



RELAÇÕES DIALÓGICAS E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DA EMEF CAMPOS SALLES

DIALOGICAL RELATIONS AND DEMOCRATIC EDUCATION: EMEF CAMPOS SALLES EXPERIENCE

RELACIÓN DIALÓGICA Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: LA EXPERIENCIA DEL EMEF CAMPOS SALLES

Ana Cláudia de Oliveira Almeida¹

Sílvia Ester Orrú²

Resumo: Subsidiado pelo pensamento democrático e libertário apresentado por Paulo Freire, o presente artigo tem por objetivo compreender os fundamentos históricos, teóricos e filosóficos e os princípios dos processos dialógicos democráticos da EMEF Campos Salles. Os procedimentos metodológicos utilizados foram observações, sistemas conversacionais e entrevistas semiestruturadas. As informações foram organizadas em três núcleos de significação: “A Reinvenção da EMEF Campos Salles”, “Relações dialógicas” e “Comunidades de Aprendizagem”. Como resultado, evidenciou-se que os processos dialógicos e democráticos perpassam por toda a constituição da escola como um espaço de acesso ao conhecimento historicamente acumulado, bem como ao sentimento de pertencimento ao espaço social e uma visão emancipatória sobre o papel que ocupam enquanto sujeitos envolvidos no projeto de transformação da escola. Destacam-se como ações dialógicas e democráticas que constituem a escola, as assembleias escolares, a república dos estudantes e a comissão mediadora.

Palavras-chave: Processos dialógicos. Educação democrática. EMEF Campos Salles. Escolas Inovadoras.

Abstract: Supported by Paulo Freire's democratic and libertarian thinking, this article aims to understand the historical, theoretical and philosophical foundations and principles of democratic dialogical processes of EMEF Campos Salles. The methodological procedures used were observations, conversational systems and semi-structured interviews. The information was organized into three meaning cores: “The Reinvention of EMEF Campos Salles”, “Dialogical

¹ Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, Minas Gerais, Brasil.

² Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, Minas Gerais, Brasil.



Relations” and “Learning Communities”. As a result, it became clear that dialogic and democratic processes permeate the entire constitution of the school as a space of access to historically accumulated knowledge, as well as the sense of belonging to the social space and an emancipatory view on the role they play as individuals involved in the school transformation project. They stand out as dialogical and democratic actions that constitute the school, the school assemblies, the student republic and the mediating commission.

Keywords: Dialogic processes. Democratic education. EMEF Campos Salles. Innovative schools.

Resumen: Subsidiado por el pensamiento democrático y libertario presentado por Paulo Freire, el presente artículo tiene por objetivo comprender los fundamentos históricos, teóricos y filosóficos y los principios de los procesos dialógicos democráticos del EMEF Campos Salles. Los procedimientos metodológicos utilizados fueron observaciones, sistemas conversacionales y entrevistas semi-estructurales. Las informaciones fueron ordenadas en tres núcleos de significación: “La Reinención del EMEF Campos Salles”, “Relaciones dialógicas” y “Comunidades de Aprendizaje”. Como resultado, se evidenció que los procesos dialógicos y democráticos atraviesan por toda la constitución de la escuela como un espacio de acceso al conocimiento históricamente acumulado, así como al sentimiento de pertenimiento al espacio social y una visión emancipatoria sobre el papel que ocupan como sujeto involucrado en el proyecto de transformación de la escuela. Se destacan como acciones dialógicas y democráticas que constituyen la escuela, las asambleas escolares, la república estudiantil y la comisión mediadora.

Palabras clave: Procesos dialógicos. Educación democrática. EMEF Campos Salles. Escuelas innovadoras.

1 INTRODUÇÃO

A construção da escola, tal como a conhecemos hoje, é resultado de inúmeras transformações ocorridas ao longo de sua história e de sua constituição como ambiente formal de educação. Souza (1997) apresenta como ao longo dos tempos, o método individual de trabalho cedeu lugar ao ensino simultâneo, este que ainda prevalece nas escolas brasileiras, através da classificação uniforme por meio da idade, nível de conhecimento que cada etapa deve alcançar, um plano de estudo padronizado e o estabelecimento do tempo para o cumprimento de cada etapa, fixando a fragmentação diária das lições e dos exercícios.

Segundo Souza (1997), o ensino tradicional foi algo inovador para o século passado, pois organizou o funcionamento das escolas de maneira sistêmica: com métodos de ensino, início e término das aulas, intervalos, descanso de professores e alunos durante as aulas. Apresentou o que era específico de cada disciplina a ser ensinada, evidenciando o que cada uma possuía de maneira particular, em uma abordagem de distanciamento, ao invés da aproximação pelas semelhanças que cada conteúdo trazia, passando a dividir as aulas por disciplinas cada vez mais específicas em suas



áreas de atuação.

