, agir... Estes sujeitos trazem diversas ações que constituem o conceito de democracia na sua opinião, mas que também fazem parte do conceito de democracia que prosperou na Adolfina como veremos em todo este capítulo. Podemos perceber que, neste caso, a democracia não se constituiu como substantivo, estático, mas como verbo, como ação, como movimento. Foi na ação direta dos

sujeitos que a democracia se fez presente, porque democracia “não pode ser comprada, não pode ser decretada, não pode ser imposta. A democracia só pode ser construída.” (TORO; WERNECK, 2004, p. 9). Então, novamente, a democracia enquanto ideia e anseio, também precisa ser exercício. E o principal exercício democrático, reconhecido pelos sujeitos desta pesquisa, foram as assembleias.

As assembleias. O Projeto em si da gestão democrática, o projeto das assembleias, né, que eu acho que é o principal. (Gláucia)

Principalmente assembleias de turma e assembleias gerais, assim, que eu acho que é quando a gente teve noção do que é uma democracia. Porque até então: essa é a regra e vocês seguem a regra. E aí nas assembleias: Não, mas a gente pode mudar as coisas. (Érica)

Tanto a fala de Gláucia quanto de Érica corroboram a afirmativa anterior de que as assembleias foram o principal exercício democrático praticado, mas Érica introduz um outro elemento relevante para compreendermos a importância das assembleias. Ela diz: “*é quando a gente teve noção do que é uma democracia*”. Podemos perceber por esta afirmação que, antes, a Érica, mesmo vivendo num país que tem a democracia como regime político, não percebia que a sua ação poderia “*mudar as coisas*”, porque, como ela mesma diz, “*essa é a regra e vocês seguem a regra*”.

Não só nas escolas, mas na sociedade em geral, a democracia conhecida é, na maioria das vezes, o substantivo, não o verbo. Temos uma parcela pequena da população que se envolve em movimentos populares, estudantis, políticos ou religiosos, mas a grande maioria só conhece a democracia da eleição. Então, democracia é para ser vista, não vivida.

De um modo geral, os analistas de nossa formação histórico-cultural têm insistido direta ou indiretamente na nossa “inexperiência democrática”. Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com “nossas próprias mãos”, o que caracteriza, para Toqueville, a essência da própria democracia. Teria sido a experiência de autogoverno, de que sempre, realmente, nos distanciamos e quase nunca experimentamos, que nos teria propiciado um melhor exercício da democracia. As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas instituições políticas, insistem na demonstração desta inexperiência. Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais. (FREIRE, 1967, p. 66).

Essa suposta “inexperiência democrática” também é uma ideia utilizada quando as pessoas querem dissuadir outras de tentar implementar práticas democráticas nas escolas, dizendo que “não vai dar certo” porque as pessoas não estão prontas. A cultura escolar se estabelece na ideia de que são necessárias regras, ordem e, principalmente, ensinamentos para

que os/as estudantes possam realizar qualquer coisa. (BARROSO, 2013; JULIA, 2001) Como a democracia só aparece nos currículos como definição, não como ação, seria necessária uma longa preparação para a realização de assembleias e uma tutela posterior até que todos/as fossem considerados/as aptos/as a vivenciar a democracia. A suposta aptidão, com certeza, seria medida em testes padronizados, depois de um estudo dirigido por apostilas. Ao final, muitos não seriam aprovados para exercer livremente a democracia.

Como diz Freire, na nossa história, não experimentamos o autogoverno, então, segundo muitos, estaríamos despreparados/as para exercer a democracia plenamente. Este sentimento, em alguns uma convicção, impede, muitas vezes, que experiências democráticas se consolidem dentro de escolas ou organizações. Pode aparecer como desculpa das mantenedoras das redes de ensino para não distribuir recursos para serem geridos pelas escolas, também pode ser motivo para que as direções de escolas não sejam favoráveis à implementação de conselhos escolares ou dificultem a atuação daqueles já existentes, ou ainda, ser um impedimento para que professores e professoras realizem propostas pedagógicas que garantam mais protagonismo estudantil nas suas aulas. Alguns/algumas entrevistados/as desta pesquisa demonstraram que tiveram, ou ainda têm, receio de que, as pessoas, deixadas livres para agir e decidir, não tomem decisões com sabedoria.

Eu me lembro das primeiras assembleias, das primeiras conferências que os professores chegavam aqui bravos.. Ah, agora os alunos que decidem... agora não sei o que... agora eles vão tirar a planilha. [...] mas daí, isso atrapalha porque os professores não entendem, eles dizem que “ah, os alunos que mandam... é um clube...” Não adianta eu achar que isso é importante, mas daí os alunos vão achar que não é, e não vão fazer. (Gláucia)

Na sua fala, Gláucia relata que, inicialmente, os professores e professoras não acreditavam que os/as estudantes pudessem decidir sabiamente e, inclusive, manifestaram este descontentamento em reclamações. A ideia concebida historicamente da criança como sendo sempre definida pelos adultos e seu fazer transformado em ofício de aluno impede, na maioria das vezes, que suas opiniões sejam consideradas válidas em debates mesmo que o debate seja sobre elas mesmas. A criança é considerada aprendiz, não ensinante, de forma que se espera que sua atuação seja passiva. Quando o espaço de fala destas crianças é ampliado para um espaço também de decisão, os adultos preocupam-se com a possibilidade de que essas crianças não consigam garantir os seus próprios direitos a educação escolar e retornem às suas culturas de infância, privilegiando o jogo, a brincadeira, a arte, em detrimento do trabalho escolar. (SACRISTÁN, 2005; SARMENTO, 2011).

O que atrapalha uma assembleia é os pais que não têm noção das coisas e ficam interrompendo e falando mil e uma coisas, isso atrapalha. Eles são de fora, então... tipo assim, teve uma assembleia que teve um pai assim que queria colocar umas escadas para incêndio. E não tem como colocar escadas ali pra aquele lado, e aquele pai estava insistindo que tinha que colocar. Tem pessoas que não entendem. (Fátima)

Já Fátima percebe que os pais que não são conhecedores da realidade da escola atrapalham o andamento das assembleias e considera a argumentação deles como uma intromissão, demonstrando incômodo por uma voz de fora do ambiente escolar poder argumentar e se posicionar. As famílias se colocando como protagonistas em crítica ou sugestão, diferem dessa posição sempre esperada da família que é a da colaboração acrítica, empenhada apenas em facilitar o trabalho já definido pela escola.

Estes dois exemplos demonstram que a passagem de uma democracia em que as pessoas apenas fazem figuração e que é fortemente tutelada por aqueles que detêm um pouco mais de autoridade, para uma democracia na qual a ação e envolvimento de todos é esperado e estimulado, não acontece sem uma disputa de sentidos e de protagonismos. É possível que estas disputas, se vencidas por aqueles que desejam comandar a narrativa de forma mais autoritária, possam impedir a democracia de se consolidar como possibilidade de mudança. Por outro lado, uma escola que não permite ou estimula as discussões democráticas acaba sendo passivamente envolvida em interesses de grupos mais conservadores que pretendem aplicar soluções de qualidade padronizadas inspiradas no mercado, como: controle central rigoroso, padronização de conteúdos, avaliações de larga escala, etc. (APPLE; BEANE, 1997).

Sem o debate democrático, essa opinião manifestada por Gláucia de que os professores *chegavam* bravos ou que *diziam* que os alunos teriam muito poder com as assembleias, não poderia ser dita no passado. O espaço para que um pai pudesse ser *insistente* na sua opinião, como contou Fátima, não existiria.

Os proponentes das escolas democráticas também percebem, às vezes, que exercer a democracia envolve tensões e contradições. [...] Essas contradições e tensões salientam o fato de que dar vida à democracia equivale sempre a lutar. Entretanto, além delas está a possibilidade de educadores profissionais e cidadãos trabalharem juntos para criar escolas mais democráticas que sirvam ao bem comum da comunidade global. (APPLE; BEANE, 1997, p. 19).

Compreendendo essa luta como parte do exercício da democracia, o estabelecimento de “estruturas e processos democráticos” ao lado de “um currículo que ofereça experiências

democráticas” são elencadas por Apple e Beane (1997) como as duas linhas essenciais a serem desenvolvidas para que escolas democráticas se constituam. As assembleias, além de funcionarem como uma estrutura democrática, também se constituíram numa experiência democrática que favoreceu que o currículo também refletisse as propostas democráticas.

Na experiência da Adolfina, percebe-se um outro elemento muito importante na organização das assembleias que permitiu que os conflitos e debates pudessem continuar até que fossem racionalizados pelos participantes ou que se dissipassem em meio a novas discussões ou propostas: a regularidade das assembleias. Depois que elas foram iniciadas, ainda antes do final de 2012, aconteceram mensalmente durante cada período letivo até que a pandemia impedisse o encontro presencial, sendo retomadas assim que houve possibilidades para que encontros com grupos maiores fossem realizados com segurança.

Então, primeiro se abriu esse momento mensal, as pessoas tiveram oportunidade de falar e aí elas falaram de tudo. E aí depois foi-se educando também o que se falar, e como se falar, e como ouvir também. Eu acho que é essa marca mensal de espaço sendo a parte também da educação, né? Não só da gestão democrática, mas entendendo isso como um espaço de aprendizagem. (Gisele)

As assembleias mensais de todos os segmentos garantidas no calendário escolar, desde 2012, foram dando forma a essa democracia da ação. As ideias pensadas, debatidas e colocadas em prática movimentaram a escola em diferentes níveis: financeiro, estrutural, pedagógico. Esse movimento retorna a cada mês para as assembleias, onde novamente pode ser transformado em ideia, em debate, e novamente em ação. O processo iniciado pelas assembleias nunca tem fim, porque é fundado no cotidiano escolar que é essencialmente experiência. A experiência transforma as pessoas, seus pensamentos e suas ações. As pessoas transformadas, transformam as assembleias, porque produzem debates mais implicados, formando um círculo de ação-reflexão. Essa atitude comprometida, como diz Freire (1981, p. 78), frente a própria realidade indica que “o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão, isto é, da *práxis*, com que o homem, transformando o mundo, se transforma.”

E a questão das assembleias, mesmo mensais, né, porque antes disso até acontecia, né, de sentar os professores, de decidir no que investir a verba, de ouvir os pais da APEMEM, mas não sistematizado, igual vem acontecendo depois de 2012. Eu acredito que, por exemplo, as assembleias mensais, de todos os segmentos, foram sistematizadas, né? Então, os alunos já estão acostumados que mensalmente eles vão sentar e pensar na escola, e pensar nas demandas, assim como os professores, assim como funcionários e pais. (Pâmela)

É possível perceber tanto na fala de Pâmela quanto de Gisele que a periodicidade mensal das assembleias permitiu que se estabelecesse um espaço seguro para a manifestação. Este espaço não se constituiu apenas num lugar de encontro, mas numa certeza de encontro. A certeza de que a assembleia se repetiria todos os meses, se mostrou um elemento importante que diferenciou essa ação de uma reunião ou de uma consulta que geralmente acontece sob uma demanda, uma necessidade de alguém que marca a reunião. Gisele diz que “*as pessoas tiveram oportunidade de falar, daí elas falaram de tudo*”. Isso demonstra que não havia, por parte da Comissão de Gestão Democrática, uma seleção de assuntos ou um julgamento dos resultados de cada assembleia que pudesse implicar na não realização do próximo encontro. A democracia exercida livremente, sem pré-julgamentos, sem metas a alcançar definidas externamente às assembleias, apenas pelo exercício de participar, permitiu que esse espaço, certo e seguro, se transformasse num espaço de aprendizagem, como disse a entrevistada.

A democracia na Adolfina não foi imposta, foi construída como sugeriu Toro (2004). Essa construção coletiva se fez com a garantia, simples e corajosa, de assembleias regulares e independentes e permitiu que os sujeitos dessa escola ultrapassassem a “inexperiência democrática” presumida, construindo um fórum democrático pulsante de ideias e protagonismos, da forma que indicaram Apple e Beane (1997). Segundo os autores, uma escola democrática deve ter um livre fluxo de ideias, a despeito de sua popularidade e também a fé na capacidade das pessoas, individual ou coletivamente, criarem as condições de resolverem seus problemas.

As assembleias também onde todos teriam opinião, sempre discutindo, podendo opinar se era a favor ou não. E acabava sendo a democracia que a maioria ganhava, né? A maioria, se achasse que era o certo, acabava sendo. (Eduardo)

Quando os alunos... assim... o todo... é bem democrático e consegue aquela demanda, porque todo mundo pensa igual assim, num todo. A união faz a força. (Fátima)

Não, a gente vota nesse ou naquele, a gente tem essa ideia, quem sabe vamos por esse caminho. E todo mundo chega num consenso. (Maria Paula)

Os conflitos e as tensões originadas das discussões nas assembleias são esperados e, de certa forma, estimulados por serem considerados, como Morin e Diaz (2016) sugerem, frutíferos e com grande possibilidade de gerar o novo. Por outro lado, quando esse novo se apresenta sendo sempre a busca de um consenso absoluto, existe uma possibilidade forte de que a opressão daqueles com mais poder se instale. A frase de Eduardo: “*A maioria, se achasse que era o certo, acabava sendo.*”, pode deixar-nos um pouco apreensivos, pois

aparenta estar instituindo uma outra forma de poder autoritário, o poder da maioria.

Na esfera da política, a democracia se estabelece de uma forma complexa que trago agora para poder obter mais clareza sobre essa ideia do poder da maioria declarado na entrevista de Eduardo. Encontro no texto de Miguel (2014) três teorias da democracia que vou apresentar em linhas gerais. A democracia deliberativa enfatiza a competição entre grupos de interesse; a democracia radical se recusa a aceitar a democracia reduzida às instituições eleitorais e busca caminhos para realizar as promessas de soberania popular e de igualdade política; e a democracia participacionista faz uma defesa da autogestão, da descentralização decisória, da participação direta e da disseminação dos procedimentos democráticos para a vivência cotidiana da população a fim de que essa disseminação gere um amplo treinamento social para lidar com o dissenso. Todas estas ideias de democracia lidam com o conflito e com a busca de consenso de forma particular.

A exacerbação do conflito inviabiliza a vida em comum – e, se ele é próprio da política, também é próprio dela ter como objetivo a construção de uma unidade, por mínima que seja, que permita essa vida. Mas o reconhecimento da importância dessa preocupação não elimina o antagonismo das disputas políticas, nem o fato de que as regras e procedimentos não são neutros em relação aos grupos e interesses em choque. (MIGUEL, 2014, p. 14).

Sendo o conflito exacerbado não desejado de nenhuma forma, visto que pode muito facilmente descambar para a violência, é preciso buscar alguma forma de acordo e neste momento abrimos espaço para a busca de consenso. "*Todo mundo chega num consenso*", diz Maria Paula com satisfação. Não quero que se defina a afirmação dela como uma opinião ingênua, visto que o consenso é considerado positivo e, de certa forma, um objetivo a ser alcançado quando estamos em um conflito. É do bom senso das pessoas que todos tentem aplacar o conflito. Numa democracia deliberativa, “a versão liberal-pluralista da democracia, que constituiu o credo dos regimes de tipo ocidental a partir dos anos 1950” (MIGUEL, 2014, p. 16), a competição de grupos de interesse se estabelece com força dentro dos governos. Observamos todos os dias na mídia como essas disputas se dão e também como conseguem oprimir determinados setores da população. Também observamos a manifestação e a resistência destes grupos articulando-se na luta por direitos e por espaço nessa arena de disputas. O poder econômico de certos grupos de interesse tem um grande controle sobre como suas ideias se sobrepõem às outras, destituindo as últimas de valor e de “interesse” para quem pode decidir quais as ideias que vencerão a disputa. Esta forma de governo favorece a polarização de ideias e o aparecimento de extremismos de todos os lados.

Poderíamos dizer que dentro da escola não temos grupos de interesse, visto que trabalhamos com crianças, professores, pais e mães, enfim, pessoas comuns, não políticos experientes; no entanto, todas as pessoas têm interesses e podem se juntar a outros com o mesmo ideal para defender suas necessidades, e isso de nenhuma forma é errado ou prejudicial. Em qualquer lugar que estejamos, estamos de um lado. Miguel (2014, p. 18) refere-se a Young (1990) quando diz que a imparcialidade é um ideal inalcançável e que serve para disfarçar a determinação de uma concepção que, “sendo dominante, está mais bem equipada para circular socialmente como universal.”

Na fala de Eduardo, ele também traz essa questão: “*E acabava sendo a democracia que a maioria ganhava, né?*”, numa clara observação de que poderiam existir outras formas de exercer a democracia, ou talvez, penso eu, outras formas de constituir a “maioria”.

Eu acredito na opinião de todo mundo junto, sendo discutida, onde todos possam dizer o que acham melhor ou não, dar ideias. A participação de todos, como um grupo ou como individual também, onde possa ser discutido o que eles querem, opinião. E a ideia de cada um não precisar seguir um roteiro fixo, né? Todos podem estar participando, dando o seu melhor; a sua ideia e dentro disso buscar sempre a democracia e buscar sempre o que eles acham, o que a maioria acha. (Eduardo)

O mesmo entrevistado, Eduardo, nos dá possibilidades de perceber como poderia estar sendo constituída a maioria nesse espaço de discussão que é a assembleia. De tudo o que ele disse, que é extremamente relevante, eu destaco a expressão “*a ideia de cada um não precisar seguir um roteiro fixo*”. Esta expressão pode, e deve, ser entendida como a inexistência de propostas vindas de fora do grupo para serem deliberadas, no caso propostas da direção, e também como a possibilidade de que as opiniões possam ser transformadas com o diálogo, não havendo necessidade de manter-se dentro de uma opinião pré-concebida frente a exposição de diferentes pontos de vista. Dessa forma, a maioria se forma e se transforma não por força de interesses alheios ao grupo, mas por meio do diálogo.

Que algumas coisas, nas nossas reuniões, isso também acontece, né, de tu trazer uma ideia, mas daí o outro... mas poderia ser assim... E a gente junto vai pensar naquilo, né? Então, nem sempre as ideias que vêm são aceitas por todos, né, talvez pela maioria, mas não por todos. Então, quando tu abre para o debate tu também acaba ouvindo aquilo que tu não aceita. (Pâmela)

Porque eu acho que o mais legal de tudo, da gestão democrática, é o contraponto, né? Não é legal ficar todo mundo achando que é bacana a gente fazer tal coisa. Não, seria legal alguém dizer... gente, mas olha só, se não fizer tal coisa é isso..? Que isso para mim é o que mais constrói, porque tu vê todos os lados das coisas, né, então acho que é mais ou menos isso.

(Gláucia)

Que quando melhora para um grupo, melhora pra todo mundo, porque tu faz parte desse grupo. Não fica individual. (Eduardo)

A formação do consenso para que a maioria possa estabelecer a vitória na disputa que, porventura, possa estar acontecendo, se dá a partir da premissa de que “*a gente junto vai pensar naquilo*”. No exercício do diálogo irão aparecer os pontos e contrapontos e as pessoas estarão constantemente revendo a sua opinião. O *pensar junto* traz com ele outra premissa que é a de que se objetiva encontrar a melhor solução para o problema a fim de que a maioria se contente com a solução. Nesse momento, abre-se a possibilidade de que, na formação da maioria, aglutinaram-se pessoas que, inicialmente tinham pensamento divergente e que mudaram de opinião ao conseguirem agregar ao pensamento coletivo uma proposta que se aproximasse da sua necessidade, estabelecendo uma terceira premissa: “*quando melhora para um grupo, melhora para todo mundo.*”. Não pretendo esmiuçar essas premissas testando-as em todos os contextos, porque, como sabemos, elas não vão ser sempre válidas, visto que no tecido social, composto por pessoas com necessidades e desejos diferentes, sempre teremos contradições, mas essas três premissas podem ser caminho para a formação de um consenso inclusivo e não exclusivo.

A ideia inicialmente levantada de que a maioria pode exercer um poder opressor pode ser contraposta com a possibilidade de que a formação dessa maioria seja feita numa base dialógica.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p. 50).

Essa palavra, que não é dita num ato de “prescrição”, mas que é explanada a partir do direito de dizer, garantido a todos/as, em confronto com outras palavras livremente ditas por outros sujeitos, constrói o conflito dialógico que está na base da busca de um consenso que não se estabeleça como uma autoridade da maioria em detrimento dos outros.