Essa escola graduada, com um sistema de classificação homogênea, fez surgir o que hoje conhecemos por classe escolar. Esse modelo educacional permanece atuante em nossa realidade, mesmo diante de tantas mudanças históricas já ocorridas na sociedade e na escola como espaço formal de educação, pois compreende-se que a escola é o fruto da sociedade na qual está inserida (SOUZA, 1997).

Chamaremos esse ensino – pautado na figura do professor como único detentor do saber – como ensino tradicional, em que a classificação homogênea permanece, prevalecendo a transmissão de conteúdos desvinculados das relações sociais, em uma aprendizagem pautada na memória e na repetição, no qual o saber é abordado do simples para o complexo, ou do geral para o particular.

Porém, nas últimas décadas do século XIX (VALDEMARIN, 2010) as preocupações sobre “como ensinar” se configuraram e se articularam em orientações para a prática docente, em resposta às manifestações e descontentamento com o ensino que naquele tempo era considerado ineficiente, com alunos sendo formados sem domínio da leitura e da escrita e com noções de cálculo rudimentares.

Rancière, ao afirmar que “quem ensina sem emancipar, embrutece” (RANCIÈRE, 2002, p.16), deixa claro que a postura do professor que se coloca em sala de aula como aquele que sabe tudo e não aceita o conhecimento que parte dos significados de seus alunos é uma ação embrutecedora, pois não permite ao aluno que descubra os próprios meios para sua aprendizagem. Por sua vez, Freire (2002) relaciona o processo de ensino e aprendizagem distante dos significados como uma prática que busca domesticar os alunos.

Freire (1979) critica o modelo tradicional de ensino e o chama de educação “bancária”, pois é depositada no aluno uma quantidade de conteúdos fragmentados, desvinculados da realidade social na qual está inserido, aniquilando o protagonismo de seu processo de aprendizagem.

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo compreender os fundamentos históricos, teóricos e filosóficos e os princípios dos processos dialógicos democráticos da EMEF Campos Salles, bem como se propõe a apresentar uma escola que transformou seu modo de ser, pensar e fazer a educação formal diante dos desafios contemporâneos, através do processo de transformação que passou durante sua constituição como a escola sem muros, pois é assim que é conhecida. Essa escola desenvolve um modelo diferenciado do tradicional –pois se distancia da visão bancária de educação, uma vez que sua prática pedagógica se dá em uma vertente educacional emancipatória,



democrática e libertária (FREIRE, 1987).

Para tanto, serão analisados os aspectos da constituição da escola pesquisada em seu processo de transformação, e como os processos dialógicos e democráticos são vivenciados em sua prática pedagógica.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Para realizar este trabalho, apoiamo-nos na crítica de Paulo Freire à escola de ensino tradicional, por esta produzir e perpetuar a exclusão social, através do modelo bancário (FREIRE, 1979). Também assumimos a concepção de emancipação proposta por Rancière (2002), que destaca o aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem como protagonista de seu desenvolvimento.

Partindo da compreensão do rigor científico na produção de conhecimento, e da busca por um caminho diferente das vias tradicionais e positivistas de pesquisa, encontrou-se tal sustentação metodológica na Epistemologia Qualitativa de Fernando González Rey (1997; 2005) considerando a recursividade apresentada entre o empírico e o teórico, partindo do modelo teórico que embasa este tipo de pesquisa e que é valorizado pelo autor e que concerne com a base dialógica que sustenta esta pesquisa.

Para González Rey (2005), o conhecimento se produz a partir da compreensão da realidade pesquisada. Assim, a partir de seu conceito “zona de sentido”, González Rey (1997) destaca que o pesquisador pode propor significados próprios da realidade pesquisada e, de acordo com o momento histórico que se encontra, criar caminhos de inteligibilidade que não se esgotam em uma organização linear do conhecimento produzido, mas que abrem novos caminhos para novas zonas de sentido que venham a ser produzidas, legitimando o conhecimento construído.

González Rey estrutura a Epistemologia Qualitativa em três bases de sustentação. A primeira se dá pelo seu caráter construtivo-interpretativo que é visto como “um processo de comunicação e diálogo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.13), possibilitando ao pesquisador propor significados próprios da realidade pesquisada dando sentido às expressões dos sujeitos. A segunda base de sustentação da Epistemologia Qualitativa é a legitimação do sujeito singular, neste contexto o sujeito é visto além de dados coletados durante a utilização dos diferentes instrumentos de pesquisa, e por último o processo dialógico entre pesquisador e pesquisado que permite a criação de um cenário interativo e o uso da multiplicidade de instrumentos como meio de produção das informações.

Para isso, González Rey (2005) busca estabelecer um diálogo entre o método materialista



dialético e os fenômenos psíquicos, ultrapassando a visão reducionista de um método de pesquisa positivista, pois entende que a discussão sobre a relação aparência/essência, parte/todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação conduzem à compreensão do objeto estudado.