A questão é só eu me colocar no lugar do outro, a empatia, isso é uma coisa que, para mim, mudou bastante na escola. E não só aluno, eu tô falando de todo mundo, tá, tô falando de todo mundo. Eu tenho que me colocar no lugar do professor. Lógico que pro aluno isso não é tão fácil, mas no lugar do colega eu tenho que me colocar. (Priscila)

Na tentativa de fazer uma síntese do conteúdo deste subcapítulo, elaborei uma definição para a democracia vivenciada na Adolfina a partir do exercício das assembleias. Na Adolfina, a democracia é vivida através da ação-reflexão dos sujeitos da escola de uma forma ativa e transformadora da realidade, buscando o consenso através do diálogo e debate de ideias, sob a perspectiva de um pensamento coletivo, da empatia, da inclusão e do respeito à diversidade.

Eu me sentia entusiasmada, eu me sentia importante, eu me sentia relevante no meio ali, eu acho que eu me sentia com voz, eu acho. (Érica)

A forma de exercício da democracia ativa construída na Adolfina, através das assembleias, permitiu aos sujeitos da escola se perceberem como agentes de transformação e que pudessem ultrapassar a inexperiência através da prática constante da participação, transformando a cultura da escola. No próximo subcapítulo, irei discorrer mais profundamente sobre essa “voz” sentida e experimentada pela Érica e pelos demais dentro do exercício específico da participação democrática. Esta participação foi complexamente definida pelos/as entrevistados/as e possibilitou um aprofundamento do conceito a partir dos relatos de suas vivências na escola.

6.2 Os múltiplos verbos da participação democrática

Eu acho que o envolvimento das pessoas, a oportunidade das pessoas poderem se envolver, né? [...] A gente tem essa oportunidade de participar e entender, né? E a gente pode... hãã... ter voz e dizer. (Maria Paula)

O tema da participação democrática foi o que mais me assombrou nesta pesquisa. Não um assombro de susto ou de temor, mas um deslumbramento. Nunca havia pensado que a participação tinha tantas nuances e tantos significados. Participação não é exatamente o mesmo que colaboração, mas também é. Participação não significa escolha, mas também significa. Participação não é apenas votar, mas o voto é uma parte importante.

Maria Paula fala sobre oportunidade. Ela não trata como direito, como poderíamos supor, mas talvez se aproxime de uma chance, um benefício, um ganho ou até mesmo uma esperança. Participação não se apresenta nesta definição como algo inerente à condição de

cidadão, mas como algo oferecido. Para ela, com essa oportunidade seria possível “entender”. Nesse sentido, Maria Paula não é diferente dos outros sujeitos desta pesquisa ou dos outros tantos cidadãos do mundo, porque quando não existe participação fica muito difícil entender. A falta de participação rouba o entendimento das pessoas, porque as deixa alheias e distantes da realidade, dos outros, das situações problemáticas que necessitam da ação consciente dos sujeitos para serem resolvidas. Ao participar e entender, podemos, como sugere a entrevistada, “*ter voz e dizer*”.

Ter voz, dizer, falar, opinar, eu diria que são verbos que estão no princípio da ação de participar. Existe o entendimento de que todos nós temos voz e opinião. Isso não é algo que o outro tem poder de dar ou tirar de alguém. Mas a expressão da opinião pode ser, e muitas vezes é, cerceada. Nem sempre as pessoas têm, como foi dito, oportunidade de dizer.

Eu acho que é ouvir a opinião de todos, né, chegar no consenso, mas principalmente ouvir a opinião de todos na tomada daquela decisão. (Pâmela)

Sim. As pessoas veem que podem ser ouvidas, né? As pessoas sabem que podem ser ouvidas, né, e... isso daí... é bom, no caso, né? Não é uma escolha só do..., tipo.. não é uma escolha só da diretoria, não, todo mundo dá opinião, né, coisa que antes não tinha. (Fábio)

Ouvir a opinião de todos é o que Pâmela sugere para garantir a participação democrática. Então, a participação não se encerra quando alguém tem a oportunidade ou a liberdade de dizer, mas quando o que se diz é ouvido pelos outros. Fábio traz outro elemento que compõe esse ouvir, que é ter consciência de que *pode ser ouvido*. Esta possibilidade, pela expressão de Fábio, nem sempre é garantida ou mesmo esperada pelas pessoas, porque “*antes não tinha*”. Então, elas precisam ter clareza da existência de um outro atento, para, de certa forma, acreditar e valorizar a possibilidade de dar sua opinião. Esse ouvir também não é unilateral, porque o sujeito participante fala e ouve. Nas assembleias, não se fala para ser imediatamente ouvido por um superior, mas para ser ouvido pelos seus pares. Neste caso, não é um ouvir condescendente ou um ouvir direcionado para baixo, mas um ouvir horizontal.

No começo das assembleias a gente acompanhava os alunos, né, no meu ano escolar¹³. Agora não acompanha mais. Então, tu via muito bem isso. “Mas a gente pode pôr isso?” Os alunos pediam permissão para colocar uma demanda, pra pensar, né? “A gente vai querer pintar a sala. Mas a gente pode colocar isso? Tu deixa, deixa colocar?” Então, assim, eles não enxergavam que eles poderiam sugerir, e que isso ia ser analisado pelo grupo e que ia ver a

¹³ Para lembrar, as turmas realizam as assembleias sozinhas a partir do segundo ciclo (4º ano). Na Educação Infantil e no primeiro ciclo (1º ao 3º ano), as turmas são acompanhadas por seu/sua professor/a que realiza a função de escrevente e organiza as falas, quando necessário.

possibilidade daquilo ser, de conseguir ou não. Então assim, os alunos pediam permissão para colocar demanda. Então, eles não entendiam ali, que eles tinham liberdade de escrever o que eles achavam que era o desejo da turma, da turma, né, não individual. (Priscila)

Me sinto bem, né, saber que a gente não é só funcionário, mas a gente pode estar dando opinião da gente também. Isso aí... (Fábio)

Eu acho que é eu poder dar a minha opinião e a minha opinião contar pra alguma coisa. (Érica)

Priscila observou que além da consciência de que o que se falasse seria ouvido, também era esperada uma permissão para falar. Os/as estudantes demonstraram inicialmente um certo receio em fazer sugestões. Evidentemente, quando a vivência da participação democrática não está consolidada, os/as estudantes não compreendem como essa opinião pode ser expressada sem um modelo, afinal, não faz parte de um questionário, onde é possível procurar a resposta num texto, nem foi falado numa aula da/do professor/a. Opiniões solicitadas na escola sempre são precedidas de um assunto, opiniões a serem dadas livremente, a partir do próprio pensamento não são usuais. E uma coisa que os/as alunos/as sabem bem é o “ofício de aluno” (SACRISTÁN, 2005). Por isso, a observação de Priscila é relevante, os/as alunos/as pediam permissão “*para pensar*”, porque pensar livremente não faz parte do seu ofício.

Já Fábio fala do seu lugar no espaço escolar quando diz que se sente bem em saber que não é “só” um funcionário, mas que pode também dar a sua opinião. No contexto da vida dos/as funcionários/as na escola, espera-se que eles/as apenas executem as funções designadas e dar opiniões não faz parte deles/as. Fábio sente-se feliz com essa permissão, pois não a define como um direito. Como Maria Paula, no início do capítulo, ele também considera a possibilidade de participar como uma oportunidade concedida, mesmo que não tenha usado a palavra.

Podemos complementar a definição com a fala da Érica. Além da opinião expressa ser permitida, ser ouvida e de o/a participante saber que ele/a será ouvido/a, ela deve “contar para alguma coisa”, ou seja, a opinião deve fazer diferença em uma discussão ou em uma decisão.

Infelizmente, como percebemos pelas entrevistas, o direito a dizer a palavra nem sempre é assimilado pelas pessoas. A escola abafa a possibilidade de que os sujeitos possam exercer este direito, quando esconde a sua legitimidade através de regras que regulamentam a expressão em todos os momentos, definindo como indisciplinados os falantes, os curiosos, os questionadores.

Neste momento, é preciso compreender, porque, muitas vezes, as opiniões das pessoas dentro da escola não “contam” para nada. Gandin (2012) diz que é necessário que possamos perceber o tipo de poder que é exercido pela gestão da escola nas relações internas. Segundo ele¹⁴, existem três possibilidades de manifestação do poder: o autoritário, quando um manda e os outros apenas obedecem; o paternalista, que faz concessões para aparentar que existe participação; e o de serviço, que divide a autoridade com os demais. Para cada tipo de poder, existe um tipo de participação permitida.

A colaboração é a participação exigida e extremamente bem vinda para o poder autoritário. A autoridade quer que todos participem, colaborando para que tudo o que a administração decidiu seja executado. [...] o poder paternalista oferece uma participação que é decisão. Oferece eleições e, no dia-a-dia, baseia suas estratégias em deixar que as pessoas participem através de decisões muito pontuais e, sobretudo, através de sugestões que, naturalmente, serão aceitas na medida em que coincidirem com a vontade daquela administração, na maioria das vezes, eleita. [...] Não há como fugir - caminhamos para isto, mesmo que aos tropeços - de uma autoridade-serviço. Com ela a participação que se instala é a da construção em conjunto. (GANDIN, 2012, p. 44).

A participação que Érica espera, aquela quando a sua opinião vai contar para alguma coisa, seria, na definição de Gandin, a construção em conjunto. Percebe-se que esta definição é aquela que se estabeleceu no processo de assembleias e conferências na Adolfina. Neste processo, as assembleias se constituíram num espaço de livre expressão, não num espaço somente consultivo, ou colaborativo, ou de escolha ou de votação, mas num espaço em que todas estas coisas acontecem, mas não a partir da sugestão ou do direcionamento da gestão da escola, mas a partir do “dizer” dos participantes. As assembleias não têm pauta definida pela gestão, porque a pauta é sempre construída pelos participantes. A função da gestão é apenas organizativa dos tempos e espaços de participação, não da voz dos participantes.

Não era uma pessoa só que decidia o que ia ser feito. Primeiro, eram feitas as assembleias em sala, onde os alunos escolhiam o que ia ser colocado, depois assembleia de grupo com as outras turmas e depois assembleia junto com a família para todo mundo, para escolher, né? Ver o que seria o melhor a ser feito. (Eduardo)

Quando Eduardo conta um pouco da forma como as demandas eram encaminhadas e discutidas nas assembleias, a visão dele é do processo que acontece com as demandas dos estudantes, que são discutidas em assembleias gerais antes da Conferência. Depois, ele faz referência a uma assembleia junto com a família, se referindo a Conferência, mas dela não participam apenas estudantes e famílias, mas também professores/as e funcionários/as. Neste

¹⁴ Gandin informa que tomou emprestado a caracterização dos tipos de poder de Francisco W. Ferreira (1984), na *Revista de Educação AEC*.

processo, podemos perceber que ele não relata algo como a escolha de uma representação para defender as demandas da turma, porque o processo na Adolfina é sempre direto. Primeiro, uma discussão em grupos pequenos: as turmas, o grupo de professores e funcionários e o grupo de familiares. Depois, no contexto dos estudantes, este grupo aumenta para abarcar várias turmas juntas que discutem e escolhem as demandas que deverão ser encaminhadas para a Conferência. Na Conferência, todos os grupos se encontram e são misturados em salas de discussão. Em cada sala, um conjunto de demandas, sem menção de origem, são discutidas e escolhidas para seguirem para a plenária final ou descartadas. No final, todos os participantes se reúnem para discutir e decidir quais as demandas farão parte do documento final que deverá ser colocado em prática no ano seguinte.

Seguindo esse raciocínio, percebemos que o que diminui com a sequência de assembleias são as demandas, não os/as participantes. Os/as participantes nunca são selecionados/as, eles/elas podem participar do início até o final.

Neste momento, trago novamente as palavras de Toro e Werneck (2004) que a democracia não pode ser decretada ou imposta e acredito que assim é a participação. As assembleias de estudantes, professores e funcionários acontecem em horário de aula para uns, trabalho para outros. Desta forma, todos devem estar presentes, mas estar presente nem sempre significa participar, porque a participação, segundo os mesmos autores, é um ato de liberdade. Creio que pode-se comparar o processo de assembleias como uma proposta de mobilização social. No conceito definido pelos mesmos autores, mobilização não é o mesmo que manifestações públicas e passeatas. “A mobilização ocorre quando um grupo de pessoas, uma comunidade ou uma sociedade decide e age com um objetivo comum, buscando quotidianamente, resultados decididos e desejados por todos.” (TORO; WERNECK, 2004, p.13). Mobilizar seria “convocar vontades” para atuar em busca de um objetivo comum e, neste caso, o objetivo seria transformar a escola num lugar bom para todos, um lugar de interação e coletividade, como diz Dewey (1979) quando fala de escolas democráticas.

Pensar no coletivo. O pensamento democrático faz com que a gente exercite esse lado, e pra mim isso é o mais importante. (Marcos Paulo)

Eu acho que quando a gente pensa individualmente, a gente muda alguma coisa, mas coletivamente a gente muda mais. Então, quando a gente propõe uma assembleia, a gente muda as coisas, mesmo que, às vezes, não mude para o melhor, mas a gente muda, é assim que a gente aprende. (Érica)

Já compreendemos que a participação é uma escolha que o sujeito faz e a participação democrática, segundo a percepção dos participantes da Adolfinia, seria esta escolha orientada para o coletivo. Nas assembleias, existe um envolvimento individual e, ao mesmo tempo, coletivo, porque as assembleias funcionam dentro de um grupo. Eduardo diz que “*não era só uma pessoa que decidia*”, porque não era só uma pessoa que estava lá. Numa assembleia, não se fala sozinho, o pensamento é coletivo, como ressalta Érica. As formas de poder autoritário e paternalista são, de certa maneira, neutralizadas no processo, porque a proposição e a intencionalidade dos debates advêm das necessidades dos indivíduos, referendadas ou não pelo coletivo, não pela gestão da escola ou, no nosso caso, pela Comissão de Gestão. As assembleias são realizadas por segmentos, mensalmente, produzindo um debate coletivo sobre tudo e qualquer coisa. Quando um participante diz algo, pode apenas iniciar uma discussão, mas quando a assembleia diz algo, o que foi dito é coletivo. Os registros nos cadernos de assembleia não são mais o que um ou outro disse, mas o que a assembleia daquela turma ou daquele grupo disse. Este falar coletivo, não individual, é o que se aprende.

Quando esses pensares coletivos chegam na Conferência, novamente, não deixam espaço para que o poder autoritário ou paternalista se mostre. As pessoas que participam não estão sozinhas, elas trazem consigo a bagagem do processo. A Conferência acontece num sábado pela manhã. A escolha do dia foi feita para que todos os segmentos pudessem participar, visto que o trabalho das famílias impede a realização da proposta em um dia de semana. Nem todas as pessoas se fazem presentes, mas as que comparecem formam o fórum de discussão da Conferência. Anteriormente dissemos que a participação é uma escolha individual. Quando a pessoa não se faz presente, ela faz uma escolha, então, poderíamos dizer que existe uma participação nessa ação. A escolha de não ir, não é a mesma coisa que não participar, pois a participação desse indivíduo pode ser contribuir para colocar em prática o que foi estabelecido no documento. Não ir à Conferência, não tira a pessoa do processo, ela continua ali: estudante, professor, mãe, etc.

Mesmo que um sujeito defenda um ponto de vista na Conferência, não podemos considerar mais esta defesa como um posicionamento apenas individual, porque se constituiu no debate coletivo. Por outro lado, mesmo que fale o pensamento orientado pelas discussões coletivas, não podemos dizer que ele representa os colegas, porque não existe um sistema de representação, cada um fala por si. A participação é individual, mas se torna coletiva quando abraçada pelos demais.

Esse pensamento coletivo que se transforma em ação coletiva pode ser instrumento que faça frente ao individualismo institucionalizado que está enfraquecendo os laços sociais.

Por este pensamento, o sujeito apenas pode vencer através da capacidade individual, o que faz com que um suposto fracasso seja sempre entendido como uma falha pessoal que nunca leva em conta questões sociais como classe, etnia ou gênero. A socialização se faz, não pela troca de experiências e compartilhamento de vivências sociais, mas pelo mérito, autonomia e competitividade. (SARMENTO, 2011).

Está formando a personalidade de futuros cidadãos que vão ter opinião, vão ter colaboração, vão ter, de fato, uma educação pautada pela democracia, pelo bem comum, que é algo que até então não se via ser explorado. A escola antigamente era um lugar que para alguns pais era um depósito e para outros era pra aprender a matéria, o bê-á-bá ali e deu. Aqui na Adolfina a gente não vê só isso, a gente vê a acolhida dos nossos filhos, a gente vê o bom tratamento com eles, a gente vê uma disciplina muito grande, a gente vê que a forma de educar os pequenos e formar pessoas com uma personalidade do bem, que é algo que não é robotizado. (Marcos Paulo)

“Uma educação pautada pelo bem comum” é como Marcos Paulo percebe o processo democrático na Adolfina. Essa educação, nas suas palavras, tem colaboração, tem opinião, tem acolhimento, mas também tem disciplina. Junto com a “inexperiência democrática”, citada por Freire, a indisciplina seria outro fator usado para desestimular pessoas interessadas em investir na participação democrática como possibilidade de transformação das relações sociais. Os/as estudantes, principalmente por serem crianças e dependentes da tutela garantidora dos seus direitos oferecida pelos adultos, transformariam as assembleias em bagunça e não conseguiriam organizar os debates, transformando tudo em balbúrdia. Marcos Paulo também relata que o processo forma pessoas não robotizadas, pessoas que têm opinião, que poderiam ser consideradas, por muitos, como pessoas indisciplinadas. Os estudantes, envolvidos nas experiências e no exercício da democracia preocupam-se com os resultados e acompanham os processos a fim de colaborar com a busca dos resultados, como mais adiante vai evidenciar Priscila.

No início deste texto, trouxe o deslumbramento que me acometeu quando comecei a ler as falas dos entrevistados e este deslumbramento continuou enquanto fazia as análises. Percebo que a participação democrática é muito poderosa quando exercida em todas as suas formas. Até agora, falamos de diversos verbos e quero explicitá-los antes de introduzir novos: entender, dizer, ouvir, ter relevância, representar-se, pensar coletiva e democraticamente, mudar, escolher, decidir, aprender.

A participação democrática não se esgota nestes verbos evidenciados. Depois das discussões, das decisões e dos planos, a participação também se estabelece nas ações,

propostas e projetos que vão tornar real o documento da Conferência. As assembleias e a Conferência se estabeleceram como a porta de entrada da participação democrática na escola Adolfina e não como a iniciativa final.

Vamos fazer a demanda, vai ir para a assembleia, vai decidir se vai para a Conferência. Daí foi. Daí, terminou o ano, pronto. Agora a gente vira a página e começa outro ano. Não, agora estão vendo que tem um compromisso de cumprir o que a gente decidiu. No ano seguinte, a gente retoma. [...] Então, a retomada das questões que são conversadas em assembleia, para mim também é um diferencial muito grande. Em muitos lugares acontece isso, a democracia é a direção que vai fazer as coisas. Não, as pessoas fazem, as pessoas da escola fazem, todos juntos. Lógico, que cada um dentro da sua, da sua proporção, né? [...] E eles acompanham. Ah, o objetivo era colocar o quadro lá na sala tal, né, então eles estão acompanhando. Ah, foi colocado. Eles falam um para o outro: Já foi colocado o quadro na nossa sala, porque tava lá na demanda, tava lá na agenda. Acho importante isso ser colocado. (Priscila)

Já aqui, quando tinha assembleia, a gente fazia e no outro ano já via que foi mudado, né? Foi aprovado, já começavam as mudanças. (Eduardo)

Priscila relata que poderia existir um sentimento de dever cumprido quando se encerra uma Conferência. A participação poderia ser finalizada neste ponto e a execução das demandas ser relegada apenas à gestão da escola, que teria suas ações legitimadas pelo documento da Conferência, podendo atribuir sobre ele seu próprio julgamento de valor. Neste momento, podemos perceber uma possibilidade real da retomada de uma forma de gestão autoritária ou paternalista. Como foi trazido no capítulo anterior, existem sempre contradições e tensões no exercício da democracia (APPLE; BEANE, 1997). A gestão da escola tem sempre o poder demandado a ela pela natureza institucional e legal das escolas, e a forma de manifestação deste poder (GANDIN, 2012) não é sempre uniforme. A gestão da escola pode executar um trabalho baseado na participação democrática e exercer uma autoridade de serviço na maioria das vezes, mas ter atitudes ou ações autoritárias ou paternalistas em determinados momentos. A ação do coletivo da escola¹⁵ (professores/as, funcionários/as, estudantes e familiares), impulsionada nas assembleias, tem a possibilidade de mediar e tensionar a maneira como o poder é exercido na escola, agindo de uma forma reguladora (MORIN; DÍAZ, 2016).

A participação democrática se amplia em sentidos quando abarca também a

¹⁵ Quando é citada a expressão “coletivo da escola”, entende-se as professoras que compõem a gestão da escola (diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e orientadora educacional) fazendo parte do grupo de professores/as. Nas assembleias ou na Conferência, elas compõem o segmento professores/as, junto também como os/as funcionários. Como o processo é gerido pela Comissão de Gestão Democrática, as profissionais que compõem a gestão da escola a cada ano, não executam a função de organização das assembleias.

construção coletiva, a colaboração, o acompanhamento e a fiscalização. Eduardo faz a comparação do processo da Adolfina com situações vividas por ele em outros espaços, ele diz que “*aqui*”, “*foi aprovado, já começavam as mudanças*”. As ações colocadas em prática eram visíveis para aqueles que estavam envolvidos no processo. Priscila diz que as pessoas da escola “*fazem tudo junto*” e elas “*acompanham*” a execução das ações pela agenda. A publicização do documento da Conferência Escolar se dá pela publicação do mesmo no site da escola e na agenda escolar. A agenda escolar é um material entregue para todas as crianças todos os anos, gratuitamente. Então, independentemente da possibilidade de acesso à internet de cada família, o documento chega em todas as casas através do material coletivo mais utilizado na escola: sua agenda.

A participação democrática na Adolfina, observada a partir dos relatos dos entrevistados e das entrevistadas, não significa então apenas uma ação, mas a multiplicidade de verbos que foram descritos neste subcapítulo, constituindo uma definição ampla que engloba, não apenas essas ações, mas também sentimentos que perpassam o sujeito absorvido no ato de participar. Para participar, alguns entrevistados/as sugeriram que é necessário ter permissão, porque o ato, em muitas realidades, ainda não é revestido da certeza de ser um direito. “De qualquer modo, participa quem tem poder.” (GANDIN; GANDIN, 2011, p. 57). A manifestação desse poder já foi explicitada em falas anteriores como sendo “ter sua voz ouvida e essa voz fazer a diferença” em ações reais dentro da estrutura da escola.

Ter poder significa dispor de recursos. Quem vai participar, para que possa viver uma participação responsável, que o faça crescer como pessoa precisa ter poder; dito de outra forma, precisa ter autoridade sobre os recursos. Se alguém pode decidir como vão ser empregados os recursos, ele participa; fora disto a participação que pode existir é a adesão a uma causa dos outros, muitas vezes manipulada por interesses ou ideais confusos e messiânicos. (GANDIN; GANDIN, 2011, p. 58)

A estrutura das assembleias e da Conferência Escolar garante um compartilhamento do poder entre os sujeitos participantes, assegurado também pela existência da Comissão de Gestão Democrática, que permite um afastamento da gestão da escola das decisões de organização e gerenciamento das assembleias.

Para Gandin e Gandin (2011), existem três níveis de participação. A primeira que se encontra em diversos momentos da vida em sociedade, que é aquela apenas de colaboração para realizar um trabalho em prol de alguma entidade ou causa; a segunda, paternalista, em que é possível um mínimo de escolha dentro de um universo determinado; e a terceira que permite a construção coletiva e a organização dos recursos para atingir os objetivos definidos

em conjunto. Para eles, teoricamente, a escola não poderia ser mais democrática que a sociedade que a forjou, mas pode dar contribuições importantes para o desenvolvimento de um espírito participativo que o/a estudante levará para a vida.

Percebe-se, no processo desenvolvido na Adolfinha, que ao envolver não só estudantes, mas os/as adultos/as que formam a comunidade escolar, não num lugar de gerenciamento, mas num espaço de vivência da participação de forma horizontalizada, através de uma metodologia construída coletivamente, aproxima essa vivência de situações que poderiam se dar na sociedade fora da escola e garante que algumas condições que os autores sugerem para que uma escola possa transformar ideias em ação sejam observadas. De acordo com eles, é necessário que a escola compreenda que tem uma relação de dependência com o contexto social, tenha clareza que as mudanças educacionais e sociais ocorrem juntas, aprofunde o entendimento sobre o compartilhamento do poder, saiba que a aprendizagem da participação ocorre com a prática e perceba que é necessário investir em metodologias que garantam a participação. O processo de construção coletiva gestado nas assembleias já se afasta da realidade individualista e meritocrática que encontramos na sociedade atual, conforme já discutido nesta dissertação, e permite comparações, tensionamentos e ajustes do sujeito que participa com a sua realidade social. As realidades distintas disputam uma com a outra espaço no direcionamento das ações de cada um e, neste enfrentamento, borram os limites e se impregnam de sentidos mutuamente. Neste momento, o coletivo da escola pode fortalecer o sujeito para que enfrente com mais segurança os embates a que é constantemente exposto no meio social. Tanto crianças como adultos podem aproveitar-se do coletivo como um apoio e como uma validação do pensamento democrático. Como diz Paulo Freire, nesta frase que se tornou célebre e já está no imaginário educacional de todos nós: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”¹⁶

Até este momento, o projeto mais evidenciado neste texto, como possibilitador da participação democrática, foi a assembleia. Inicialmente porque foi o projeto que todos/as os/as entrevistados/as participaram e indicaram como sendo uma prática democrática e depois porque foi a primeira proposta iniciada ainda em 2012, mas a participação democrática não

¹⁶ Esta frase, atribuída a Paulo Freire, não foi encontrada *ipsis litteris* em nenhum dos livros aos quais eu tive acesso. Digo que a frase é célebre porque está em camisetas, cartazes, epígrafes e em sites de pensamentos de autores consagrados. O fato de não encontrar citação não me faz desconfiar da sua legitimidade ou mesmo me tenta a desistir de usá-la, pois acredito que ela deve ter sido proferida em alguma das inúmeras palestras do autor ou publicada em alguma entrevista ou livro que eu não tive acesso. A ideia de que a educação não transforma o mundo sozinha está em diversos livros dele. Em *Medo e Ousadia* (1986, p. 29), Paulo Freire diz sobre as possibilidades de uma educação libertadora: “Aqui, a educação não é engolir livros, mas é sim transformadora das relações entre alunos, professores, a escola e a sociedade.” Podemos entender que transformar as relações transforma as pessoas que vão transformar a sociedade pela sua ação.

foi identificada apenas nas assembleias. O projeto de iniciação científica, chamado carinhosamente de FIC¹⁷, também se configurou como uma prática essencialmente participativa.

E na FIC é por tu poder tá escolhendo ali, não ser obrigado. Tu tem uma orientação do que fazer, mas não é obrigado a fazer algo. É fazer sobre geografia? Então, vou fazer sobre o Brasil. Não! Posso fazer sobre qualquer assunto que eu goste. E dentro disso, o professor acaba orientando o trabalho, né? (Eduardo - falando sobre quais práticas são democráticas)

Eu acredito que o trabalho da FIC também, onde a gente poderia escolher o nosso tema de pesquisa além de elaborar como ia ser feito o grupo, né? Era feito o grupo e os participantes escolhiam o que ia ser feito, o que que eles gostariam de estudar, como eles iam montar todo esse trabalho seguindo todo o cronograma de um trabalho científico, seguindo as normas, tudo. E a gente poderia escolher, ter esse livre... essa livre escolha, né? Fazer o que que gostava, não tinha um tema fixo do que gostaria de fazer, do que deveria ser estudado. (Érica)

E aí eu acho que a feira de iniciação, a FIC, o projeto de iniciação científica, são também democráticos, porque, primeiro que o aluno escolhe o tema que ele quer pesquisar, né? Então, ele tem a conversa com o professor, o professor orienta, enfim, mas parte do aluno, de um grupo de alunos, né, normalmente o projeto é feito em grupos. Então, isso também eu acho que é uma característica, né, esse querer assim... eu quero aprender sobre isso. Isso também para mim é um uma visão democrática. (Gláucia)

Neste projeto, os/as estudantes escolhem seus grupos de trabalho e os temas que vão pesquisar. Não existe nenhuma restrição da temática de estudo e o principal objetivo é aprender o método científico. Com a possibilidade de escolha do conteúdo de ensino, os/as estudantes aproximaram-se de maneira muito mais interessada da pesquisa científica e consideraram o projeto como um espaço democrático. Geralmente, os/as estudantes não têm nenhum espaço de escolha quanto aos temas de estudo de nenhuma disciplina, pois os conteúdos são ministrados a partir de planos de estudo desenvolvidos pelos professores com base nos documentos oficiais do currículo. Eduardo diz que a FIC é um projeto democrático porque pode escolher qualquer assunto que ele goste e não é “obrigado” a escolher uma temática determinada. Dentro desta prática, todos os/as estudantes dos ciclos finais devem realizar um trabalho e apresentar na feira, mas ele não considera o fato de que não tem a opção de não realizar o trabalho como uma obrigação. Seria obrigação para ele se não pudesse escolher o tema. Érica, quando explica porque essa prática é democrática para ela, relata que os grupos têm espaço de participação também na forma como a pesquisa será desenvolvida e

¹⁷ FIC - Feira de Iniciação Científica.

os/as professores/as apenas orientam. Para ela, isso é “uma livre escolha”.

Eduardo e Érica sentem essa proposta como um espaço de liberdade que não é comum na escola. A escola é o lugar, como falou Eduardo, da obrigação, da falta de possibilidade de escolher, de uma certa forma, da restrição do conhecimento ao currículo oficial. Ao poder escolher o tema e a dinâmica dos grupos, os/as estudantes se tornam protagonistas de uma pesquisa, se tornam responsáveis pela sua execução e pelo seu sucesso ou fracasso. Gláucia, quando fala sobre a FIC, diz que “querer aprender” é uma visão democrática.

Nas partes iniciais deste texto, falamos na participação democrática como empoderadora. No caso da FIC, este poder se aplica diretamente no currículo da escola e não numa parcela restrita, como pode parecer inicialmente. Quando escolhem o assunto a ser estudado, os/as estudantes tomam decisões sobre o conteúdo do currículo escolar, oferecendo um conteúdo de estudo e reflexão não só para o próprio grupo que estuda, mas para toda a comunidade escolar quando a pesquisa é apresentada na feira. Com liberdade de escolha e sem direcionamento implícito, pois não existem nem temas guarda-chuva¹⁸, os/as estudantes pautam o currículo a partir das suas necessidades. Em 2022, foram apresentados 140 trabalhos na FIC. Destes, apenas 48 eram de ciências biológicas ou fenômenos naturais e o restante versava sobre ciências humanas, como: geografia, literatura, história, psicologia, adolescência, raça e gênero. Apenas 6 tratavam de inovações e tecnologia. Os/as estudantes, quando têm poder sobre o currículo, querem aprender sobre as necessidades humanas e dilemas éticos que os afetam diretamente, pautando o currículo na vida real.

A FIC, como prática democrática, consegue reunir em si, diversas condições que Apple e Beane (1997) disseram ser preocupações de uma escola que se considera democrática: livre fluxo das ideias, o uso da reflexão crítica para avaliar ideias, problemas e políticas, preocupação com o bem estar dos outros e o bem comum e preocupação com a dignidade e os direitos das minorias. Tudo isso pautado a partir da visão dos/as estudantes, afinal, como eles/as mesmos/as disseram, os/as professores/as apenas “orientam os trabalhos”, não decidem nada. A decisão é dos/das estudantes.

6.3 Perceber-se e transformar-se: uma história de si e do outro

¹⁸ Algumas feiras têm temas específicos (guarda-chuva) sob os quais os trabalhos têm de se encaixar. Por exemplo: Sustentabilidade, Empreendedorismo, Desafios para o Futuro. A FIC Adolfina não tem nenhum tema predeterminado.

Sentir-se protagonista, mas também sentir-se capaz de... [...] Quando tu percebe que tu é protagonista tu já... antes, tu já te sentiu capaz de... Então acho que essa minha maior sensação, se sentir capaz de... tanto é que depois disso para mim nada é impossível... (Gisele)

Nos capítulos anteriores, eu trouxe os conceitos de democracia e de participação democrática e tentei compreender como eles foram mobilizados nas práticas democráticas dentro da atuação dos sujeitos da pesquisa. Esta atuação foi ativa e dialógica, mas também sensível e introspectiva. Enquanto agiam sobre o mundo, também agiam sobre si e sobre os outros, em interações coletivas, mas também em pares ou em grupos bem pequenos. Este subcapítulo pretende olhar para os sentimentos que os/as entrevistados/as revelaram aprender, entender, compreender ou conhecer sobre si e sobre os outros e relacioná-los como possíveis chaves para descrever essa outra cultura que defendo ter se constituído na Adolfina.

Tentar falar objetivamente sobre sentimentos é difícil e pode parecer, para muitos, apenas tangenciar conceitos importantes, sem poder defini-los conclusivamente. Pode ser, então, que trazer à tona sentimentos possa ser um risco pela subjetividade implícita que pode dificultar a interpretação. Por outro lado, tudo o que falamos até agora trata da ação das pessoas e as pessoas mesmo quando agem objetivamente, também agem movidos por emoções. No subcapítulo anterior, apresentei uma frase de Paulo Freire que dizia: “a educação muda as pessoas”. Esta mudança causada nas pessoas pode ser perceptível por meio de suas ações, mas, ao explicá-las, invariavelmente, as pessoas descrevem sentimentos.

A escola tradicional, como espaço de manutenção de uma cultura opressora e burocratizada (NÓVOA, 1995) e cada vez mais voltada para o fortalecimento de uma sociedade em que o individualismo enfraquece paulatinamente os laços sociais (SARMENTO, 2011), além de receber ataques constantes pelos processos de precarização do trabalho a partir de visões gerencialistas e liberais da educação (APPLE, 1995), reproduz relações que adoecem as pessoas. Mas Gisele relata que, na Adolfina, talvez por causa das propostas democráticas implementadas, ela se sente capaz do impossível.

Nascimento e Seixas (2020), produziram um artigo que trata do adoecimento dos professores da educação básica do Brasil, a partir de uma busca nas pesquisas acadêmicas dessa última década a respeito do tema. Os fatores que adoecem os professores não são estranhos a ninguém. A lista inicia com a precariedade das condições de trabalho, segue com a gestão imprópria dos recursos e termina com o alto índice de violência a qual são todos expostos, não deixando de citar a falta de reconhecimento e problemas motivacionais e comportamentais dos alunos, entre outras coisas.

Foi possível destacar a Depressão e a Ansiedade como os principais tipos de adoecimento apontados nas pesquisas, seguidos pelo estresse e Burnout. A síndrome de Burnout foi constatada nos profissionais de ambas as redes de ensino, privada e pública. Além desses, diversos sentimentos, como a tristeza, solidão, desânimo, desesperança, fracasso e impotência compõem o sofrimento docente na atualidade. (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020, p. 11)

Esses sentimentos que acompanham o sofrimento dos/das docentes nas nossas escolas públicas, acompanham também o sofrimento de estudantes, funcionários/as e famílias, porque eles permeiam o espaço escolar, fortalecidos pelas práticas que citamos mais acima no texto, produzindo uma cultura opressora, desmotivadora e patológica. Como a cultura da escola é inventada, descoberta, desenvolvida e validada pelo grupo (SCHEIN, 1992 apud CARVALHO, 2006), entende-se também que possa ser *reconstruída* nas interações deste mesmo grupo, a partir de práticas coletivas. A questão seria promover práticas que possam envolver as pessoas na reconstrução dessa cultura de forma que se torne mais acolhedora e não mais opressora.

A fim de cumprir com o segundo objetivo da pesquisa, que seria investigar as percepções dos atores da comunidade escolar sobre as práticas democráticas e sobre a sua própria participação nelas, foi perguntado quais os sentimentos que eles/elas poderiam relacionar à sua participação. Gisele nos contou que sua “*maior sensação era ser capaz de...*”.

Essa consciência da própria capacidade ou do próprio poder não parece referir-se a apenas um sentimento designado, mas seria a consequência de uma sucessão de fatores. Quem tem poder sente-se empoderado. Pessoas empoderadas têm autoridade, têm autonomia e são afirmativas. Quem se empoderou, passou a ter domínio da própria vida.

A palavra empoderamento não apareceu nas entrevistas, mas, muitas vezes, "poder" apareceu como verbo que anunciava outras ações. Independentemente do grupo a que fazem parte, todas as pessoas entrevistadas disseram, em um momento ou outro, que consideravam que queriam ter, já tinham, ou almejavam ter o *poder de*: se expressar, falar, fazer as coisas, colocar a opinião, ter voz, usar o espaço, decidir, avaliar, se envolver, entre outras coisas.

Esse “*poder de*” foi alcançado através da vivência das práticas democráticas e transformou os sentimentos individuais e coletivos a ponto de ser considerado natural e ser integrado na cultura da escola. A cultura de uma organização manifesta-se de três maneiras: artefatos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos (SCHEIN, 1992 apud CARVALHO, 2006); sendo que os pressupostos básicos incluem as crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes sobre a natureza da atividade humana e das relações

humanas. Considero que esta construção coletiva do “empoderamento” individual e coletivo seja um dos pressupostos básicos dessa outra cultura constituída na Adolfina.

Aqui, como tu tem essa interação, como tu tá junto ali participando, tu acaba tendo uma maior interação na escola, faz parte... parece que tu faz parte do convívio maior. (Eduardo)

O que eu sinto e o que eu vejo muito é o comprometimento que cria, é, como é que eu posso colocar, a gratidão por estar inserido nesse grupo. E também, com tudo isso, acaba que a gente se compromete cada pouco mais, então assim, ganha a escola, ganham os alunos, ganha a comunidade. (Marcos Paulo)

Eu acho que a questão mais de se sentir pertencente à comunidade. Eu acho que isso traz porque, ah.. daqui a pouco, ah.. eu faço parte dessa comunidade, mas daqui a pouco não faço, né, porque eu fico esperando alguém decidir as coisas por mim, né? Então eu acho que quando tu tem esse poder de dar tua opinião e de junto decidir alguma coisa, daí essa mudança acontece realmente, né? Eu acho que através das assembleias isso aconteceu aqui. (Maria Paula)

Fazer parte, se comprometer, sentir-se pertencente são sentimentos advindos deste “poder de...” que foi explicitado antes. Como foi dito no subcapítulo anterior: Participa quem tem poder (GANDIN; GANDIN, 2011). A participação construída através das práticas democráticas, não foi uma participação figurativa, mas uma participação que empoderou as pessoas e estabeleceu um sentimento coletivo de pertencimento.

Este sentimento de pertencimento é interessante observarmos mais de perto. Por exemplo, é comum ouvirmos as pessoas dizerem que é necessário que a escola promova ações para que os/as estudantes se sintam pertencentes, que as famílias se sintam pertencentes, pois, como foi dito quando definimos os sujeitos da pesquisa, as famílias são consideradas muito responsáveis pelos resultados obtidos por seus/suas filhos/as na escola. Até este momento, observamos que é indicado que possamos favorecer o sentimento de pertencimento em um sentido; as pessoas devem se sentir pertencentes à escola. Mas, e o outro sentido? Da escola sentir-se pertencente à comunidade? Podemos pensar que, sendo as pessoas aquelas que fazem a escola, este pertencimento ao contrário viria automaticamente. Mas não é assim. Podemos encontrar o sentimento de pertencimento enraizado mesmo em contextos adversos às pessoas que se sentem pertencentes. Fazer coisas juntos, como por exemplo marchar, ultrapassar obstáculos numa corrida, organizar uma festa, pichar uma parede, pode gerar nas pessoas um sentimento de grupo, um propósito coletivo, a busca de objetivos comuns e gerar um sentimento de pertencimento, mas não significa naturalmente uma recíproca: eu pertencço ao grupo e o grupo pertence a mim. Espaços opressores e violentos existem porque as pessoas se sentem pertencentes a eles.