2.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa empírica foi realizada na EMEF Campos Salles em Heliópolis, na grande São Paulo, por meio dos seguintes instrumentos para produção das informações: sistemas conversacionais, rodas de conversa, entrevistas como processo, completamento de frases, observação, análise documental e diário de campo (ALMEIDA, 2019).

A definição da instituição escolar onde a pesquisa se realizou se deu a partir do contato entre a coordenadora da escola e a pesquisadora em um simpósio sobre “Escolas Inovadoras”, ocorrido em abril de 2017 na cidade de Poços de Caldas-MG. Ao ouvir sobre a “escola sem muros”³, a pesquisadora sentiu-se desafiada a compreender como tal transformação ocorrera em seus aspectos históricos, filosóficos e teóricos.

Após o primeiro contato e envio do projeto de pesquisa à escola EMEF Campos Salles, iniciou-se o processo de construção das informações. Selecionamos os participantes da pesquisa, tendo como recorte de pesquisa, os alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental (EF), com idades entre 9 a 11 anos de idade, que atuavam como membros da Comissão Mediadora, uma professora do salão de estudos do 5º ano – por atuar diretamente na constituição dos processos dialógicos entre essas crianças e a equipe gestora –, a coordenadora, a diretora e a auxiliar de direção (pelo contato com a estrutura da escola em seu todo).

As primeiras ações da pesquisa foram voltadas para a observação da rotina escolar nos salões de estudos dos 3º e 5º anos do EF, durante as oficinas, na sala da direção e nos momentos de recreio. Diante das observações, foram elaborados os roteiros de entrevistas, assim como o completamento de frases. Todas as informações construídas foram registradas no diário de campo. Todo este processo de observação teve como objetivo criar repertório para as entrevistas como processo, rodas de conversa e sistemas conversacionais.

Os sistemas conversacionais permitem ao pesquisador uma postura de alteridade, ao se

³ A expressão diz respeito não apenas à eliminação dos muros físicos que separavam a comunidade escolar, mas também à destruição dos muros da invisibilidade social da escola em sua comunidade local.



colocar no lugar do pesquisado, integrando-se através das conversas no meio pesquisado de diferentes maneiras. Isso possibilita a construção de um repertório rico de referências que González Rey (2005) chama de “tecido de informações”, exigindo uma postura do pesquisador de neutralidade e autenticidade, permitindo ao pesquisado que se expresse sem medo de julgamentos ou apontamentos.

Para as rodas de conversas com os alunos e as entrevistas, foram utilizados os seguintes instrumentos escritos: entrevista como processo, completamento de frases, diário de campo e análise documental. As entrevistas foram divididas em três etapas: a primeira teve como eixo central investigar a postura do professor frente a uma proposta pedagógica considerada democrática e libertária; a segunda buscou investigar a percepção dos alunos em relação à proposta diferenciada da escola; e a terceira, realizada com a equipe gestora da escola, buscou compreender como uma escola pública consegue cumprir o que é estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação e, ao mesmo tempo, proporcionar uma vivência de uma prática pedagógica que vai além dos muros.

Por sua vez, o completamento de frases é um recurso que utiliza indutores curtos para gerar novos sentidos. Ou seja, com informações indiretas, conseguimos afetar os sujeitos implicados, e compreender como eles estão envolvidos com o assunto pesquisado. Assim, vemos as mesmas frases utilizadas com respostas totalmente diferentes, pois estas expressam o sentido que cada sujeito dá ao que está sendo proposto.

O diário de campo, como outro instrumento escrito, foi utilizado tendo em vista o processo comunicativo constituído de modo sistemático na pesquisa. Seguindo a lógica da caracterização do processo de investigação, a participação nas distintas atividades da escola permitiu um conhecimento gradual sobre o projeto inovador que se propõe efetivar. No diário de campo foi registrado um número extenso de páginas das observações realizadas sobre os conteúdos das inovações, comportamentos e interações entre os sujeitos escolares em diferentes momentos da rotina escolar.

Por fim, a análise documental e o seu uso na pesquisa apoiaram-se na necessidade de explorar os aspectos operacionais da organização estrutural da escola em relação aos objetivos estabelecidos para se alcançar a efetiva proposta de uma prática considerada inovadora. O documento que serviu de base para essa análise foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2017, além dos roteiros de estudos utilizados durante as aulas nos salões de aprendizagem do 3º e 5º anos do EFI.