Maria Paula disse que as pessoas podem fazer parte e, em algum momento não fazer mais, porque ficam esperando que outros decidam por elas, esperando que outros façam a parte que também lhes caberia fazer. Mas é o poder que as pessoas adquiriram através das assembleias é que faz a diferença nesse contexto. Eduardo ao explicar esse pertencimento definiu como “fazer parte de um convívio maior”. Este convívio maior abarca todo mundo, mas não só as pessoas, engloba as pessoas e a instituição, que é o lugar deste convívio maior.

Então, posso dizer que na Adolfinia existe um pertencimento recíproco entre os sujeitos e a escola. A escola neste contexto, não é o prédio ou a escola na sua forma tradicional, é a sua cultura manifestada no fazer cotidiano. Eu pertencço a esta cultura e esta cultura pertence a mim. Este pertencimento só existe porque as pessoas, todas as pessoas, têm poder, e não um poder oferecido, mas um poder construído no coletivo das assembleias.

Em consequência disso, entende-se que todos os sujeitos participantes da vida da escola, empoderados pela participação democrática e participando reciprocamente da constituição dessa cultura, tenham ganhos na sua autoestima. Estes ganhos fortalecem a cada um individualmente e colaboram para que aflorem sentimentos diferentes daqueles com os quais eu iniciei este subcapítulo, que eram tristeza, solidão, desânimo, desesperança, fracasso e impotência. Um espaço em que estes sentimentos são dominantes no meio das pessoas não consegue ser favorecedor de uma autoestima saudável.

Sempre se aceitou a noção de que pessoas inteligentes têm boa autoestima e, portanto, não precisam se esforçar para fortalecê-la. Na verdade, várias crianças “inteligentes” nutrem sentimentos profundos de baixa autoestima e aprendem que o sucesso acadêmico pode ser o melhor disfarce.

Em termos gerais, a maioria das pessoas pensa que autoestima significa sentir-se bem em relação a si mesmo. Oferecendo uma compreensão mais ampla de autoestima, o psicoterapeuta Nathaniel Branden compartilha a ideia de que a autoestima completamente realizada é “a sensação de sermos apropriados para a vida e para as exigências da vida”. Ampliando a explicação, ele afirma que a autoestima é a confiança em nossa habilidade de pensar, confiança em nossa habilidade de lidar com os desafios da vida e confiança em nosso direito de sermos bem-sucedidos e felizes, o sentimento de ter valor, de merecer, de ter direito a afirmar nossas necessidades e desejos, alcançar nossos valores e aproveitar os frutos de nossos esforços. (HOOKS, 2020, p. 134)

Esta definição de autoestima trazida por bell hooks, parece encaixar-se perfeitamente no contexto que estou desenhando aqui para a cultura da Adolfinia, pois o sentimento de autoestima, neste caso, não se realiza em si, mas na relação com a vida vivida. A “sensação de sermos apropriados”, a confiança de sermos capazes de “lidar com os desafios da vida” existe primeiramente no sujeito individual, mas se põe à prova e se fortalece na relação com os outros. E nesse tensionamento de desejos, abre espaço para a percepção do outro como uma

pessoa tão importante quanto eu, uma pessoa para partilhar o ganho, para aprimorar o conhecimento, não uma pessoa que me rouba ou me diminui ou me enfraquece.

Eu acredito que a empatia, por se colocar no lugar, ver o que é bom para todos, não pensar só em ti, né? Acredito que a ideia de compartilhar, não seja um sentimento, mas a ideia de compartilhar as emoções... tu tá ali... tu tá vendo que aquilo pra alguém não dá certo, às vezes a pessoa não fala, tu pode ir lá e se pôr no lugar da pessoa e falar, tu acaba se colocando no lugar dos outros, pensando e sempre querendo o melhor, assim todo mundo acaba ganhando, não é apenas voltado para uma pessoa, todos têm a mesma chance de opinar, a mesma chance de fazer melhorar. (Eduardo, falando do contexto das assembleias)

Todo mundo fala o que quer, o que precisa, o que tá bom, o que tá ruim, aí a gente é votado... De repente, até eu, se eu preciso de uma coisa, eu vou ver que a outra pessoa precisa mais. Não, então compra pra ela. Faz a mudança para outra pessoa. Acho que é isso aí, né? (Fábio, falando do contexto das assembleias)

Estes dois entrevistados falam de empatia, mesmo que Fábio não expresse a palavra. A empatia não tem uma definição simples. De acordo com *O dicionário online de português*¹⁹, empatia é a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa para tentar entender o que ela sente para poder identificar-se com essa posição. Quando tomamos decisões a partir de uma postura de empatia, estas decisões têm maior possibilidade de levar em consideração os desejos e necessidades do outro. Fábio, ao falar dessa possibilidade de levar em consideração a opinião do outro, usa a expressão “de repente”. “*De repente, até eu, se eu preciso de uma coisa, eu vou ver que a outra pessoa precisa mais.*” Ao ouvir a fala de outra pessoa, Fábio a leva em consideração e pode mudar a sua opinião em relação a um desejo seu. O que ele queria, o que ele desejava tornou-se menos importante do que o que outra pessoa precisava. Em outra parte da sua entrevista, Fábio complementa:

Eu tô numa reunião, na Assembleia ali, que nem eu falei, eu vou pedir uma coisa, né? Ah, eu quero tal coisa! Só que o outro colega vai precisar de uma coisa, até eu vou ver que coisa que ele precisa é mais necessária do que eu preciso, entendeu? Daí, não fica aquela coisa assim,... eu quero um,... eu quero uma ferramenta, só que a outra pessoa tá precisando de outra coisa e daí se eu peço para quem aplica o dinheiro, né? Eu quero isso, né? Ela só vai escutar eu, só vai me escutar e se ela disser “não” para mim, eu vou dizer: Pô, eu não sou escutado. Aí deu para outro fulano, daí eu penso assim: Como é que eu pedi, não ganhei, a outra pessoa ganhou? Mas é porque eu não sabia que ele pedia. Aí, na Assembleia é justamente isso daí. (Fábio)

Ele traz muito da teoria que já falamos anteriormente enquanto explica a sua posição. O processo de participação democrática constrói uma horizontalidade nas relações e dificulta

¹⁹ <https://www.dicio.com.br/empatia/>, acessado em 29/03/2023.

que uma gestão autoritária ou paternalista utilize a gestão dos recursos como ferramenta de controle. Mesmo que na sua fala Fábio não deixe claro a existência de controle opressivo da “pessoa que aplica o dinheiro”, tomando para ele mesmo a responsabilidade de não saber o que o outro queria, esclarece que quando só essa pessoa detém o poder de escolha na gestão dos recursos, os indivíduos não compreendem a totalidade das relações e as necessidades dos outros. Ao concluir, Fábio diz: “*Aí, na Assembleia é justamente isso daí*”, resumindo sabiamente todo o processo: eu escuto os outros e posso compreender que existem necessidades que não são as minhas, mas que são tão importantes quanto as minhas. Ao saber disso, eu posso considerar o outro no meu processo de decisão.

Eduardo explicou que empatia é colocar-se no lugar do outro com uma intencionalidade: “*pensando e sempre querendo o melhor.*”. Quando alguém pode pensar no melhor para todos como sendo independente ou diferente do que é melhor para si, compreende uma relação de coletividade. Entende que não basta olhar para o outro e refletir apenas sobre a sua condição, “*às vezes, a pessoa não fala, tu pode ir lá e se pôr no lugar da pessoa e falar,*”, é necessário agir sobre. Neste caso, a ação seria ajudar a pessoa a dizer o que precisa, não se colocar num lugar neutro frente ao problema do outro, mas interferir para colaborar.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (FREIRE, 1987, p. 23)

O sentimento de empatia favorece a possibilidade do reconhecimento do outro e do reconhecimento de si no outro, como diz Freire. Mas, tanto a empatia como outros sentimentos de colaboração ficam abafados pela cultura individualista da sociedade liberal, como já elaborei anteriormente. Essa humanização do mundo, como diz Freire, requer que exista o diálogo autêntico e, na escola, é preciso que sejam elaboradas práticas pedagógicas que favoreçam esse encontro com o outro e a construção de uma comunidade. Uma verdadeira comunidade, como trazido por bell hooks (2021, p. 264) a partir de M. Scott Peck, é um grupo que aprendeu a se comunicar honestamente e que desenvolveu compromissos significativos de “se alegrar junto, sofrer junto” e “sentir satisfação um com o outro”. Ao não pensar só em si, como falou Eduardo anteriormente, as pessoas ultrapassam o individualismo e sentimentos que seriam apenas individuais, como a satisfação de fazer algo bom, passam a ser coletivos.

Acho que o #foradacaixa também trouxe a ideia do coletivo, né, de que a gente pode... a gente não precisa ter só crianças de quatro anos conversando apenas com outras de quatro anos, as de dez, só com as de dez. Não, a gente tem que conversar com todo mundo e aprender com todo mundo, né? Eu acho que o #foradacaixa foi essencial nisso, assim, de trazer esse aspecto, assim, aprender e compartilhar. Nós não aprendemos mais só com os professores, isso a gente já tinha entendido quando tinha o #foradacaixa, mas também... mas talvez, a gente não tenha compreendido que a gente aprende entre nós, os grandes aprendem com os pequenininhos, os pequenininhos aprendem com os grandes. Aprendem e ensinam, né? (Gláucia)

O projeto #foradacaixa, desenvolvido agora²⁰ com estudantes da Educação Infantil e de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, promove um encontro entre sujeitos que naturalmente não se encontrariam na escola tradicional, pois são de faixas etárias diferentes. Este encontro não é só entre estudantes, mas entre estudantes e professores/as, pois os/as docentes elaboram oficinas e mediam os encontros entre estudantes que não são os/as que normalmente eles/elas trabalham diariamente. Gláucia disse que com esta prática percebemos que não aprendemos só *com* os professores, mas que aprendemos *entre* nós. Aprender *com* remete à ideia de que um ensina e outro aprende, numa relação simples de causa e efeito. A primeira descoberta é que não se aprende só com os/as professores/as, mas que podemos aprender com qualquer pessoa, seja ele/a professor/a, estudante, funcionário/a, pai ou mãe. Em seguida, Gláucia diz que talvez alguma coisa tenha sido perdida no entendimento que se tinha inicialmente, sendo que a questão é que “*a gente aprende entre nós*”. A entrevistada não se aprofunda na definição do “aprender entre”, pois continua a explicação relacionando essa aprendizagem a uma situação de faixas etárias diferentes, o que também é relevante, mas eu gostaria de pensar um pouco mais sobre essa expressão que ela usou: *aprender entre nós*.

A preposição *entre*²¹ significa um lugar ou um espaço intermediário, demarca um intervalo de tempo, assinala o que está no meio de múltiplas coisas, expressa reciprocidade. Quando falamos aprender entre nós, dizemos algo mais profundo do que a ideia de que um ensina e o outro aprende, dizemos que existe um momento que não se tem mais clareza de quem ensina e de quem aprende, e que, borrados estes limites, ensinar e aprender acontecem simultaneamente. Ao pensar na escola tradicional, este espaço de aprender “entre nós” dificilmente acontece, porque o espaço escolar, o currículo e a estrutura de aulas requerem a dominância do/a professor/a como sendo sempre quem ensina e o/a estudante sendo sempre

²⁰ Nos últimos anos, o projeto ocorreu com este público, mas já aconteceram edições que envolveram os dois ciclos finais (6º ao 9º ano) em oficinas entre eles. O projeto nunca foi realizado misturando estudantes de todos os ciclos.

²¹ Definição encontrada em <https://www.dicio.com.br/entre/>, acessado em 29/03/2023.

quem aprende. A lógica instituída pelo #foradacaixa quebra essa forma tradicional e controlada para colocar no lugar uma interrogação, tanto para os/as professores/as como para os/as estudantes. As respostas que estão gravadas no subconsciente coletivo de como se comportar na sala de aula não vão servir, porque a sala de aula não existe nesta proposta. Todos os/as participantes da oficina precisam ajustar sua conduta para agir neste espaço diferente, que tem pessoas diferentes e que exige uma forma diferente de aprender. As oficinas do #foradacaixa são desenhadas para que seja necessário interagir uns com os outros a fim de realizar o que é solicitado. Penso que essa configuração cria um espaço “entre” aqueles espaços já conhecidos por nós, um espaço a ser descoberto e aprendido por todos ao mesmo tempo. Como os comportamentos automatizados na nossa rotina não vão servir mais, todas as pessoas abrem os seus sentidos para apreender o contexto e, dessa forma, estão muito mais sensíveis a perceber o outro como um elemento que também precisa ser reconhecido a fim de lograr com o objetivo inicial da oficina, que é aprender algo. A proposta é repetida semanalmente com o mesmo grupo, mas com outros/as professores/as oficinairos/as. O #foradacaixa funciona como um momento que desequilibra a ordem comum das coisas permitindo aos/às participantes experimentarem estruturas diferentes. Este desequilíbrio regular começa a fazer parte da rotina e transforma o jeito que cada um se relaciona com o ensinar e aprender.

A essência do #foradacaixa para mim ela é muito... ela é muito bonita, vamos dizer assim, ela é muito importante, porque tu mistura ali, tu vê que todo mundo é aluno de todo mundo e todo mundo é professor de todo mundo. No momento que tu faz essa... essa.. mistura os alunos, integra os alunos, não mistura. E tu integra os professores nesse projeto, para mim isso é muito rico, porque tu tira o pensamento que é assim: é a minha turma e o resto eu não quero nem saber. Não. É a minha turma, sim, é a minha turma e não tem como fugir disso, mas os outros alunos também são meus. E isso a gente nota quando a gente tá andando (pela escola), alunos que tu trabalhou lá no #foradacaixa dizem: Oi, professora! Ou tu passa: Oi, como tu tá? Ou tu tá passando, acontece uma coisa com aquele aluno e daí tu não é mais uma estranha pra ele. Tu é a professora dele. Tu já falou com ele, já conviveu, ele sabe de onde tu é. Por que passar aí pelo corredor, tu passa por “n” pessoas e tu não se dá conta, às vezes, né? Porque é assim que acontece. No dia a dia, a gente vai e volta e tá focado em alguma coisa, então, o #foradacaixa nesse ponto pra mim é fundamental. (Priscila)

Priscila está explicando o que acontece com os/as participantes do #foradacaixa dentro da rotina normal da escola: as pessoas se reconhecem. O reconhecimento do outro como uma pessoa igual, como uma pessoa importante, como uma pessoa relevante dentro do contexto da escola favorece o sentimento de empatia que falamos anteriormente e amplia a realidade de cada um consideravelmente. O meu mundo aumenta, o meu horizonte se amplia na medida

em que eu aumento a quantidade de pessoas reconhecíveis na minha convivência. Sempre dizemos nas nossas aulas que devemos tratar todos/as igualmente e, ao mesmo tempo, devemos reconhecer e respeitar as diferenças de cada um/a. Esta ideia é muito bonita, mas fica apenas na ideia. Faltam, na escola tradicional, práticas que exercitem o reconhecimento do outro. De uma certa forma, a escola ensina apenas a parte da receita, deixando a prática de fora.

As pessoas quando se reconhecem, também se responsabilizam umas pelas outras. Priscila exemplificou a percepção dos/as professores/as em relação aos/às estudantes que não estão na sua turma regular. Antes do #foradacaixa, eles/elas não eram reconhecidos/as e se não eram reconhecidos/as não eram responsáveis do/a professor/a. Este comportamento não é incomum e é esperado entre os profissionais das escolas, porque cada um é responsável por um grupo de estudantes. Não podemos considerar esta uma ação errada, mas podemos considerá-la muito limitante e geradora de ansiedades diversas na escola. Se cada professor/a é responsável apenas por um grupo de estudantes, significa que cada professor/a está sozinho/a nessa responsabilidade, tendo apoio talvez da assessoria pedagógica da escola. Estar sozinho/a não só para “cuidar” dos/das estudantes, mas também sozinho/a para lidar com os desafios de fazer todos/as aprenderem, com as decisões de aprovação e reprovação, com as expectativas em relação a qualidade do seu trabalho e com a implementação do currículo. No início deste subcapítulo, relacionei uma sequência de sentimentos que acompanham o adoecimento dos/das docentes; tristeza, solidão, desânimo, desesperança, fracasso e impotência; e que podem ser gerados por um afastamento entre as pessoas da escola que precisam lidar com todos os desafios sem o apoio da coletividade. Com o reconhecimento, a coletividade se amplia, abarcando todos e todas verdadeiramente.

Não posso deixar de mostrar outro exemplo que Priscila contou na sua entrevista em relação à responsabilidade dos/das estudantes uns com os outros.

Esses dias eu vi um aluno, decerto do nono ano, levando um da Educação Infantil, deveria ser nível 5, para a secretaria. Eu perguntei se tinha acontecido alguma coisa. “Não, eu só tô levando ele lá porque ele caiu. Alguma coisa assim aconteceu, mas nada de grave. Eu vou levar ele lá, professora, não tem problema.” Ele não largou o aluno para eu levar até a secretaria. Ele levou, porque se sentiu responsável por aquele aluno também. Ele poderia deixar o aluno para a professora e a professora o levaria até lá. Não, ele disse que ele levaria. Então, é um senso de cuidar do outro, de responsabilidade com o outro, de conviver com o outro, diferente do que antes, né? (Priscila)

Esta narrativa demonstra que a prática de convivência iniciada com o #foradacaixa favoreceu o reconhecimento do outro como uma pessoa com sentimentos e necessidades, uma pessoa que pode interagir com outro independentemente da idade que tenha, em outros espaços da escola. Percebemos também aqui que uma prática pedagógica colaborativa, democrática e integradora pode transcender o seu objetivo inicial e ser responsável por uma mudança na cultura. Neste caso, a transformação se dá por modificar o pensamento naturalmente individualista num pensamento voltado para a comunidade. Nos subcapítulos anteriores, eu já havia mostrado como a participação democrática permitiu o empoderamento dos sujeitos através das assembleias, mas apenas isso não seria suficiente para realmente transformar uma cultura escolar. O projeto #foradacaixa se configurou num exercício semanal de empatia, de acolhimento, de respeito, de reconhecimento de si e dos outros, através de uma proposta de aprendizagem, num entendimento de que é preciso exercício e prática para que transformações aconteçam. Como a democracia na Adolfina não está localizada apenas no campo da ideias, mas a democracia é ação, também as relações entre as pessoas não foram deixadas apenas como discurso de bons sentimentos e respeito mútuo, mas foram exercitadas numa prática pedagógica que criou um ambiente diverso e seguro para que os/as estudantes pudessem aprender a conviver. O espaço criado pelo #foradacaixa diverge da sala de aula porque, como explicado no início, coloca juntas crianças de idades diferentes com um/uma professor/a diferente para realizar uma proposta de aprendizagem. A oficina realizada se torna muito mais potente do que uma oficina “normal”, porque mobiliza muito mais habilidades de cada pessoa, inclusive do/da professor/a.

bell hooks (2020) nos fala de uma pedagogia engajada e eu penso que o #foradacaixa é um exemplo muito concreto disso, como também as outras ações que eu relatei até aqui. Para ela, a pedagogia engajada são estratégias de ensino que têm como foco central dar possibilidades aos/às estudantes pensarem criticamente, recuperando a sua vontade de alcançar a autorrealização e começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre o estudante e o professor. Os exemplos de hooks são de um/uma professor/a na sala de aula e os exemplos que trago aqui das propostas da Adolfina ampliam essa perspectiva, pois são de propostas institucionais, nas quais todos os sujeitos da escola estão envolvidos. Ela diz: “No entanto, notei que, quando eu proporcionava tempo para as pessoas se conhecerem, a energia da sala de aula ficava mais positiva e mais propícia ao aprendizado.” (HOOKS, 2020, p. 38). Imaginemos então, uma escola onde todas as pessoas se conhecem e são estimuladas, através de práticas pedagógicas direcionadas, a interagirem entre si, como

todos estarão mais propícios ao aprendizado e envolvidos numa verdadeira comunidade de aprendizagem.

Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade.

O sentido na raiz da palavra “integridade” é inteireza. Assim, a pedagogia engajada cria uma sala de aula onde estar inteiro é bem-vindo, e os estudantes podem ser honestos, até mesmo radicalmente abertos. Podem nomear os medos, expor sua resistência a pensar, expressar-se e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece. Sempre que o aprendizado genuíno acontece, as condições para a autorrealização estão estabelecidas, mesmo quando não é esse o objetivo de nosso processo de ensino. Uma vez que a pedagogia engajada ressalta a importância do pensamento independente e de cada estudante encontrar sua voz, que é única, esse reconhecimento geralmente empodera os estudantes. Isso é importante, sobretudo, para estudantes que, de outra forma, não sentiriam que são “dignos”, que podem contribuir com a discussão. (HOOKS, 2020, p. 39)

No início deste trecho do livro de bell hooks, *Ensinando o pensamento crítico*, que selecionei, ela diz “quando todos nos arriscamos...”. Penso que esse risco tomado coletivamente é um fato corriqueiro na Adolfinia e não poderia ser diferente, pois as práticas, as ações e os sentimentos relatados até aqui e que serão relatados ainda no decorrer deste texto são arriscados. Não arriscados porque colocam em risco físico as pessoas que formam a comunidade escolar, mas porque andam na contramão do que é notoriamente praticado nas escolas, porque desafiam a cultura escolar estabelecida, reorganizando suas práticas e criando uma comunidade de aprendizagem única. Esta comunidade então arrisca coletivamente e coletivamente se transforma ao perceber que aprendemos “entre” nós, tanto quanto aprendemos com livros e aulas. Esse aprendizado “genuíno” que empodera tanto coletivamente como individualmente, e gera um pertencimento recíproco e engajado, transforma a cultura dominante criando novos jeitos de estar na escola, novas maneiras de se comportar com o grupo e pode, de certa forma, refundar o que cremos que é o senso comum referente à vida da escola, favorecendo o aparecimento de uma gama nova de sentimentos.

Vou seguir contando as histórias que narram os sujeitos entrevistados para apresentar mais práticas democráticas e engajadas que vão exemplificar e trazer pistas para compreender como essa grande comunidade de aprendizagem se estabeleceu e transformou coletivamente a cultura da escola.

Após algum tempo de #foradacaixa acontecendo na escola, iniciou-se o recreio compartilhado, quando todos os/as estudantes estão no recreio ao mesmo tempo, independente de idade ou ano escolar.

É, eu acho... tipo o recreio todo mundo junto, também eu acho muito legal, porque tem que ter aquela dinâmica, assim né, porque antes... antigamente... era separado. Era um horário para os pequenos e outro horário para os maiores, eles eram divididos, então agora é todo mundo junto. Mudou isso também, né? Isso é bom. Interagirem, né? (Fátima)

Eu acho que o recreio, para mim, é uma das coisas assim mais evidentes, sabe? O recreio era uma coisa segregada, era um caos, (suspiro) era cansativo, era violento, era perigoso, era fantasioso, porque tinha uma fantasia, né, que os grandes poderiam machucar muito os pequenos, eles eram presos num espaço restrito. A pracinha era chaveada (risos). Ao longo do tempo, foi se trabalhando e foi se abrindo esses espaços, e foi se... eu lembro da gente conversar muito de como eles iam ser tão cruéis, grandes com os pequenos, se eles conviviam também no mercado... no mercado, daí como a gente fazia? Escondia as crianças pequenas quando via uma maior? Não, né? Ou na igreja, né? Ou, às vezes até brincavam na rua. A rua que era aberta, que não tinha portão, que não tinha cerca, ninguém vigiando. Eles brincavam na rua, mas dentro da escola não. E é uma coisa de escola tradicional, né, vamos separar, vamos fazer dois, três recreios, vamos não sei o que lá... separar, separar, separar. E aí eu acho que o recreio para mim é emblemático e o recreio a gente sabe que é um dodói em todas as escolas, assim. Não que na Adolfina ninguém se machuque, claro que se machuca, pessoas caem, adultos caem, mas não é porque estava brigando ou porque nunca encontrou o fulaninho e daí quando encontrou foram fazer alguma coisa que não deviam, ou foram num espaço proibido, né? É porque estavam brincando. Acho que o recreio pra mim é um bom exemplo de uma transformação. (Gisele)

O recreio compartilhado é um momento de integração entre todos/as os/as estudantes da escola. São crianças de 4 a 15 anos circulando juntas nos diversos espaços da escola. Gisele e Fátima relatam que “antes” as crianças eram separadas, divididas de acordo com a sua faixa etária. Juntar as crianças todas num mesmo recreio permitiu que o tempo do recreio fosse ampliado de 20 para 30 minutos. Este recreio de “*todo mundo junto*”, como diz Fátima, não é o usual na nossa rede de ensino, onde o modelo “segregado”, pela definição de Gisele, ainda é o modelo corrente. As maiores críticas do modelo “*todo mundo junto*”, executado na Adolfina, é que as crianças maiores e mais velhas vão machucar os pequenos, coisa que para Gisele é fantasiosa e não acontece na Adolfina, pois, segundo ela, as crianças apenas brincam.

Acredito que, no contexto da Adolfina, o recreio compartilhado é um sucesso basicamente porque permite a interação entre todos e, entre todos, as relações e os conflitos são mediados. Podemos dizer que essa ação é também um risco assumido coletivamente, porque o #foradacaixa estabeleceu junto às crianças outros padrões de relacionamento

baseados no reconhecimento do outro como um igual, mesmo quando diferente, quando menor, quando mais velho, quando mais quieto, quando mais ativo, quando mais brincalhão, quando mais tranquilo. O horário do recreio é um espaço conflituoso em qualquer escola, e não deixa de ser na Adolfina, pois por meio das brincadeiras as crianças aprendem a relacionar-se, e nem todos/todas conseguem lidar com o conflito da melhor maneira, então, “*as crianças se machucam*”. Mas aquilo que originalmente seria dado como motivo dos conflitos, muitas crianças, muitas idades diferentes, grandes machucando os pequenos, aparentemente, não se sustenta. Dificilmente é verificado um conflito entre crianças de idades muito diferentes, onde a mais velha machucou a menor por “crueldade”, para usar a palavra que Gisele trouxe e, na maioria das vezes, temos situações como a exemplificada por Priscila do estudante que estava acompanhando um menor que havia se machucado. As relações que se estabelecem entre crianças mais velhas em relação às mais jovens é de cuidado.

O cuidado e o acolhimento também foram sentimentos relatados pelos/as entrevistados/as, além de união, gratidão, contentamento, alegria e esperança.

Eu acho que sim, que acaba tendo... criando maior união entre os alunos, uma parceria entre o aluno e professor, aluno e escola, não fica aquela coisa remoto de só vir estudar. (Eduardo)

Sempre que a gente conversa que a gente se encontra, que tem alguma situação onde reúne um grupo de pais, a gente vê que o sentimento é de gratidão e de contentamento. Os pais, a grande maioria, estão contentes com o desenvolvimento da escola. (Marcos Paulo)

Sentimento... um sentimento de esperança, né? [...] eu tava presente nessa reunião (reunião na qual se explicou para a comunidade como funcionariam as assembleias), eu ficava pensando como isso ia mudar, né? Como pode mudar a geração, a cultura, várias outras que vierem, né? Uma simples mudança, né, na comunidade, na escola, a gente fica com sentimento de esperança, de que é possível e que a mudança pode acontecer. (Maria Paula)

Eu pensei, mas qual é a escola que não é alegre? Não, tem escola que é mesmo, né, mas é que eu acho que a gente se acostuma também nos espaços que a gente tá. Eu agora, estando na Adolfina, olhando outras escolas que eu trabalhei, né, eu vejo... a gente normaliza os espaços que a gente tá, mas eu vi que aquelas escolas não eram, que as pessoas não estavam... muitas não estavam alegres lá. (Gláucia)

Esta sequência de relatos descreve uma gama de sentimentos, eu digo novamente, que são contrários aos sentimentos que foram levantados pela pesquisa de Nascimento e Seixas (2020). Os sentimentos indicados como compoendo o sofrimento docente não foram identificados pelos/as entrevistados/as da Adolfina. Gláucia diz que as pessoas normalizam os espaços onde elas estão e, por isso, nem sempre conseguem identificar a sua realidade como diferente de outra. No seu exemplo, ela normalizou a alegria e chegou a imaginar que todas as

escolas seriam alegres, mas fazendo uma comparação entre a sua realidade na Adolfina e a memória que tinha de outros espaços onde trabalhou, chegou à conclusão de que “*as pessoas não estavam alegres lá*”. Da mesma forma, as pessoas também normalizam o sofrimento e passam a achar que viver num sistema de opressão é natural, reproduzindo nas suas ações e no seu discurso a realidade vivida, gerando sofrimento e adoecimento de toda a comunidade escolar.

Por estes relatos, percebemos que a outra cultura que se estabeleceu na Adolfina não é uma cultura que reproduz o adoecimento, mas uma cultura fundada num espaço democrático e acolhedor, que pode, de certa forma, reverter os sentimentos negativos, através do fortalecimento dos indivíduos que, saudáveis, colaboram para o fortalecimento do coletivo, criando um processo de retroalimentação na comunidade.

6.4 Costurando (ou descosturando) os elementos dessa outra cultura

As pessoas sentem a diferença ao entrar no portão e várias pessoas já falaram isso, né? Nossa, tá todo mundo feliz aqui! (Gláucia)

Para iniciar este último subcapítulo, quero trazer para perto novamente o problema que direcionou esta pesquisa: *Como as práticas democráticas construídas na EMEB Profª Adolfina J. M. Diefenthäler, desde 2012, constituíram uma outra cultura da escola?*

Nos três subcapítulos anteriores, penso que já consegui identificar muitos dos fatores que levaram à constituição de uma outra cultura. De uma maneira breve, a participação democrática, identificada de diversas formas nas várias práticas que foram vivenciadas, favoreceu que as pessoas participantes se sentissem “capazes de...”, se sentissem “com o poder de...” e agissem sobre a sua realidade, observando-a, questionando-a, discutindo-a e transformando-a coletivamente e colaborativamente, criando uma grande comunidade de aprendizagem. As ações desta comunidade foram “paulatinamente” transformando a cultura escolar já existente numa outra cultura mais democrática, mais acolhedora, mais colaborativa e mais capaz de dar conta das necessidades dos sujeitos que compõem a comunidade.

Ao mesmo tempo em que se estabeleceu como a cultura foi constituída, também foram elencados elementos que apontavam para como a cultura estava sendo percebida na vivência cotidiana. Até aqui, foram atendidos vários objetivos específicos: documentar práticas democráticas construídas na Escola Adolfina no período estudado; investigar as percepções de

diversos atores da comunidade da Escola Adolfina (gestores/as, professores/as, alunos/as, funcionários/as e familiares) sobre as práticas democráticas construídas e sobre suas participações nesta construção coletiva e identificar quais ações ou projetos democráticos contribuíram mais efetivamente para a construção desta outra cultura escolar da Escola Adolfina, mas ainda faltou atender o objetivo que então dá sentido a este subcapítulo: mapear, nas percepções dos atores participantes, os indicadores desta nova cultura da escola em contraste com os elementos da cultura anterior.

A busca desses indicadores se deu a partir das percepções dos/das entrevistados/as sobre a cultura da própria escola, no entanto, sabe-se que tanto a cultura da escola, como as ações e motivações dos/das participantes sofrem influências do contexto geral no qual estão inseridos/as. Por isso, neste subcapítulo, retomarei constantemente referenciais teóricos, falas de entrevistados/as e constatações que já foram tratadas anteriormente a fim de tentar trazer luz aos pontos mais sutis dessa outra cultura. Vale lembrar que levarei em consideração, para esta análise, os três níveis fundamentais da manifestação de uma cultura, segundo Schein (1992, apud CARVALHO, 2006): artefatos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos, mas quero deixar claro que estabelecendo que a cultura foi constituída através da “costura” dos efeitos provocados por diversas práticas, não é possível simplesmente descosturar todo este tecido para identificar os pedaços, pois a própria costura é um elemento que, descosturado, desaparece. Dessa forma, o próprio exercício de mapear, sugerido no objetivo específico, apresenta como dificuldade identificar as fronteiras de um elemento para o outro, ou produzir um esquema de uma coisa que se mostrou fluida e constantemente em construção. Por outro lado, penso que ao discorrer sobre as falas recolhidas nas entrevistas nos subcapítulos anteriores, muitos elementos já se fizeram evidentes e serão recuperados nesta parte do texto para tentar produzir imagens que nos aproximem do que se tornou esta outra cultura.

Quando pensamos em cultura é importante ter sempre em mente que a escola é um lugar de transmissão, de reprodução e de produção de cultura e que a cultura transmitida na escola não representa toda a cultura da humanidade, mas “algo da cultura” que está explícito ou implícito no seu currículo. (BARROSO, 2013; FORQUIN, 1993). Este currículo não é neutro ou universal, mas controverso e conflituoso. (SACRISTÁN, 2013). Dessa forma, o currículo com o qual a escola trabalha é uma construção social e representa as tensões e as contradições de uma época, por isso, Goodson (1995) afirma que a elaboração do currículo pode ser um processo no qual se inventa a tradição. Dessa forma, a escola não ensina apenas conhecimentos acerca da cultura universal, mas também hábitos, relações de autoridade,

identidade, padrões de comportamento implícitos na forma organizacional da escola, que chamamos currículo oculto. (ARAÚJO, 2018).

Eu acho que, ao meu ver, o mais interessante é a participação dos alunos na tomada de decisões. Aquelas coisas que, de certa forma, podem parecer uma bobagem, mas eles sugerirem um dia de brinquedo sobre rodas no recreio, e isso ser acolhido pela escola e eles terem a oportunidade de um dia na semana trazer o brinquedo sobre rodas pra eles brincarem é muito importante. (Marcos Paulo)

Nesta fala, o entrevistado retoma a participação dos estudantes como elemento importante para as transformações observadas e exemplifica dessa forma: “*eles sugerirem um dia de brinquedo sobre rodas no recreio, e isso ser acolhido pela escola*”. Marcos Paulo diz que a solicitação dos/as estudantes foi acolhida pela escola. Mas acolhida onde?

Ao considerarmos, como foi dito nos parágrafos anteriores, que a cultura da escola está implícita ou explícita no seu currículo e que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos disciplinares, mas também engloba elementos organizacionais, podemos dizer que as sugestões dos estudantes foram acolhidas no currículo da instituição. Sendo um veículo de propagação da cultura, o currículo da instituição não tem como manter-se inalterado enquanto a cultura se transforma, pois, aparentemente, os dois, currículo e cultura, se alteram e se transformam mutuamente.

Ao falar sobre participação democrática, apresentei a FIC como uma prática democrática na qual os/as estudantes, ao escolher os temas de pesquisa, tomam decisões sobre o currículo escolar, pautando o mesmo a partir das suas necessidades reais, antecipando o que vou tratar neste capítulo ao trazer o viés das assembleias.

Na observação dos documentos produzidos nas Conferências Escolares, é possível encontrar muitos exemplos de demandas que, ao serem implementadas, modificaram o currículo.

Quadro 3: Demandas dos documentos da Conferência Adolfina que evidenciam o currículo.

2013	Oferecer palestras e cursos que envolvam os estudantes, pais, professores e funcionários, segundo necessidades/sugestões dos mesmos.
2014	Diversificar locais para saídas de estudos dos estudantes.
2014	Desenvolver projetos coletivos para a resolução de problemas comuns e gerais da escola.
2015	Desenvolver projetos coletivos, que incentivem o projeto “Escola Sustentável”, em todos seus segmentos (sacolas plásticas, brigadas, desperdício).
2016	Manter uma comissão permanente de sustentabilidade.

2016	Desenvolver gincanas e projetos voltados para a matemática.
2016	Oportunizar a pesquisa nos sábados que a escola estiver aberta.
2016	Festa à fantasia dentro da programação da Semana Literária.
2017	Criar uma comissão com professores e alunos para organizar os passeios de estudo.
2019	Mais aulas em espaços diferentes da escola.
2019	Ter torneio de xadrez.
2019	Mais projetos voltados para leitura com a criação de uma comissão para repensar o assunto.
2019	Trabalhar o respeito com relação a questões de gênero.
2022	Mais aulas (Atividades) de educação socioemocional com todas as turmas.
2022	Projeto de Linguagem para escola (português).
2022	Fazer um cronograma de passeios no início do ano letivo.
2022	Incluir na prática pedagógica, da Educação Infantil e do 1º e 2º ciclos, propostas semanais de artes (teatro, música, dança e culinária), ciências, expressão corporal, cultura estrangeira.

Fonte: Produzido pela autora a partir dos documentos da Conferência Escolar Adolfina

As demandas acima compuseram o Documento da Conferência Adolfina de cada ano informado e, ao acolhê-las, a escola teve que realizar ações diversas a fim de colocá-las em prática, modificando propostas pedagógicas e inserindo temas de discussão no seu currículo. Então, o currículo tomou outra forma, podendo reinventar, como disse Goodson (1995), tradições curriculares já consolidadas na prática docente como: ter aulas em diversos espaços da escola no lugar de ter aulas apenas nas salas de aula, desenvolver projetos coletivos para resolver problemas da escola no lugar de desenvolver ações orientadas apenas pelos/as professores/as e gestores/as ou ainda incluir mais teatro, música, dança e expressão corporal nas aulas no lugar do foco direcionado na aprendizagem através de exercícios repetitivos.

É interessante também observar que, algumas demandas, aparentemente, não foram resolvidas a contento, porque aparecem mais de uma vez neste compilado, evidenciando que existe sim um embate entre os desejos da comunidade escolar e a organização curricular prescrita, confirmando o que diz Sacristán (2013) sobre o currículo não ser neutro, mas controverso e conflituoso. O tema das saídas de estudo, que uso como exemplo, aparece como demanda em 2014, 2017 e 2022. Em cada uma das demandas, a definição é diferente: saídas de estudo, passeios de estudo e somente passeios ao final. Pode parecer a mesma coisa, mas não é, pois saída de estudo e passeio de estudo podem ter definições diferentes de acordo com a percepção de cada um e revela uma disputa de sentidos que ainda não foi finalizada, pois

continua a mostrar-se como uma demanda necessária e sem consenso estabelecido. A cada demanda, a solicitação referente às saídas/passeios foi diferente e essas diferenças indicam que o tema ainda não foi considerado importante o suficiente para demandar que um grupo de interesse tente elaborar um consenso mais específico, mas também indica que o tema é considerado um problema que ainda precisa de uma solução, por isso é recorrente nas assembleias e é legitimado como demanda para a Conferência pelo grupo que argumentou inicialmente. A existência de saídas/passeios de estudo já está consolidada no currículo, mas a forma como elas serão estabelecidas ainda está em disputa e vai continuar até que um entendimento sobre o tema se torne consenso.

A demanda de 2016, *Desenvolver gincanas e projetos voltados para a matemática*, deu origem ao Projeto de Matemática também definido como um projeto democrático pelos/as participantes. Este projeto discutiu a forma como se entendia a aprendizagem da Matemática na escola e fundamentou bases para uma nova forma de ensino da Matemática, impactando explicitamente o currículo da escola. É possível perceber, por estes exemplos e por outros que já foram ou ainda serão apresentados, que muitas das demandas aprovadas na Conferência, não só aquelas que eu defini no quadro acima, ao serem postas em prática, modificam o fazer cotidiano e, por sua vez, marcam implícita ou explicitamente o currículo.

Acredito, por tudo isso, que o currículo da Adolfina, marcado profundamente pelas transformações cotidianas impostas pelo acolhimento das demandas das Conferências, pode ser considerado um dos “artefatos observáveis” pelos quais a cultura se manifesta, pois Schein (1992 apud CARVALHO, 2006) explica que estes artefatos são as estruturas e os processos organizacionais visíveis, além de sua tecnologia, o seu espaço, a sua linguagem, os seus mitos e histórias e os seus rituais.

A Adolfina, sendo uma escola pública da cidade de Novo Hamburgo, segue os processos organizacionais definidos pela mantenedora e pelas leis que regem a educação pública, mas, mesmo respeitando essa organização, foi possível produzir outras estruturas que funcionam dentro das lógicas oficiais, transformando-as. Entendo que as práticas que foram consideradas democráticas pelos/as entrevistados/as e descritas na contextualização desta pesquisa, fazem parte agora do currículo da escola e as transformações geradas por elas constituíram a cultura da escola e, por isso, também considero estas práticas como artefatos observáveis da cultura.