Todos os participantes tiveram suas identidades preservadas e foram assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o processo nº 76102217800005142, bem como a legislação vigente quanto à definição do sujeito, sua proteção e respeito a sua dignidade humana, de acordo com as Resoluções nº 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012; 2016).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A TRANSFORMAÇÃO DA EMEF CAMPOS SALLES

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Campos Salles está localizada na Estrada das Lágrimas, número 2385, na comunidade Vila Heliópolis, São Paulo. Foi criada pelo Decreto, nº 3.206 de 23/08/1956, como Escolas Mistas de São João Clímaco e inaugurada em 27 de fevereiro de 1957, com início das atividades em 21 de março do mesmo ano.

A escola, por estar situada no bairro onde se encontra a maior comunidade do estado de São Paulo, atende alunos que provêm de famílias com baixa renda. Nela estão matriculados 824 alunos (SÃO PAULO, 2017), distribuídos em três períodos de aulas (manhã, tarde e noite), somando 32 turmas. Nos períodos da manhã e da tarde funciona o curso regular do Ensino Fundamental I e II com 27 turmas, sendo no período matutino o Ensino Fundamental II e no período vespertino o Ensino Fundamental I. No período noturno funciona o curso de Suplência (EJA) do Ensino fundamental, com 5 turmas.

A escola traz uma história de resistência e de busca pelos direitos dos cidadãos desde sua fundação, com constantes lutas e reivindicações. Fato notório quando na década de 70, afirmou-se como um escudo contra os grileiros de Heliópolis e que, ainda hoje, representa as demandas de seu bairro por meio de pelo menos 50 projetos educacionais que alcançam crianças e egressos da escola. Esse processo de lutas e mudanças muito diz respeito à chegada de Braz Rodrigues Nogueira como diretor da escola, em 1995. Com dois ideais norteadores (“A escola como Centro de Liderança” e “Tudo passa pela educação”), Braz passou a buscar parcerias que o ajudassem na implementação do projeto de educação que ele acreditava.

Com o apoio das duas coordenadoras, Amélia Fernandez e Ana Maria Nogueira, que também assumiram a escola com ele, Braz passou a inserir a comunidade no projeto pedagógico, a partir da criação de grêmios em que todos participavam – pais, professores, alunos, funcionários de



diferentes setores da escola. Assim, as comunidades local e escolar passaram a compreender o objetivo principal da nova proposta educacional, e incidiram a colaborar com a escola, buscando uma nova identidade para substituir a antiga “escola de favelados” – pois, infelizmente era esse rótulo que a escola carregava –, passando então, a ser a “escola da Comunidade”.

Partindo dessa realidade e objetivando a efetiva realização do processo de transformação que a escola estava desenvolvendo, o diretor Braz, junto com alguns professores, decidiu colocar fim aos muros que separavam as salas de aula, criando na escola salões de aprendizagem.

Nesses salões, três professores atuam com docência compartilhada, elaborando o roteiro de estudos (utilizando o instrumento do “Google Drive”) de acordo com os temas votados pelos alunos no início do ano, por meio de assembleia. Todos os temas são estudados, seguindo a ordem do mais votado para o menos votado. Com essa proposta, os alunos passam a ser sujeitos de seu aprendizado e o professor o mediador, para que a informação se torne efetivamente conhecimento, partindo da demanda que a sociedade apresenta.

Nas falas abaixo, percebemos a busca por outras propostas educacionais libertárias e democráticas e a sua importância na constituição da base de transformação da EMEF Campos Salles.

A equipe gestora e pedagógica passou a buscar concepções educacionais que fossem coerentes com o projeto de transformação, chegando à proposta da Escola da Ponte, de Portugal: Surgiu a inspiração na Escola da Ponte. Daí iniciou-se uma transformação de concepções (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

O Projeto Político Pedagógico da EMEF Campos Salles é baseado na Escola da Ponte, adequando à realidade da escola (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

Com isso, os processos de ensino e aprendizagem passaram a ser repensados através dos eixos de interesse dos alunos: parte de uma proposta na qual o professor é o mediador (aquele que possui mais experiência para orientar o processo de aprendizagem dos alunos). Esse professor mediador “explora sua capacidade de ser sensível com o propósito de notar e identificar quais são os significados construídos por seus aprendizes com relação aos conceitos que estão sendo formados, quer sejam mais elementares ou mais complexos” (ORRÚ, 2016, p. 158).

Orrú (2016) nos elucida sobre o que são os eixos de interesse que apresentamos:

É oportunizar ao aprendiz escolher aquilo que deseja aprender mais, valorizar seus interesses que, de modo geral, estão relacionados às suas habilidades a serem cada vez mais desenvolvidas e não abafadas por práticas conteudistas pré-



determinadas. É promover possibilidades do aprendizado em comum, uns aprendendo com os outros, é favorecer o aprender a aprender cada um da sua maneira e assim, poder dizer aos outros o quanto aprendeu sem que, necessariamente, seja por meio de avaliações objetivas (ORRÚ, 2016, p. 165).