Pretendo, a seguir, exemplificar os recursos, implementados pelas práticas democráticas, que permitiram ou impulsionaram as mudanças na lógica tradicional de como devem ser feitas as coisas numa escola e que foram fundamentais na experiência dos sujeitos

que as vivenciaram. Ao trazer essa análise vou acabar por repetir algumas ideias no intuito de reforçá-las e também para levantar um outro ponto importante que é tema de discussão frequente no nosso grupo de pesquisa²². A pergunta: “Quando uma cultura muda, mudam primeiro as estruturas e depois as pessoas, ou primeiro mudam as pessoas para depois mudarem as estruturas?”. Este claro dilema de Tostines²³, não tem uma resposta simples, mas com certeza, tem uma resposta. Nos exemplos a seguir, demonstro como lógicas estruturais alteradas permitiram que as pessoas que as vivenciaram tiveram possibilidade de pensar e agir através de outra perspectiva. Nos casos abaixo relacionados, as estruturas, ao serem alteradas, possibilitaram mudanças nas pessoas e em consequência na cultura, mas, não tenho dúvidas que os exemplos do contrário também podem ser identificados ao longo dessa análise, até porque Paulo Freire diz, e eu já citei, “A Educação não transforma o mundo. A Educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo”, levando, talvez, nosso olhar para o outro lado do dilema.

As assembleias, por exemplo, existem na organização das escolas públicas de Novo Hamburgo. São chamadas assembleias para as eleições da associação de pais e mestres, para as eleições de diretores, para a validação do calendário escolar do ano seguinte e, eventualmente, para a definição de alguma mudança no regimento escolar. Além delas, existem muitas reuniões de familiares e de professores nas quais acontecem discussões e se tomam decisões particulares e também os conselhos de classe que são momentos em que são ouvidos/as professores/as, familiares e estudantes sobre os processos de aprendizagem. Diferente destes encontros citados, as assembleias da Adolfinia não são chamadas apenas quando necessário para a gestão, mas tem um calendário mensal instituído; não tem pauta definida, pois as pautas são trazidas pelos participantes a cada encontro; não servem para validar uma decisão da gestão, mas propõem demandas para serem validadas em outras instâncias; não participam apenas pais e docentes, mas todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, inclusive e principalmente os/as estudantes. Foram essas características que transformaram ações já existentes e consolidadas na cultura escolar tradicional em uma potência transformadora dessa mesma cultura e possibilitando a constituição de uma outra

²² Participo do Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação (GEPSE), coordenado pelo Prof. Drº Luís Armando Gandin, no PPGEdU da UFRGS. Nos nossos encontros discutimos os temas de pesquisa uns dos outros numa verdadeira comunidade de aprendizagem. Eu penso que bell hooks teria orgulho de nós.

²³ O paradoxo Tostines teve origem num comercial da década de 1980. Nessa peça publicitária, um discípulo sobe uma montanha e pergunta ao mestre: “Mestre, Mestre, Tostines vende mais porque é fresquinho ou é fresquinho porque vende mais? Mestre, me dê uma luz!” A luz recebida pelo discípulo é um raio na cabeça e o comercial termina com o Mestre observando ainda o biscoito sem uma resposta. Nesse caso, também poderíamos pensar: “O que veio antes, o ovo ou a galinha?”

cultura para a escola Adolfina. Outro exemplo, seria o recreio, que existe em todas as escolas, mas, na Adolfina teve alguns elementos que foram acrescentados: tempo de duração maior (de 20 para 30 minutos), todos os/as estudantes têm recreio ao mesmo tempo, reunindo crianças de 4 a 15 anos; todos os espaços da escola podem ser utilizados por todos/as, inclusive a biblioteca; alguns/algumas estudantes orientam os/as demais na função de monitores/as; sugestões de atividades feitas nas assembleias e incorporadas na rotina como o Recreio sobre rodas e o Recreio Cultural. A vivência diária em um espaço plural permitiu que as pessoas se encontrassem em muitas situações que não seriam possíveis em um espaço segregado por faixas etárias ou mesmo reduzido em tempo, espaço ou experiências.

Estes foram exemplos de práticas tradicionais da cultura escolar que foram modificadas e ampliaram as possibilidades de interação de uma forma muito mais democrática. O projeto #foradacaixa e o Mais Adolfina são exemplos de práticas desenvolvidas na Adolfina que não eram tradicionais na cultura escolar, mas que produziram possibilidades de transformação da lógica organizacional tradicional da escola, porque transgrediram várias regras instituídas a respeito do tempo e do espaço escolar. Antes de explicar como estas práticas foram transgressoras, trago para perto o contexto que já estabelecemos no capítulo teórico. Sabemos que a forma como a escola está organizada garante um controle sobre as mentes e corpos dos/das estudantes e uma rotina escolar rígida foi considerada necessária, porque, com o aumento significativo no percentual de crianças que deveriam acessar a escola, era importante definir estruturas que pudessem dar conta de ensinar a todos. Por isso, a escola tradicionalmente ensina a todos como se fossem um, em turmas separadas por idade, de uma forma organizada, através do controle do tempo, do espaço, das funções de cada indivíduo e do conhecimento oferecido, buscando a homogeneidade e medindo os conhecimentos adquiridos pelos/as estudantes a fim de gerar uma progressão anual. (JULIA, 2001; BARROSO, 2013). Essa forma da escola é violenta, pois não leva em consideração a heterogeneidade das culturas dos indivíduos que compõem a comunidade escolar, reproduzindo a sociedade na qual está inserida sem questioná-la ou transformá-la e culpando o/a estudante por não se adequar e obter sucesso. (PARENTE, 2010).

No #foradacaixa, as crianças foram misturadas e formaram grupos heterogêneos de idades diferentes estabelecidos fora de uma turma regular; para participar de uma oficina, e não de uma aula, que visava ensinar um conteúdo que não necessariamente fazia parte da grade curricular das séries de cada estudante; ministrada por um/uma docente diferente daquele/a que os/as encontravam todos os dias; numa sala de aula também diferente da usual,

num tempo, de certa forma, retirado do tempo das aulas regulares e sem a possibilidade de medir o conhecimento adquirido através de provas. Essa configuração impediu que fosse possível ensinar a todos da mesma forma ou com os mesmos resultados e diminuiu consideravelmente o controle que o/a professor/a tinha do grupo. Ao mesmo tempo que transgrediu uma sequência de normas estabelecidas como normais e desejáveis pela estrutura escolar tradicional, a frequência semanal das atividades constituiu uma outra forma de organização que foi normalizada dentro do currículo e da cultura da escola como possível e desejável. Essa forma favoreceu que a empatia, o reconhecimento do outro como igual e o trabalho coletivo possibilitassem o afloramento da ideia de *aprender entre nós*, já apresentada no subcapítulo anterior, e que pode ser identificada como um dos pressupostos básicos dessa outra cultura da Adolfina.

Da mesma forma que o #foradacaixa, o projeto Mais Adolfina também transgrediu algumas das ideias já consolidadas na cultura escolar tradicional, reposicionando a responsabilidade do sucesso do/da estudante para recair também sobre a prática pedagógica da escola e não só no mérito individual dos/as estudantes e das suas famílias. (PARENTE, 2010; SARMENTO, 2011).

O Mais Adolfina é um projeto criado porque a gente tinha alunos multirrepetentes, repetindo três vezes a mesma série quando nós chegamos aqui, vários alunos. E eles também não estavam aprendendo nada, né? A questão não era só se eles tinham reprovado ou não. A questão era que eles não tinham aprendizagem. [...] Então, a professora (do projeto) no contraturno atendia os alunos, né? E depois atendia eles e atendia também na sala de aula. Aí, eu me lembro do primeiro conselho de classe que a gente fez que ele tinha 11 ou 13 alunos para avançar para o ano seguinte no meio do ano, né? E ali os professores... foi ali, que eu acho que para nós, que os professores escancararam a sua ideia de aprendizagem e de aprovação e reprovação. E ali acho, que foi ali, que não foi um momento muito bom, mas foi a partir dali que a gente viu como os professores pensavam e como se construiu essa escola com multiprovação. Foi ali que a gente viu que realmente foram esses professores que trouxeram a escola até aqui. Mas o Mais Adolfina continuou e os professores, com o tempo, foram percebendo que... é porque eles tinham... me lembro de uma professora dizer que para ela... ela tinha muito medo de que ia avançar o aluno, porque ele não fez nada e ele aí, ele só vai bagunçar na outra série. Ele não faz nada... Então esse tipo de coisa assim, a punição, era um castigo... Lá... tá vendo? Para tu aprender a ficar quietinho em sala de aula, né? Então isso eu acho que o Mais Adolfina trouxe e aí os outros projetos foram trazendo também, né, essas coisas assim. Os outros projetos que a gente foi criando foram trazendo isso, que ele não tinha que ficar quietinho em sala de aula, que ele tinha que ser um aluno participativo, que ele tinha que ser um aluno ativo na sala de aula, né? Eu acho que isso foi... os professores foram com o tempo mudando, mas para mim que alavancou foi o Mais Adolfina. O Mais Adolfina alavancou todos os outros projetos. (Gláucia)

Gláucia faz uma longa defesa do Mais Adolfina, que eu quis trazer quase na íntegra porque levanta várias questões a respeito de uma cultura escolar opressora e violenta. O projeto, que já foi explicado no capítulo de contextualização, trouxe a possibilidade de reclassificação dos/das estudantes participantes no meio do ano letivo. A escola olhou para estes/estas estudantes multirrepetentes, que eram produto, a maior parte deles/delas, da própria escola e desenvolveu uma proposta que possibilitaria a reclassificação ao mesmo tempo que oferecia meios de minimizar as defasagens de aprendizagem de cada um. Essa possibilidade de reclassificação, mesmo expressa na LDB, dificilmente é utilizada pelas escolas que se mantêm garantindo que a avaliação feita a cada ano nunca seja questionada e os/as estudantes não tenham outra opção senão repetir o ano inteiro.

Quando esse projeto iniciou, esbarrou, como disse Gláucia, no pensamento dos/das professores/as que baseavam suas ações nas ideias de controle, castigo e punição usualmente difundidas pela cultura escolar tradicional. Não tenho a intenção aqui de culpabilizar os/as professores por este pensamento, pois, mesmo não percebendo, os/as docentes estão capturados/as no meio de uma cultura se orientam por ideias saturadas no senso comum de que as escolas públicas não são boas, que os estudantes não aprendem porque são preguiçosos, pobres e vêm de famílias desestruturadas, que a disciplina deve ser imposta através de força e que a escola não pode fazer nada em relação a isso, gerando sentimentos de impotência generalizados. Por esta cultura, os/as estudantes têm que merecer a aprovação e à escola só cabe ensinar, porque aprender é apenas responsabilidade individual das crianças e de suas famílias. (PARENTE, 2010; SARMENTO, 2013). Quando se rompe com essa premissa e se enfrenta as regras comuns do sistema seriado, permitindo que aconteçam reclassificações de estudantes no meio do ano letivo, o projeto coloca em discussão a quase sacralidade das avaliações feitas pelos/as professores/as a cada ano, abrindo espaço para a reflexão sobre o processo avaliativo da escola como um todo e, por isso, impulsiona os outros projetos e a própria cultura da escola.

Além do currículo da escola e das práticas democráticas, entendo que o espaço escolar pensado e cuidado no decorrer desse período também representa outro artefato observável da cultura. Durante estes dez anos, muitas coisas do espaço escolar se transformaram dando visibilidade à cultura constituída e favorecendo esse sentimento de que a Adolfina é diferente e que já se sente a diferença “*ao entrar no portão*”, como foi dito no início deste subcapítulo. (fotos no Anexo B)

Então acho que uma das primeiras coisas que ficou evidente, foi o cuidado com os espaços, diminuiu a questão do vandalismo. A gente tinha essa convivência melhor então com o espaço físico. (Gisele)

As mesas redondas. A gente senta em grupo porque a gente não precisa ficar enfileirado para saber que a gente tá dentro da sala de aula. A gente pode trocar ideias com todo mundo. (Érica)

As mudanças de sala, bem no início eram os professores, depois começou os alunos a mudar, começou a ter salas temáticas. E acabava ficando melhor para os professores e pros alunos. (Eduardo)

Com a diminuição da depredação da escola e o aumento do cuidado incentivado pelas assembleias que permitiam que todos tivessem participação direta em como a escola seria arrumada e que materiais seriam comprados, o espaço escolar ficou mais bonito e acolhedor. As paredes dos corredores são pintadas com paisagens, desenhos coloridos e frases motivacionais ou poesias, que não sofrem com depredações. Muitas salas já possuem mesas redondas, porque, como diz Érica, “a gente não precisa ficar enfileirado para saber que a gente tá dentro da sala de aula”, e em outras as classes individuais estão organizadas em pequenos grupos. As salas dos ciclos finais (6º ao 9º ano) são temáticas e as turmas circulam durante o turno de aula dirigindo-se à sala correspondente à disciplina para ter aula. Estes três aspectos já evidenciam diferenças na cultura da Adolfina com a cultura escolar tradicional, porque geralmente, as escolas têm paredes pintadas com cores neutras ou em dois tons, sendo o de baixo mais escuro para não mostrar manchas e sujeiras, as classes são individuais e cada turma tem aula na sua sala de aula.

O cuidado com o espaço escolar também evidencia a existência de um sentimento de pertencimento arraigado nas pessoas, que se sentem responsáveis pelo seu entorno e garantem, de diversas formas, que ele continue bonito e acolhedor. A opção por mesas redondas também visibiliza uma opção pelo trabalho coletivo e colaborativo no lugar de propostas individuais. As salas temáticas, que nos conta Eduardo, já existem desde que a escola mudou de prédio em 2008, mas foram sendo equipadas e transformadas a partir das assembleias que permitiram que todos pudessem ter espaço no orçamento.

A sala de ciências é um exemplo. Desde o início, né, que começaram as assembleias, então, eu fui sugerindo a modificação para um laboratório, já que a escola não tinha um laboratório de ciências. As salas eram temáticas, então, por que essa sala temática não ser transformada em laboratório? E, aos poucos, então, a gente tá fazendo isso. A compra dos materiais, a troca dos móveis, a compra de microscópio que não tinha, agora temos reagentes, que são materiais que acrescentam muito, né, na prática docente. (Pâmela)

A organização do orçamento da escola ser feita através das assembleias é outro artefato observável que eu vou tratar, porque demonstra traços muito relevantes dessa outra cultura. A destinação dos recursos de uma organização é um ponto muito importante que constata claramente o tipo de poder que se estabeleceu naquele espaço. Segundo Gandin (2012), o poder exercido pela gestão pode ser autoritário, paternalista ou de serviço. Uma gestão autoritária não abre espaço para sugestões no orçamento, uma gestão paternalista entende que é possível que as pessoas escolham entre possibilidade pré-definidas para que se configure um sentimento participação e colaboração, uma gestão de serviço vai dividir a autoridade com os demais. Quando todos os sujeitos da escola participam de assembleias que definem, entre outras coisas, como será dividido o orçamento, as pessoas adquirem um poder real de decisão. “Ter poder significa dispor de recursos.” (GANDIN; GANDIN, 2011, p. 58). Segundo os autores, uma participação responsável, que permita crescer como pessoa, depende também de autoridade sobre os recursos. Essa autoridade dividida na Adolfina não é comum em todas as escolas, pois as pessoas, diversas vezes, ressentem-se da falta de transparência na gestão dos recursos. Tanto isso é fato relevante, que no documento da 1ª Conferência Escolar Adolfina, duas demandas chamam atenção: efetivar o controle social de aplicação e gastos da escola através da divulgação dos valores monetários recebidos e arrecadados utilizando o prazo das rubricas segundo o calendário disponibilizado pela mantenedora e garantir espaço aos quatro segmentos de participação e planejamento na aplicação das verbas, além de prestar contas através de balancetes e outros instrumentos oficiais entregues a mantenedora. Na 2ª Conferência, a tranquilidade em relação à transparência ainda não tinha se estabelecido e outra demanda similar foi aprovada: esclarecer e informar melhor durante o ano letivo sobre a arrecadação mensal e demais verbas que chegam na escola. A partir do terceiro ano de Conferência Escolar, já não foram mais aprovadas demandas a respeito de transparência na gestão dos recursos, o que comprova que as pessoas estavam se sentindo confiantes com esse processo e também se sentindo com poder de participar do orçamento. Para termos uma noção mais precisa de como as decisões das assembleias impactam no orçamento da escola, elaborei uma tabela que demonstra essa relação.

Tabela 2: Porcentagem de demandas das conferências que tiveram impacto no orçamento da escola.

Ano	Demandas totais	Demandas de impacto no orçamento	Porcentagem de demandas de impacto no orçamento.
2013	26	3	11%

2014	36	14	39%
2015	19	10	53%
2016	29	22	76%
2017	24	17	71%
2018	19	10	53%
2019	29	16	55%
2021	10	7	70%
2022	28	20	71%
TOTAL	220	119	54%

Fonte: Elaborada pela autora com dados dos documentos das Conferências Escolares da Adolfina publicados no site <https://www.adolfina.com.br/sobre>

É possível identificar que nas duas primeiras conferências, os participantes ainda não tinham a percepção das possibilidades reais que esse mecanismo oferecia em relação à gestão do orçamento. Podemos lembrar que Priscila relatou, e está apresentado no segundo subcapítulo desta análise, que os/as estudantes inicialmente pediam permissão ao/a professor/a para colocar as demandas, pois não compreendiam o quanto de poder a assembleia lhes conferia. Com a sequência de conferências e a efetivação das ações previstas nos documentos, a participação democrática foi se estabelecendo como possibilidade de poder em diversas instâncias, inclusive no orçamento.

No decorrer de todo este capítulo de análise, e agora, neste subcapítulo, ao discorrer sobre os artefatos observáveis da cultura da Adolfina, entendo que muitos valores e pressupostos básicos surgiram nas falas dos/das entrevistados/as e das conclusões das análises e pretendo, a seguir, discorrer sobre eles. Antes de iniciar, preciso pontuar novamente, como entendo o que são valores e pressupostos básicos da cultura de uma organização, a partir de Schein (1992 apud CARVALHO, 2006), pois podem parecer muito semelhantes e causar confusão na análise. Segundo este autor, os valores manifestos são os valores partilhados pelos sujeitos da organização. A definição de valores²⁴ no *Dicionário Online da Língua Portuguesa*, diz que é uma reunião das normas, preceitos morais e/ou regras sociais, que são passadas de uma pessoa, sociedade, grupo ou cultura para outra(s) ou, ainda, fundamentos éticos que norteiam o comportamento humano. As duas definições se complementam para ajudar na escolha de quais seriam estes valores que emergiram da outra cultura estabelecida

²⁴ <https://www.dicio.com.br/valores/> acessado em 08/04/2023

na Adolfinia e que puderam ser identificados através das entrevistas. Já os pressupostos básicos, para o autor, estão num nível mais profundo e inclui crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes a respeito da natureza de diversos aspectos da cultura no contexto da organização. Buscando também no dicionário, pressuposto²⁵ é o que se acredita ou se julga saber por antecipação. Então, entendo que os pressupostos básicos de uma cultura existem e, de certa forma, guiam ações e reflexões dos sujeitos na cultura, mas não são percebidos conscientemente pelos grupos, estão latentes neste espaço entre as situações que acontecem. Por isso, identifico como pressupostos aquelas ideias que consegui inferir a partir de reflexões mais cuidadosas sobre as falas, que talvez, não foram ditas pelos/pelas entrevistados/as, mas puderam ser percebidas.

Penso que qualquer lista que for feita em relação a estes dois níveis poderá estar incompleta ou, ainda, algumas pessoas poderiam pensar que certos itens estariam colocados na categoria errada. Isso basicamente acontecerá porque, como já levantei neste texto, a costura, quando descosturada, desaparece deixando apenas marcas que, inadvertidamente, poderiam ser recosturadas nos lugares errados. Também é importante deixar claro que, até aqui penso que consegui manter, não uma neutralidade que já foi vista que não existe, mas um distanciamento adequado do objeto, fundamentando as análises em inferências feitas a partir das falas dos entrevistados. Neste momento, ao falar de valores e pressupostos, vou precisar me apoiar mais na minha experiência como participante do projeto para aprofundar as análises, pois muito do que inferi não seria possível se eu não fosse uma trabalhadora-pesquisadora (PENIDO, 2020). Isso posto, a análise segue com o desafio e o cuidado que tive em toda a pesquisa.

Dentre os valores partilhados nessa outra cultura da Adolfinia e observados nas entrevistas, selecionei nove para descrever e penso que poderíamos encontrar outros ainda tão significativos quanto. A apresentação desses termos será feita em forma de uma lista comentada.

1. Liberdade de poder...;

Quando eu entrei na Adolfinia, né, eu falo a instituição Adolfinia, não o prédio Adolfinia, as coisas eram engessadas. Tu faz assim e pronto! Não tinha a liberdade de tu dizer: Não, mas vamos fazer diferente? Não! Se tu falasse até não seria muito legal. Não era muito bem visto, tá, muito pelo contrário. [...] Mas a gente não tinha o poder de escolha, já era tudo pré-determinado e conduzido para que aquilo acontecesse. Era dito para ti, tem o amarelo e vermelho, mas o amarelo, ele é melhor por isso, por isso, por isso... Então, já tava conduzido, é a minha leitura. (Priscila)

²⁵ <https://www.dicio.com.br/pressuposto/> acessado em 08/04/2023.

A liberdade foi uma palavra que apareceu muitas vezes na fala de Priscila, exatas 26 vezes. Acompanhando a sua defesa enfática da liberdade percebi também que ela, como valor, foi muito referenciada nas outras entrevistas, mesmo quando a palavra não foi dita. Em outro momento, eu trouxe que os/as entrevistados/as falavam em “poder de...”, mas para ter esse poder antes é necessário que a liberdade seja garantida pela estrutura. Então, num primeiro momento, a liberdade foi garantida pelas assembleias, depois foi partilhada como um valor comum para então ser defendida pelos sujeitos participantes da cultura.

Quando eu penso em democracia, eu penso... eu penso assim, na liberdade, na liberdade de escolha, na liberdade de ter a sua opinião, de poder expor a sua opinião. Claro, a gente precisava ter os parâmetros do respeito ali, mas eu penso nisso, a democracia é a liberdade, a liberdade que tu tem de escolher, de poder dar tua opinião, de poder usar o espaço, nesse sentido. (Maria Paula)

Para complementar, Maria Paula traz que a liberdade precisa de respeito e que isso não a tolhe, mas fortalece. A liberdade que se partilha especificamente nessa cultura, não é uma liberdade qualquer, uma liberdade para esconder-se, mas uma liberdade engajada, uma liberdade para poder... ser, participar, falar, agir, sentir.

2. Garantia de escuta, respeito e valorização das opiniões;

Eu acho que é eu poder dar a minha opinião e a minha opinião contar pra alguma coisa. (Érica)

Essa fala da Érica já foi utilizada em outra parte do texto, mas esclarece muito o que significa esse item 2. No início das assembleias, os participantes não acreditavam que existiria realmente essa escuta, então essa escuta acontece com respeito e fazendo a diferença no resultado final. Acontecem mais assembleias, mais conferências, mais práticas são vivenciadas e a escuta, que antes era algo que se esperava, é também algo que se pratica. Eu já chamei isso, em outro momento do texto, de escuta horizontal, porque advém de uma fala e uma escuta entre iguais, entre pessoas que se consideram com o mesmo valor e são vistas com o mesmo valor. Então, essa garantia de escuta, respeito e valorização não necessariamente só se espera de uma pessoa de outro nível de autoridade, mas se espera entre os iguais, e, por isso, se partilha esse cuidado como um valor.

3. Busca do bem comum;

O que eu sinto e o que eu vejo muito é o comprometimento que cria. Como é que eu posso colocar? A gratidão por estar inserido nesse grupo. E também, com tudo isso, acaba que a gente se compromete cada pouco mais, então assim, ganha a escola, ganham os alunos, ganha a comunidade. Isso não tem como falar de outra forma que não seja de alegria, né? De gratidão mesmo. E gratidão pelo coletivo, porque é todos construindo e contribuindo para um bem comum, né? (Marcos Paulo)

A partilha do bem comum como um valor importante é esperado numa escola democrática (APPLE; BEANE, 1997). O exercício das práticas democráticas permite que as pessoas envolvidas se preocupem com os outros, não de uma maneira distante, mas incluindo-se no grupo. Marcos Paulo fala de um sentimento de gratidão que ele tem por estar inserido neste grupo, de gratidão de estar pertencendo a um coletivo que o faz comprometer-se mais e contribuir para o bem comum.

Lógico, que cada um segue o seu caminho ali, porque tem que ser, né, mas todos aqueles, o caminho que o professor segue, o que o aluno segue, que a família segue, os funcionários também contribuem ali, vão dar um só: no bem comum da escola. Por aí que eu vejo. (Priscila)

Priscila vai aprofundar um pouco mais, trazendo uma clareza para a ideia de bem comum, ou bem de todos. Quando ela explica que cada um segue o seu caminho, ela define que esse *todos* é composto por nós (eu) e os outros, que são diferentes, mas, ao final, vão contribuir para esse grupo maior. Acho relevante dizer que esse bem comum, dessa forma, não é uma palavra retórica, mas tem o seu significado construído no processo de participação democrática. Esse bem comum é endereçado e, por isso, muito mais significativo no contexto da cultura.

4. Reconhecimento do outro;

Sinto que já discorri muito sobre este tema ao longo da pesquisa e, por isso, acredito que esse é um valor partilhado nesta outra cultura da Adolfina. Através das diversas práticas democráticas, as pessoas vão se conhecendo. Esse é o primeiro passo. Depois de conhecerem-se, e nesse conhecimento atribuírem-se características, sentimentos e valores, as pessoas podem se reconhecer. Esse reconhecimento acontece durante as práticas democráticas, mas também nos corredores, no recreio, antes da aula, na rua,

na igreja e em tantos outros espaços. Só com esse reconhecimento é possível a construção do coletivo.

Como várias práticas democráticas favorecem esse conhecimento e reconhecimento, ele também se reflete dentro das propostas de sala de aula, ou nas conversas de família. Como já falamos bem no início desta pesquisa, a democracia é um modo de vida (APPLE; BEANE, 1997) que se sustenta no coletivo. Não existe coletivo sem reconhecimento do outro como um igual, mesmo que diferente.

5. Igualdade entre todos os segmentos;

Quando se iniciou o processo democrático na Adolfiná, a participação de todos era só um ideal, porque havia muita dificuldade em compreender a igualdade entre as pessoas dentro da escola. Veja que só a existência da palavra segmentos quando nos referirmos aos sujeitos que vivenciam a escola, já apresenta a separação que existe nos contextos da cultura escolar. Naturalmente, as funções são diferentes para cada um e isso pode explicar um pouco, porque com funções diferentes, o poder e o prestígio também são. Isso não é errado ou indesejado. E, com certeza, essas diferenças ainda existem na Adolfiná, mesmo em face dessa outra cultura.

Maria Paula, no trecho que usei para ilustrar o item 3, diz que cada um segue o seu caminho, mas todos os caminhos “vão dar um só: no bem comum da escola.”. A questão é que, antes das práticas democráticas não havia um espaço, como o das assembleias, para que as pessoas vivenciassem experiências com igualdade. Penso que levou tempo de todas as partes para que a igualdade fosse considerada, antes uma possibilidade, e depois um valor a ser partilhado. Sinto também que, mesmo alcançada, ela pode muito facilmente se desfazer, porque as tensões advindas das lutas sociais não param no portão da escola. As diferenças de classe, raça ou gênero existem e precisam a todo o momento ser trazidas à tona, não para fortalecê-las, mas para neutralizá-las no contexto democrático.

6. Aceitação dos conflitos como possibilidade de aprendizagem;

A escola sempre foi um lugar em que o conflito precisa ser minimizado ou tratado como indesejado. O conflito atrapalha a ordem e a lógica estruturada da escola tradicional.

No contexto das práticas democráticas o conflito é esperado, porque sinaliza um descompasso de ideias ou de emoções. Fugir do conflito ou abafá-lo apenas garante

que ele se eternize. Por isso, a experiência do conflito de ideias num espaço controlado e preparado para isso, a assembleia, permite que as pessoas exercitem o diálogo e aprendam com o conflito. No mesmo caminho do conflito de ideias, outros conflitos que se dão na escola também não podem ser minimizados ou abafados ou mesmo impedidos de se manifestarem. O exemplo do recreio compartilhado é bem simples para compreender isso. Quando explico do recreio, trago as expressões da Gisele sobre um recreio “segregado” e um recreio “todo mundo junto”. As pessoas que advogam pelo recreio segregado acreditam que é mesmo necessário separar as pessoas para que elas não briguem. Então, impedir o conflito seria o ponto. Quem defende o modelo “todo mundo junto” também defende que o mesmo encontro que causa conflito também é causador de entendimento. O conflito e o entendimento são dois lados de uma mesma moeda. Sem conflitos, não há entendimentos. Quando se impede o conflito, também se impede a construção de entendimentos.

Por isso tudo, essa ideia precisou de uma aceitação por parte do grupo e ela só foi possível porque há um espaço neutro de exercício do conflito e do entendimento, que é a assembleia.

7. Aprendizagem pela vivência;

Esse é um item que penso que quase nem é necessário comentar, porque está sendo afirmado em toda a pesquisa. Bem no início, trouxe um trecho de Paulo Freire (1967) que fala da “inexperiência democrática” que nos acusam de ter, ao mesmo tempo que nos impedem de ter. Todas as práticas democráticas discutidas nesta pesquisa apontam que é necessário vivência para aprendizagem. Por outro lado, a cultura escolar tradicional implica que é necessário primeiro aprender para depois vivenciar. (BARROSO, 2013; JULIA, 2001)

No caso dessa outra cultura da Adolfinia, o entendimento de que é necessário vivenciar para aprender se deu na própria vivência das práticas.

8. A escola é um espaço de satisfação, de ser feliz;

E eu acho que sim, eu acho que os professores aqui são mais felizes, né, não que todo dia vivem saltitando, mas se tiver um problema, se eles estiverem indignados, estiverem bravos, eles podem chegar na gente e falar. Acho que é isso... eles podem chegar a qualquer momento e dizer... aí eu não gostei disso... eu não tô gostando... eu tô chateada com a situação. Eles têm essa liberdade de vir falar e acho que os alunos também têm isso, né, de poder vir falar. Então quando tu tem liberdade no

lugar para poder expressar, eu acho que tu vive mais feliz, com certeza. Então isso é interessante. Os professores eu tenho certeza que são mais felizes aqui. (Gláucia)

A partir de tudo o que foi levantado a respeito da cultura da Adolfina até agora, é tranquilo que se diga que o entendimento de todos é que a Adolfina é um lugar onde ser feliz é a regra, não a exceção. Quando as relações são mais horizontais, quando existe liberdade e respeito e as pessoas não se sentem sozinhas, mas sempre apoiadas pelo coletivo, naturalmente os sentimentos de alegria e contentamento aparecem muito mais. Na sua fala, Gláucia diz que os/as professores/as são mais felizes, remetendo a ideia que em outros espaços eles não seriam tão felizes. Esses outros espaços são aqueles que, segundo Nascimento e Seixas (2020), devem estar as pessoas que se sentem adoecidas por uma série de motivos que podemos ver como sendo contrários aos que trazem felicidade às pessoas na Adolfina.

É justo dizer, como falou Gláucia, que não significa que as pessoas “estão saltitantes”, porque já definimos acima que conflitos existem e são bem-vindos, então todos os sentimentos podem ser encontrados na Adolfina, mesmo os que consideramos como ruins. A questão é que as possibilidades de lidar com os sentimentos negativos e os conflitos permite que eles sejam resolvidos de forma dialógica e respeitosa, e não apenas “engolidos” ou rejeitados.

bell hooks (2020), ao citar o psicoterapeuta Nathaniel Branden, fez uma reflexão sobre a autoestima. Essa reflexão já foi usada no subcapítulo anterior e dela só quero trazer uma pequena parte, na qual ele diz que faz parte da autoestima que possamos ter confiança no nosso direito de sermos bem-sucedidos e felizes. Ser feliz é um direito de todas as pessoas e, por isso, é tão importante que essa outra cultura da Adolfina tenha isso como um valor partilhado.

9. Juntos somos capazes do impossível;

Uma simples mudança, né, na comunidade, na escola, a gente fica com sentimento de esperança, de que é possível e que a mudança pode acontecer. (Maria Paula)

Então acho que essa minha maior sensação, se sentir capaz de... tanto é que depois disso para mim nada é impossível... (Gisele)

Este último valor que identifiquei pode, de certa maneira, incorporar todos os outros, resumindo-os. Nossa capacidade de criação, de imaginação, não tem limites além daqueles que nós mesmos impusemos a ela. Numa cultura na qual as pessoas

encontram liberdade; garantia de escuta, respeito e valorização das opiniões; uma busca do bem comum; o reconhecimento do outro; igualdade de espaços de participação; a aceitação dos conflitos como possibilidades de aprendizagem, aprendizagem pelas vivências; sendo tudo isso num espaço de contentamento, é quase impossível limitá-las ou diminuí-las.

Ao chegar nesta parte final deste subcapítulo quase parece que tudo sobre a outra cultura já foi dito, mas é importante que falemos também dos pressupostos básicos da cultura, porque eles não são visíveis para os sujeitos que a vivenciam e constituem, mas estão implícitos em muitas ações e decisões tomadas e foram já evidenciados nos capítulos anteriores. Demorei-me na leitura das análises anteriores para conseguir apreender nas nuances do que eu já havia escrito para defini-los, pois, em vários casos são pequenos detalhes que fazem com que eles passem da categoria de valores manifestos para a categoria de pressupostos. Para seguir com a análise, selecionei cinco pressupostos.

1. Democracia;

Sinto que nesse primeiro item já abro a controvérsia sobre a democracia ser um valor manifesto e não um pressuposto, visto que ela está explícita desde o título do trabalho e nas entrevistas os sujeitos responderam perguntas sobre ela. Posso concordar ligeiramente que a democracia é um valor partilhado entre todas as pessoas que vivenciam a cultura na Adolfina, mas, olhando mais profundamente, posso perceber que a democracia guia muitas ações sem que as pessoas se percebam. A democracia como uma forma de vida não está explícita na cultura, mesmo que eu tenha conseguido encontrar indícios nas falas dos/das entrevistados/as. Na maior parte, os/as entrevistados/as entendem que a participação democrática, a forma mais clara de entendimento da democracia como forma de vida, é um ganho advindo do processo das assembleias e não um direito de toda a pessoa, independente do lugar onde está. Então a democracia é recebida, aceita, vivida e partilhada, mas não completamente compreendida. Dewey (1979) fala em uma forma de viver de experiência conjunta e mutuamente comunicada quando explica que democracia é mais do que governo.

Existe um pensamento inicial de que a democracia é sempre a vitória da maioria, tendo sido repetido por diversas pessoas, e que o consenso está ligado à aceitação da vitória da maioria, como temos que aceitar quando o nosso candidato perde a eleição ao governo. Por outro lado, quando vou colocando as falas em contraponto,

percebemos que é mais do que isso, que existe um diálogo intenso e cheio de empatia, numa busca de consenso voltada para a busca do bem comum. A maioria se forma e se transforma orientada por esses diálogos. A conclusão que chego na página 98 sobre o que é a democracia na Adolfina é muito mais complexa do que as apresentadas pelos/as entrevistados/as. Ela é vivida sob a perspectiva de um pensamento coletivo, de empatia, de inclusão e de diversidade. Isso foi possível inferir do conjunto das falas dos/as entrevistados/as, não das falas individuais. Por isso, defendo que a democracia na Adolfina está muito mais entranhada na cultura do que as pessoas podem perceber individualmente e, por isso, é muito mais do que um valor partilhado, sendo um pressuposto implícito nas ações das pessoas.

2. Autoridade partilhada;

A questão da autoridade foi percebida quando busquei referência para compreender quando as pessoas falavam que sentiam que a sua voz deveria ser levada em consideração. Então, falar e ser ouvido não bastava, porque poderia ser apenas uma falácia, um engodo para maquiagem uma autoridade paternalista. Enquanto fui descrevendo as formas de autoridade possíveis, também fui apresentando como é que o próprio processo de participação democrática poderia neutralizar uma gestão autoritária ou paternalista. Na forma como funciona o processo democrático na Adolfina, a autoridade dos gestores é partilhada por todos, porque as relações entre as pessoas são mais horizontais e o processo decisório é coletivo.

Essa autoridade partilhada não é explícita porque não se dá nas coisas corriqueiras da função dos gestores, ou seja, não existe uma consulta para cada decisão que a diretora tem que tomar. A partilha da autoridade se dá num nível mais profundo, quando cada um se sente com poder de ..., em consequência se sente com autoridade.

3. Falar coletivo;

As assembleias, ao serem espaço de fala legítimo e livre, permitiram que os falares de todos/todas pudessem ser ouvidos. Essa escuta atenta e horizontalizada favoreceu o reconhecimento do outro como indivíduo e também permitiu o reconhecimento da fala do outro como válida. Essa fala que se escuta e respeita tem o potencial de transformar o que se pensa individualmente. Então, enquanto são formados consensos para chegar a conclusões, a fala de cada um se molda ao consenso e deixa de ser apenas de um só para uma fala coletiva, mesmo que proferida por um. Seria um pouco pretensioso

acreditar que em todas as assembleias isso acontece, porque é necessária uma profundidade no reconhecimento do outro e de si. Acredito que em alguns momentos podemos encontrar grandes debates atentos e respeitosos que favorecem com que isso aconteça.

4. Pertencimento recíproco;

De todos os pressupostos que identifiquei, penso que o pertencimento recíproco seja o mais profundo dentro da cultura. Pertencer a alguma coisa é sentimento simples e fácil de encontrar em diversas situações, que eu mesma listei no capítulo anterior. Difícil é sentir e acreditar que ao fazer parte de algo, aquilo também faz parte de si.

Falei muito durante toda esta análise na cultura e nos elementos que a compõem. Agora temos um relato escrito dessa cultura, mas no cotidiano da escola essa escrita não existe. A cultura está permeando as estruturas, a organização, as ações, pensamentos e reflexões dos sujeitos, mesmo sem estar desenhada graficamente, ela é palpável.

Essa reciprocidade existe nessa outra cultura da Adolfina porque também fazem parte dela as estruturas que permitem a sua transformação e essas estruturas estão acessíveis a todas as pessoas e todas as pessoas sabem disso. Esse conhecimento dá poder ao sujeito que compreende sua possibilidade de transformar a cultura, ao compreendê-la percebe que o pertencimento que sente é recíproco.

5. Aprender entre nós

Temos dificuldade de compreender uma aprendizagem que não se faça verticalmente, daquele que sabe mais para aquele que sabe menos, do mais velho para o mais jovem. Com a vivência dos processos democráticos, a aprendizagem se transformou, as pessoas se transformaram, os espaços se transformaram, o ensino se transformou, o currículo se transformou, mas parece que o entendimento dessas transformações ainda está atrás. A fundamentação desta ideia, *aprender entre nós*, está no subcapítulo anterior, mas aqui quero explicar porque entendo que ela é mais um dos pressupostos dessa cultura.

As relações com o aprender foram se transformando no decorrer das vivências democráticas. O Mais Adolfina evidenciou que é possível que a avaliação e a aprendizagem se dê em outros tempos, diferentes daquele que sempre consideramos como sagrado: o ano letivo. Quando um aluno é reclassificado existe um olhar

diferente sobre a sua aprendizagem que leva em consideração não só o que ele não aprendeu ou o que ele deveria aprender, mas como o que ele realmente sabe pode ajudá-lo a avançar em outros anos escolares. Como o #foradacaixa, a subversão de vários valores caros para a cultura escolar tradicional, como: idades iguais, turmas, tempos e espaços; permite que se estabeleça uma liberdade de atuação tanto para os/as professores/as como para os/as estudantes. Um olhar mais simplificado poderia perceber apenas estudantes mais velhos orientando estudantes mais jovens, numa variação do que chamamos *aprender com* alguém. Por outro lado, se o olhar for mais acurado é possível ver que todos/as os/as participantes de um grupo do #foradacaixa enfrentam uma situação que não é conhecida, não é confortável e precisam se adequar ao que estão vivendo no momento. Essa adequação não tem parâmetros familiares e acontece ao mesmo tempo para todos/as. Neste momento, acontece uma aprendizagem que independe de idade ou conhecimento, uma aprendizagem que chamei aprender entre nós.