Tomando essa compreensão de protagonismo no processo de aprendizagem, que valoriza a criança e o adolescente em seu ato de aprender e de uma educação que considera os sujeitos envolvidos para a sua construção, ao iniciarem as aulas no começo do ano letivo, alunos e professores participam de uma Assembleia em que cada salão propõe temas para os roteiros de estudo, que serão feitos durante todo o ano.

Aqui, apoiamo-nos no conceito de assembleias de aprendizes e educandos segundo Orrú:

Assembleia quer dizer reunião, encontro, concílio. Assembleia denota o encontro daqueles que compõem um corpo, por exemplo, um coletivo de alunos, o corpo docente de uma escola, ou o corpo administrativo de uma instituição. Assembleia de Aprendizes diz respeito à re-união daqueles que constituem o corpo de uma comunidade de aprendizagem. [...] a re-união, o retorno permanente e duradouro que o “novo” sempre traz e demanda à uma comunidade de aprendizagem (2018, p. 884).

Nesta “re-união” são discutidos desde os temas dos roteiros que acompanharão as crianças em seus estudos até os mais variados assuntos relacionados à vivência da democracia proposta pela escola, como aponta a fala da aluna:

A gente queria algo para brincar na hora do recreio e pensamos em uma mesa de pebolim. Aí convocamos uma assembleia com as comissões mediadoras de cada salão para conversarmos sobre o assunto. Aí decidimos que fazer uma feirinha seria legal para conseguir o dinheiro para a mesa de pebolim (Ester. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Do mesmo modo, todos os temas sugeridos para roteiro de estudos são contemplados, do mais votado ao menos votado; assim, todos os alunos têm a oportunidade de ver seu objeto de interesse atendido como roteiro de estudo.

O conhecimento jamais se apaga quando ele é apropriado pelo sujeito. Somente o que significa, fica! (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

A aprendizagem é significativa porque eu levo para a vida, para o mundo lá fora. (Sabrina. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Quando a escola pesquisada propõe um trabalho que acessa os conhecimentos acumulados



historicamente a partir do interesse de seus alunos, ela se apoia nessa defesa de Freire, em que a aprendizagem se faz por meio de significados e que, pelo processo recursivo do apreender, é resignificada pelos sujeitos que dele se apropriam (GONZÁLEZ REY, 2005).

3.2. RELAÇÕES DIALÓGICAS

As relações dialógicas, objeto principal desta pesquisa, se baseia no que Rancière (2002) chama de “igualdade de inteligências” – pois se funda na possibilidade de aprendizagem que todos nós possuímos. Já Freire (1974) se apoia no conceito de seres inacabados e incompletos, diante da busca contínua em nosso processo de constituição enquanto homens e mulheres. Orrú (2017), partindo da análise da necessidade de transformar a educação, traz a reflexão que a inclusão do “núcleo duro da escola” carece da re-invenção desse espaço.

Entre as ações realizadas pela escola estão a Assembleia, a República de Estudantes (RE) e a Comissão Mediadora (CM), todas com o objetivo de possibilitar a vivência do projeto de escola libertária e democrática baseado nas relações dialógicas. A Assembleia é descrita dentro do PPP da escola como parte dos “dispositivos pedagógicos” que constituem os princípios da escola, principalmente a autonomia, solidariedade e a responsabilidade:

As assembleias funcionam como se fosse uma reunião p’ra decidir, por exemplo, os temas dos roteiros, aí cada um dá a sua sugestão do seu tema e a gente vota, quem ganhar em primeiro lugar será o primeiro roteiro e quem ganhar em segundo será o próximo e assim por diante (Lara. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

São decididas as regras, que são as mesmas para todos, professores, alunos, gestores. O que vale para um vale para o outro. (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Nela, os principais atores são os alunos, e os professores assumem uma postura de mediação para que os assuntos da pauta sejam contemplados e, posteriormente, encaminhados à República de Estudantes para a votação (por salão de estudo) para, enfim, chegar a um consenso final.

Por meio da República de Estudantes, as crianças e adolescentes têm a oportunidade de compreender como se dá uma organização democrática, e qual a função de cada um dos poderes que regem nosso país (Executivo, Legislativo e Judiciário), a partir da distribuição das funções entre os próprios alunos. Os cargos de prefeito, vice-prefeito e secretários representam o poder Executivo, os vereadores o poder Legislativo e a Comissão de Ética, o Judiciário. Os cargos de



prefeito, vice-prefeito e vereadores são decididos por meio de votação secreta, já os secretários e membros da Comissão de Ética serão indicados pelo prefeito.

A Comissão, por sua vez, tem por objetivo “analisar e julgar sobre a pertinência das ações do Executivo e do Legislativo, segundo o PPP e as regras de convivência” (PROJETO, 2017, p. 53). A CM é considerada por todos os sujeitos da escola como o centro da vivência do diálogo, pois é por meio dela que os processos dialógicos e que a experiência de uma educação democrática e libertária acontece, como aponta a professora:

A Comissão Mediadora é como “a menina dos olhos” para a escola (Entrevista com a Professora do salão do 5º ano do EF – dados da pesquisa).

Evidenciamos com a pesquisa a importância das rodas de conversa de resolução de conflitos, quando há um sujeito sendo apontado por ter tido alguma atitude inadequada (como bater no colega), por exemplo. Em um primeiro momento a criança que agiu de maneira inadequada é ouvida sobre o ocorrido; depois, um membro da Comissão (o responsável pela mediação) faz questionamentos a partir da fala do colega, tentando mostrar outras ações que ele poderia ter tido antes de cometer a agressão. Em um terceiro momento é proposto ao aluno o compromisso para que sua ação seja diferente quando se deparar com uma situação semelhante – esse compromisso é escrito e assinado pelo aluno atendido. Por último, é realizada uma “rodada de coisas boas”, na qual todos os membros da CM dizem palavras e frases positivas sobre o aluno que está sendo atendido, de modo que ele perceba que também é capaz de fazer outras escolhas que estejam alicerçadas no respeito e na tolerância.

Ao apontarmos que a escola pesquisada extrapola os muros, referimo-nos aos limites colocados em seus aspectos físicos e ideológicos. Físicos, pois os muros que circundavam a escola foram literalmente derrubados, e ideológicos pelo processo de desconstrução e transformação que passou desde que decidiu ser, estar e agir como um centro de liderança na comunidade onde atua e que já foi apresentado anteriormente.

O reconhecimento da escola como um espaço que vai além dos conteúdos pedagógicos fica evidenciado na fala do aluno que reconhece que sua escola é diferente e por isso chama a atenção de muitos pesquisadores, que assim como nós, visitam a escola, a estudam para conhecer e entender como o trabalho se dá:

As pessoas vêm muito aqui visitar nossa escola porque ela é diferente (Davi.



Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Ao serem questionados sobre o que desejam para que a escola consiga cada vez mais vencer seus desafios, ouvimos as seguintes respostas:

Que seja justa, menos violenta, com mais equidade. Ouvir as vontades das crianças em relação aos espaços, brinquedos, para o uso coletivo. Viver as humanidades de maneira intensa! (Entrevista com a auxiliar de direção – dados da pesquisa).

Pensar as relações em uma perspectiva democrática, onde os direitos são iguais para todos (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Ver os desafios de uma comunidade com as marcas da exclusão social, com possibilidades de transformação da realidade em que estão (através da vivência da democracia), nos faz pensar sobre quais são as ferramentas que dispõe para alcançar tal êxito. De fato, o processo tem sua incompletude, porém, os afetos ali construídos pelas relações dialógicas e humanizadas instrumentalizam os sujeitos para enfrentarem os desafios.

3.3. COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Os resultados da pesquisa também apontam que a transformação que a EMEF Campos Salles buscou vai além da modernização dos espaços, metodologias e recursos a serem utilizados: está atrelada à mudança de concepção do lugar que ocupa na sociedade e qual pode ocupar, identificando-se como classe oprimida, porém, não se conformando com essa posição.

Precisamente porque assume um pensar crítico não se concebe neutra nem tampouco esconde a sua opção. Por isto, também, não dicotomiza a mundanidade de transcendência nem salvação de libertação. Sabe igualmente, que não há um “eu sou”, um “eu sei”, um “eu me salvo”; como não há um “eu te dou conhecimento”, um “eu te liberto”, um “eu te salvo”, mas, pelo contrário, um “nós somos”, um “nós sabemos”, um “nós nos libertamos”, um “nós nos salvamos” (FREIRE, 1977, p.100).

Conforme Mello, Braga e Gabassa (2012), entende-se por Comunidade de Aprendizagem (CA) quando a escola passa a se integrar à comunidade, ao entorno desta de maneira efetiva, como um só corpo, compreendendo que ambas têm papel fundamental no desenvolvimento de seus sujeitos:



Comunidades de aprendizagem é um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como uma instituição central de nossa sociedade. A proposta foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, na Espanha. É uma proposta dedicada a ampliação da participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, as interações entre os diferentes agentes educativos, que se articulam de maneira dialógica para a garantia de máxima aprendizagem para todos os estudantes, com o desenvolvimento de convivência respeitosa, tendo a diversidade como fonte da riqueza humana (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 11).

Desse modo, a postura de todos os agentes de uma Comunidade de Aprendizagem é de sujeito, ou seja, partícipes da transformação, e não meros indivíduos que se deixam mudar ou “ser” a partir do que está posto. É uma tarefa de ação sobre a realidade; de ação, reflexão, levando à práxis, por meio dos processos dialógicos que são construídos nas relações.