Quando iniciei este subcapítulo acreditei que iria mostrar apenas situações de como era antes e como ficou depois para tentar ilustrar essa outra cultura, mas, durante o exercício de visualizar a cultura a partir dos artefatos observáveis, dos valores partilhados e dos pressupostos básicos, identifiquei uma série de noções que não estariam visíveis se eu não tivesse a teoria para me embasar. A cultura da Adolfiná foi revelada mostrando o tecido (artefatos observáveis) costurado com diversas linhas (valores partilhados). Alguns dos desenhos (pressupostos básicos) formados por esta costura podem ser vistos de perto e outros de longe. Para algumas pessoas, podem nem existir, para outras estão muito claros, mas, de certa forma, formaram um mapa que pode guiar as ações e decisões de todos e cada um, assim, tanto coletivamente quanto individualmente. Creio que essa costura, ou descostura, que segui neste subcapítulo conseguiu fazer uma ligação entre os conceitos que foram sendo desvelados na sequência deste capítulo de análise.

É importante deixar registrado que essa leitura dos dados que fiz representa um retrato, entre outros possíveis, dessa cultura constituída na escola, porque a cultura, como algo vivo e pulsante, continua se fazendo, se transformando, se reafirmando, se negando até, continuamente, nas vivências cotidianas.

7 A GENTILEZA DO AD-MIRAR: CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS

Este é, aparentemente, um capítulo final, mas não tão final, como fiz questão de anunciar no título, porque a experiência da Adolfina continua viva e forte. Considero isso um alento, porque, por diversas vezes, enquanto vivíamos a pandemia e agora, nos períodos pós-pandemia tive medo de que a experiência não se sustentasse. Quando ingressei no Mestrado, em plena pandemia, e apresentei a proposta de projeto, e ainda quando qualifiquei o projeto, queria que a pesquisa se ativesse ao período até 2019, pois pensava que no retorno da pandemia tudo seria uma bagunça. E tinha razão, tudo foi uma bagunça, mas não por causa da proposta da escola, mas porque o mundo estava uma bagunça. Agora, nós que sobrevivemos, tivemos que aprender a viver na bagunça.

Foi essa aprendizagem de viver na bagunça entrelaçada com tudo o que eu aprendi no Mestrado que fez com que eu percebesse que não era necessário restringir o tempo da pesquisa para antes da pandemia, porque mesmo tendo desaprendido a viver na coletividade enquanto humanidade, as estruturas democráticas da Adolfina mantiveram-se em pé e são estas estruturas que, devagarinho, estão favorecendo com que as pessoas que vivem e convivem na Adolfina agora possam reaprender e reconstruir essa cultura, que, quem sabe, será outra ainda um tanto diferente desta que descrevo nesta pesquisa. Pretendo, a seguir, retomar algumas questões que apresentei no referencial teórico e que, após ter feito a pesquisa, fazem ainda mais sentido para mim, pois ganharam corpo.

Apple e Beane (1997) descreveram no seu livro diversas experiências democráticas e discutiram sobre os muitos fundamentos que definem como deveriam ser as escolas democráticas, a fim de construir alternativas para o restante das escolas. Segundo eles, as pessoas que estão comprometidas com a ideia de que o modo de vida democrático é construído a partir das oportunidades que temos de descobrir como ele verdadeiramente é, e isso só se dá pela experiência, acreditam que as escolas têm uma obrigação moral de apresentar aos jovens esse modo de vida. Eu compactuo dessa crença e acredito que na Adolfina conseguimos construir estruturas que permitem que a nossa comunidade vivencie esse modo de vida. E eu digo comunidade, porque essa vivência não se restringe apenas aos/às estudantes, pressupondo que outros/as adultos/as (professores/as, funcionários/as e familiares) conheçam essa resposta. Ao compreender e aceitar este fato, a experiência da

Adolfina tornou-se muito mais impactante e muito mais complexa porque não apaga o restante da comunidade do lugar de aprendizes e realmente abre espaço para a discussão de qual é o lugar que cada um ocupa no tecido da cultura escolar. Os sujeitos que vivenciam a escola vão atuar na formação da cultura da escola a partir do local onde estão situados. Geralmente, os adultos são os que têm mais poder na formação da cultura escolar, pois as crianças são definidas pelos adultos como aprendizes e precisam adquirir a cultura escolar estabelecida (SACRISTÁN, 2005). Dentre os adultos, os/as professores/as, gestores/as e técnicos/as têm mais poder do que funcionários/as e familiares, mas, mesmo os primeiros têm muita dificuldade em produzir mudanças na estrutura escolar, sendo oprimidos pela situação de trabalho e pelas políticas conservadoras e liberais para a educação (APPLE, 1995). Todos eles estão submetidos a um processo institucional de individualismo que enfraquece os laços sociais e faz com que os indivíduos só contem com a sua capacidade e competência para ultrapassar os obstáculos da vida cotidiana, sem o apoio de uma comunidade e sem levar em conta as relações sociais, de classe, raça e gênero nas quais estão inseridos. (SARMENTO, 2011). Por isso, a única possibilidade real de experimentar o modo de vida democrático com sucesso e obtendo uma mudança cultural é criando estruturas democráticas que permitam às pessoas estabelecerem uma relação mais horizontal, através do diálogo e da participação democrática. E isso penso que conseguimos produzir na Adolfina.

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação. (FREIRE, 2001, p. 36)

Ao analisar o cenário atual pós-pandemia, vejo que temos um cenário como Freire descreveu: uma prática que se vende como moderna e ilusoriamente progressista, para esconder que é liberal e conservadora, apresentando soluções voltadas para um gerenciamento

dos professores com pacotes e apostilas, centrada na avaliação como solução para o déficit de aprendizagem, apagando a participação de todos os outros atores da escola, centrando tudo no professor que ensina e no estudante que aprende. Neste contexto, mais necessárias são as experiências democráticas como a que se constituiu na Adolfina e mais necessária ainda é a divulgação dessas práticas como opção possível para a resistência ao modelo que estamos recebendo.

Quando eu construí o tópico teórico sobre as escolas democráticas, apresentei a ideia de Sarmiento (2002), da escola como espaço de cidadania das crianças que poderia se transformar na escola como uma política de vida. Eu acrescentei o conceito de Sarmiento no capítulo de escolas democráticas por acreditar que esse conceito se aproxima muito da ideia de democracia como modo de vida. Sarmiento, como Apple e Beane, também enumera condições importantes para que essa “utopia realizável”, como ele chama, se concretizasse. Penso que durante o capítulo anterior de análise consegui apresentar como o referencial das escolas democráticas de Apple e Beane é bastante adequado para entender o contexto da Adolfina (mas também como a proposta da Adolfina vive ainda mais a fundo a experiência da democracia, em alguns casos). Quero agora conectar essas ideias ao que Sarmiento propõe, quando fala da escola como esse espaço de cidadania das crianças.

Para Sarmiento (2002), é necessário iniciar desconstruindo os elementos simbólicos do senso comum a respeito do que é ser escola, pois esse, segundo ele, leva à exclusão dos saberes das crianças e das minorias do currículo. Enquanto apresentava os elementos da cultura da Adolfina, demonstrei, em muitos momentos, como as práticas democráticas vivenciadas na Adolfina foram transformando e reconstruindo a ideia de como ser escola, ao mesmo tempo que permitiu que as crianças, e os demais participantes, pudessem influir no currículo. Em seguida, ele diz que essa comunidade aprendente deveria articular a sua aprendizagem à lógica dos direitos da criança, além de olhar para como essas crianças aprendem a fim perceber os saberes mais significativos e aqueles mais capazes de provocar felicidade e promover cidadania ativa. Essa comunidade aprendente que Sarmiento traz se aproxima também das comunidades de aprendizagem de bell hooks (2020), como sendo grupos de pessoas que vão poder expressar-se sem medo, expor seu pensamento e, ao mesmo tempo, sua resistência a pensar, respeitando os momentos nos quais tudo se conecta e a aprendizagem coletiva pode acontecer. Pessoas reunidas em comunidade e preocupadas com a sua aprendizagem e a aprendizagem do outro são possibilidades que já concluímos que a vivência democrática favorece. Sarmiento ainda traz outros pontos de transformação, mas me chamou atenção a necessidade de pensar a escola como um projeto de renovar a tradição,

indicando que a escola deve, sim, fazer o que foi criada para fazer, mas de um modo radicalmente diferente. A partir disso, acredito que a Adolfina está no caminho de se tornar, ou até já tenha se tornado, uma utopia realizável.

Desde 2012, nestes anos de vivência desta proposta democrática, a Adolfina recebeu vários prêmios, menções honrosas e foi material para muitas reportagens de TV, jornal, rádio e Internet. A visibilidade que a escola obteve favoreceu, de diversas maneiras, que toda a comunidade compreendesse a grandiosidade e a importância que o cotidiano democrático pode alcançar. Eu digo cotidiano, mesmo que possa parecer um reducionismo do trabalho necessário diariamente para que a proposta se estabeleça, porque é na vivência diária que a cultura se estabelece. Então, pode parecer muito simples e muito singelo o que acontece na Adolfina, porque, afinal, é apenas a nossa vida. Em determinado momento da execução desta pesquisa, eu percebi isso e compreendi que, talvez, seja essa a prova que temos de que se estabeleceu uma outra cultura que transformou realmente o senso comum no que se refere à escola. As diversas práticas democráticas desenvolvidas e vivenciadas no cotidiano tornaram a participação democrática um direito e não mais alguma coisa que se recebe porque alguém permite. Essa realidade permitiu que tantas outras possibilidades pudessem ser percebidas pelo sujeitos que puderam se afastar da realidade opressora e sufocante, dando espaço a essa “consciência possível” cheia de esperança e propositividade, capaz de criar os “inéditos-viáveis” (FREIRE, 1987).

No capítulo anterior, analisei com muita dedicação as propostas da Adolfina através das falas dos entrevistados. Meu esforço de me manter afastada, buscando admirar, favoreceu que, mesmo de dentro, como uma trabalhadora-pesquisadora, eu pudesse vislumbrar nuances que nunca tinha visto e conseguisse colocar em palavras o que era apenas vivido. Desse exercício, eu levo uma lição poderosa, é preciso garantir o direito de participação democrática sempre e sem medo, sem julgamento, acreditando que as pessoas juntas poderão encontrar as suas próprias soluções.

No livro *Política Cultural e Educação*, Apple (2000) nos explica como se formam os movimentos conservadores a partir de uma história sobre uma mudança em livros didáticos de uma localidade nos Estados Unidos. Neste caso, as pessoas foram quase que empurradas para a direita porque basicamente não foram ouvidas pelas instituições nas suas demandas a respeito do tema. Existia um sentimento nas autoridades educacionais de que a comunidade não deveria ou não poderia opinar por não ser capacitada suficientemente para ter opinião sobre o assunto. Trago essa história porque penso que na Adolfina vivenciamos uma abordagem totalmente contrária a essa que Apple narra. Na Adolfina, as pessoas não são

empurradas para longe, mas trazidas para perto. A democracia que se estabeleceu através dessas práticas vividas construiu espaços de colaboração e respeito, espaços de escuta horizontal e de pertencimento recíproco.

Essa experiência pode não resolver todos os dilemas que enfrentamos na educação do nosso país, visto que as realidades são muito distintas e as forças que disputam os sentidos muito poderosas, mas, com certeza, aponta um caminho inspirador possível de ser replicado e vivenciado em qualquer escola, porque cada uma, através da participação dos seus sujeitos, pode constituir a sua *outra* cultura necessária. A mensagem de esperança e positividade que pode ser retirada daqui é um alento e um respiro para todos os educadores progressistas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W.. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017. 310 p.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James A.. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLE, Michael W.. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218 p.
- ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, [S. L.], v. 3, n. 6, p. 29-39, jul./dez. 2018. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341/2589. Acesso em: 27 jan. 2022.
- ARROYO, Miguel G.. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. 2013. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acessado em 28/09/2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL, **Ministério da Educação**, (2003). **Ética e cidadania: construindo valores na escola**. Brasília, MEC/SEDH.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- CARDOSO, M.E. Trabalhadores da educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura Global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educação**, [S.L.], v. 39, n. 2, p. 1-9, 25 jun. 2006. Disponível em: <https://rioei.org/historico/deloslectores/1434GilGomes.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A Um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36536>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- EMEF PROF^a ADOLFINA. J. M. DIEFENTHÄLER. **Projeto Mais Adolfina**. Novo Hamburgo, 2012.

EMEF PROF^a ADOLFINA. J. M. DIEFENTHÄLER. **Projeto Político Pedagógico**. Novo Hamburgo, 2013.

EMEF PROF^a ADOLFINA. J. M. DIEFENTHÄLER. **Documento da 1ª Conferência Escolar Adolfina**. Novo Hamburgo, 2013.

EMEF PROF^a ADOLFINA. J. M. DIEFENTHÄLER. **Projeto Aprender e Compartilhar**. Novo Hamburgo, 2018.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem estar das crianças: in(visibilidade) e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36754>. Acesso em: 17 out. 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R. *et al* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 223-225.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116 p.

GANDIN, Danilo. Poder, participação e escola democrática. In: FETZNER, Andréa Rosana; MENEZES, Janaina Specht da Silva (org.). **A quem interessa a democratização da escola?**: reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012. p. 37-54.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político pedagógico**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. **Educação**, São Paulo, n. 4, p. 13-27, 2011.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pHbhwFvxKmGNtMDGQd6Ltqx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-26.

GOODSON, Ivor F.. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995. 140 p.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021. 300 p.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: elefante, 2020.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.u., 2018.

MARTINS, João. Análise institucional e o processo de construção de conhecimento: a questão da implicação. **Psicologia em Revista**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 488-499, 12 dez. 2017. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
<http://dx.doi.org/10.5752/p.1678-9563.2017v23n1p488-499>. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n1/v23n1a30.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. Consenso e conflito na teoria democrática: para além do "agonismo". **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [S.L.], n. 92, p. 13-43, ago. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-64452014000200002>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ln/a/hg4h433nN5rFFLRwxzLNXMn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesus Delgado. **Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016. 151 p.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas> Acesso em 25 març. 2023.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-43.

NOVO HAMBURGO. Lei nº 2015/2009, de 13 de outubro de 2009. Dispõe sobre a gestão democrática no ensino público, e dá outras providências. Novo Hamburgo - RS, 2009.
<http://leismunicipa.is/rihpn> Acessado em: 23 set. 2021.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982010000200007>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2021.

PAULON, Simone Mainieri. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 18-25, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822005000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/YWZKDkyF5zBjQvhjJZkdK7m/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PENIDO, Cláudia Maria Filgueiras. TRABALHADOR-PESQUISADOR: análise da implicação como resistência ao distanciamento do objeto. **Psicologia em Revista**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 380-396, 13 abr. 2020. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. <http://dx.doi.org/10.5752/p.1678-9563.2020v26n1p369-385>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/22749/17824>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O adulto constrói o menor e o aluno. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **A invenção do aluno**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11-24.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 16-35.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria: Política e pensamento crítico**, [S. L.], v. 2, n. 1, p. 45-49, ago. 2012. Semestral. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36755/1/A%20crian%c3%a7a%20cidad%c3%a3.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, S. L.], v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.furb.br/atosdepesquisa/>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002000200015>.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações: Revista de sociologia**, [S. L.], v. 4, n. 1, p. 91-113, fev. 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498>. Acesso em: 19 abr. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/49286/2002. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A PESQUISA-INTERVENÇÃO COMO FORMA DE INSERÇÃO SOCIAL EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE: arte e imaginação na escola. **Psicologia em Revista**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 689-706, 20 maio 2020. Pontifícia

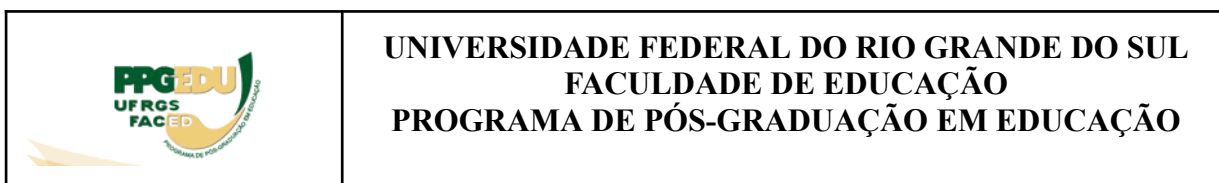
Universidade Católica de Minas Gerais.

<http://dx.doi.org/10.5752/p.1678-9563.2019v25n2p689-706>. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v25n2/v25n2a20.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

TORO, José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização Social**: um modo de construir a democracia e a participação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. 104 p.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

I Do objeto da pesquisa e compromissos da pesquisadora:

A presente pesquisa de mestrado, desenvolvida por Joice Maria Lamb, orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin, tem como foco de investigação analisar como as práticas democráticas construídas na EMEF Prof. Adolfin J. M. Diefenthaler constituíram uma outra cultura da escola, sendo este o foco de discussão na entrevista a ser aplicada. A aluna compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que a(o) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

As informações obtidas nesta pesquisa serão mantidas sob sigilo ético. Os entrevistados e entrevistadas não terão seus nomes mencionados, em nenhuma apresentação ou trabalho que venha ser publicado. A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à(o) participante. Se, no decorrer da pesquisa, a(o) participante decidir não mais continuar colaborando ou pela supressão das informações prestadas, terá toda a liberdade para fazê-lo, sem quaisquer consequências ou prejuízos.

II Da ciência e concordância na participação do estudo e no uso dos dados

Assim, eu, _____, portador(a) do documento _____, declaro para os devidos fins, que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, a respeito da presente pesquisa. Declaro ainda que autorizo que meu depoimento (fornecido através de uma entrevista realizada de forma online e/ou presencial) seja gravado e transcrito, em partes ou integralmente, para uso exclusivo das análises, sendo garantido que essa gravação ou transcrição integral não será divulgada. Todavia, informo estar ciente de que os registros escritos durante a realização da pesquisa, assim como alguns trechos transcritos de minha fala, serão utilizados posteriormente como

dados para a elaboração de dissertação de mestrado, artigos científicos e outras publicações futuras, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data, de forma anônima. Declaro ter sido informado (a) das finalidades, objetivos da pesquisa e que estou de acordo em participar do estudo, na entrevista. Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2022.

Participante da Pesquisa

Joice Maria Lamb (Mestranda)
joicelamb@gmail.com

ANEXO A: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR A PESQUISA NA ESCOLA



Novo Hamburgo, 01 de agosto de 2022.

DECLARAÇÃO Nº 03/2022

Declaramos para os devidos fins que a Secretaria Municipal de Educação autoriza a professora Joice Maria Lamb a realizar sua pesquisa de Mestrado na EMEB Prof. Adolfin J. M. Diefenthäler, no período de 2022 a 2023. A pesquisa é orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin e faz parte do PPGEdU/UFRGS. Tem como foco de investigação analisar como as práticas democráticas construídas na escola constituíram uma outra cultura escolar, sendo este o foco de discussão na entrevista a ser aplicada. A professora Joice compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que a(o) participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente. As informações obtidas nesta pesquisa serão mantidas sob sigilo ético. Os entrevistados e entrevistadas não terão seus nomes mencionados, em nenhuma apresentação ou trabalho que venha ser publicado.


RAQUEL EXENBERGER BECKER
Diretora de Educação

Raquel E. Becker
Matrícula 72671-2
Diretora de Educação
SMED / PMNH

www.novohamburgo.rs.gov.br

Centro Administrativo Leopoldo Petry | Rua Guia Lopes, 4201 - B. Canudos - 93548-013 | Novo Hamburgo - RS - Fone: (51) 3097.9400
Contribua com o Fundos Municipais da Criança e Adolescente e/ou dos Direitos e Cidadania do Idoso. Doe Sangue, Doe Órgãos, Doe Medula Óssea, SALVE UMA VIDA.

ANEXO B: FOTOS DA ESCOLA

Créditos de todas as fotos: Alexandro Rafael Amaro