Durante as entrevistas, foram elencados dois episódios que possibilitaram outra visão sobre o modo de ver e fazer a educação na comunidade onde a escola atua: o assassinato de uma aluna pelo ex-namorado, nas mediações da própria escola; e o roubo de computadores. Assim, a escola entendeu que muito ainda necessitava ser feito, e que não era mais possível seguir com um projeto de escola desvinculado dos problemas que seus sujeitos estão inseridos:

A morte da aluna Leonarda impulsionou a caminhada da paz e a cultura da paz (Coordenadora pedagógica. Entrevista com a equipe gestora – dados da pesquisa).

Teve uma vez, que roubaram 20 computadores da escola, o Braz ainda era o diretor, ele foi atrás e envolveu a comunidade no problema, isso foi o início da parceria entre escola e comunidade, porque ele conseguiu que todos os computadores fossem devolvidos (Coordenadora pedagógica. Entrevista com a equipe gestora – dados da pesquisa).

Com isso, a escola deu início ao “Projeto Cultura da paz”, um envolvimento da escola com a comunidade, por meio da união de forças entre comunidade e escola, da conscientização da família sobre o processo de mudança em que todos foram inseridos e da resolução de conflitos entre seus sujeitos.

Com o “Cultura da paz”, professores e equipe gestora adentram as ruas do bairro, vão às casas de seus alunos, conhecem os familiares, no intuito de envolver todos no processo de transformação que a escola se propõe, levando as famílias para dentro da escola e vivenciando os princípios norteadores que se almeja, como aponta a fala da diretora:

A escola tem que ir até a comunidade, participar do contexto social, fortalecendo



os vínculos com a comunidade, com o apoio da comunidade para sustentar a mudança (Entrevista com a diretora – dados da pesquisa).

Outra situação apresentada durante as entrevistas foi a procura dos alunos da Escola Técnica estadual (ETEC) para a resolução do problema do transporte privado que não estava oferecendo seu trabalho, diante da violência apontada pelos motoristas de um aplicativo de transporte dentro do bairro de Heliópolis. Isso mostra o envolvimento da escola em questões que vão além de seu espaço formal, por isso é reconhecida como a escola sem muros, pois entende que seu papel não está restrito à escola, mas sim a toda a comunidade, fazendo-se uma Comunidade de Aprendizagem (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

A partir dessa consciência é que se pode “fazer” *com* o outro, o que constitui uma Comunidade de Aprendizagem: a escola vai além do papel institucional de cumprir sua função de prestar serviço ao Estado, para fortalecer as relações entre as pessoas.

É uma construção de mais de 20 anos em um bairro educador. Descentralizou o ‘poder’. A questão da educação começou a ser o principal objetivo de toda a comunidade (Entrevista com a coordenadora pedagógica – dados da pesquisa).

Nas falas da coordenadora, compreende-se que o aspecto processual da transformação: por duas décadas, a escola buscou meios para efetivar os princípios norteadores da mudança, por meio de ações concretas.

Outro fato observado na análise documental e comentado nas entrevistas foi a “Caminhada da Paz”. Nessa caminhada, os alunos da escola convidam todas as pessoas do bairro para pensar e agir sobre questões problemáticas da comunidade. O tema de 2017 (“A paz é de todos ou não é de ninguém!”) possibilita a visão de Comunidades de Aprendizagem que a escola vivencia: ao se ver parte de um todo, suas ações pedagógicas extrapolam as questões exclusivamente voltadas para o domínio das áreas do conhecimento, e entende que a aprendizagem está implícita nas mais diversas esferas da vida, e que o diálogo permanente entre escola e sociedade desenvolve a consciência crítica necessária para o processo de transformação que se deseja.

A fala de uma aluna evidencia a discussão de assuntos pertinentes às demandas da comunidade e que levam os alunos à mobilização de ações que possam solucionar o problema apresentado:

Meu cartaz fala sobre o baile *funk* que acontece na minha rua. É muito ruim o



barulho que faz... Parece até que as paredes da minha casa estão tremendo de tão alto que é o som (Ester. Entrevista com alunos – dados da pesquisa).

Fazer parte do projeto Bairro Educador e participar ativamente das ações comunitárias – por se reconhecer parte de um todo – já é um grande desafio, ainda mais por se tratar de uma instituição que responde ao Estado, suas demandas e determinações. Assim, reconhecer a comunidade como fundamental no processo de mudança da escola só é possível pelo projeto de sociedade que se almeja de educação democrática e libertária, em que há o desejo e ações concretas de ir além das determinações impostas, vivenciando um projeto transformador.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a constituição da escola pesquisada, foi possível compreender a sua proposta libertária e democrática. Percebeu-se que a consciência da necessidade de transformação ocorreu a partir da mudança de paradigmas de alguns sujeitos que envolveram a comunidade em sua totalidade, conseguindo, a partir daí, pensar em um novo modo de gerir a educação que se almeja dentro da comunidade onde se atua. A compreensão de que escola e comunidade devem caminhar juntas foi determinante para o início da transformação da escola em um espaço aberto para a comunidade e a proposta de bairro educador partiu dessa necessidade.

Observa-se que as conquistas alcançadas pela escola só foram possíveis por um trabalho conjunto entre escola, família, professores e funcionários; e que o apoio financeiro e patrocínio de organizações não governamentais, como a Telefônica, são fundamentais, pois dão todo o apoio estrutural necessário para que os projetos sejam colocados em prática, assim como o suporte aos professores para que sua prática docente seja coerente com a proposta emancipatória da escola.

A docência compartilhada, como um dos indicadores, evidencia como é importante um trabalho colaborativo entre os sujeitos envolvidos, principalmente com aqueles que estão diretamente voltados ao processo de aprendizagem dos alunos, os professores, pois se compreende que não é possível fazer acontecer uma experiência educacional libertária, inovadora e democrática, sem a colaboração de todos os seus sujeitos e que o professor possui um papel determinante para que este projeto inovador aconteça.

Do mesmo modo, atentou-se para a preocupação da proposta da escola em oferecer aos seus alunos o acesso ao conhecimento acumulado historicamente, através da elaboração dos



roteiros de estudo, que são elaborados a partir dos eixos de interesse das crianças e jovens, mas que contemplam todo o conteúdo determinado como base para cada etapa do desenvolvimento.

Sim, os processos dialógicos estavam presentes o tempo todo na escola, na elaboração dos roteiros, nas discussões entre as crianças, nas mediações entre professores e alunos, alunos e alunos, funcionárias e alunos, professores e professores, equipe gestora e alunos e entre todos os sujeitos envolvidos com a escola. Percebe-se como o diálogo fundamenta as relações da escola, ele pode ser considerado o gérmen da escola, pois é a partir dele que as relações acontecem, que os sujeitos aprendem, que a autonomia e emancipação são conquistadas.

A Comissão Mediadora e a República de Estudantes evidenciam a vivência dos processos dialógicos onde os estudantes são protagonistas, assim como a experiência sobre o pensar, ser e agir democraticamente, proporcionando a aprendizagem do que é uma sociedade democrática, pautada no diálogo e respeito às diferenças.

Partindo das análises realizadas na escola pesquisada percebemos que a base em comum que sustenta as práticas inovadoras e democráticas se encontra nas relações dialógicas, a partir dos seguintes pilares: a assembleia de estudantes, a gestão democrática, o uso de eixos de interesse para conduzir o aprendizado dos alunos, e a presença atuante da comunidade na escola – por entender que estas possuem o mesmo objetivo, formando assim uma Comunidade de Aprendizagem. Esses pilares se encontram na emancipação dos sujeitos que ali estão, através da conscientização que a ação e a reflexão fazem emergir, saindo do papel de oprimidos e alcançando visibilidade social, como sujeitos atuantes no processo social em que estão inseridos.

É uma educação democrática e libertária por desbravar os desafios contemporâneos, que desafia as imposições do Estado, por vincular a aprendizagem de seus sujeitos aos seus significados e por inspirar outras escolas que buscam um novo pensar, ser e agir na educação que ultrapasse os muros físicos e ideológicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Cláudia O. **Processos dialógicos inovadores e democráticos: a experiência da Emef Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2019. Disponível em: <https://bdt.d.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1469>

BRASIL. Resolução nº 466/2012. **Diário Oficial da União**, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Resolução nº 510/2016. **Diário Oficial da União**, 24 maio 2016. Disponível em:



http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 19 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: processo de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ORRÚ, Sílvia Ester. Assembleias como método pedagógico: educar para viver a democracia e transformar o mundo. In: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico. (Org.) **Educar para transformar o mundo: inovação por uma educação de todos e para todos**. Campinas, SP: Librum, 2019, p. 378-440. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

SÃO PAULO (Prefeitura). Ceu EMEF Campos Salles. Secretaria Municipal de Educação (SME), 2017.



Disponível em:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?Cod=095044%3E>

_ Acesso em: 19 ago. 2019.

SOUZA, Fátima. **Espaço da Educação e da Civilização**: Origem dos grupos escolares no Brasil. São Paulo: Unesp, 1997

VALDEMARIM, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRE AS AUTORAS

Ana Cláudia de Oliveira Almeida

Mestre em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (LEPAI). E-mail: pcacjplm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7862-2107>

Sílvia Ester Orrú

Pós-Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (LEPAI). E-mail: seorru7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4672-0471>

Recebido em: 19/08/2019

Aprovado em: 20/02/2020

Publicado em: 20/03/2020

