

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

MARIANA COSTA DOS SANTOS

**ESCOLA DE ENSINO NÃO FORMAL EM ÁREA PERIFÉRICA: PROJETO
ARARIBÁ, UBATUBA, SP. UM ESTUDO DE CASO**

TAUBATÉ-SP

2021

MARIANA COSTA DOS SANTOS

**ESCOLA DE ENSINO NÃO FORMAL EM ÁREA PERIFÉRICA: PROJETO
ARARIBÁ, UBATUBA, SP. UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Graduação apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciatura em História na Universidade de
Taubaté.

Orientador: Mauro Castilho Gonçalves

TAUBATÉ-SP

2020

Dedico este trabalho a todos que pensam na educação brasileira com carinho e plantam esforços para colhermos frutos de um resultado satisfatório.

AGRADECIMENTOS

Certamente estes parágrafos não irão atender a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase de minha vida. Portanto, desde já peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas elas podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e de minha gratidão.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves, pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória.

Gostaria de deixar registrado também, o meu reconhecimento à minha família, pois acredito que sem o apoio e história deles, não seria que sou hoje.

A todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Tudo o que é justo e verdadeiro se ergue das cinzas, como a Fénix. As gaivotas da nossa história continuaram a sobrevoar mares longínquos, em busca de novos sóis, animadas de uma coragem que permite reconstruir ninhos devassados, envolvidas numa verdade tranquila, acima da espuma dos dias. Se a eternidade me esperar para além dos noventa, ainda hei de fazer um “manual da sobrevivência dos projetos”,

José Pacheco

RESUMO

COSTA, Mariana. **escola de ensino não formal em área periférica: projeto araribá, Ubatuba, sp. Um estudo de caso**. 2021. 48. Trabalho de Graduação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em História na Universidade de Taubaté. 2020.

Este trabalho apresenta um estudo de caso relativo a uma experiência pedagógica - que podemos denominar de não formal -, desenvolvida numa área periférica do município de Ubatuba, SP. Originalmente denominado *Araribá*, a experiência foi efetivada na Escola Sebastiana Luiza, vinculada à rede pública daquela cidade. Partindo do princípio de novos caminhos para a educação, seus idealizadores desafiaram o senso comum e viabilizaram uma *pedagogia de projeto*, que envolveu toda a instituição de ensino. A pesquisa analisou a documentação e os registros (projeto pedagógico, atas, diários etc.) elaborados durante a realização das ações, além de entrevistar a fundadora da iniciativa. De natureza bibliográfica e qualitativa, o estudo de caso em questão, foi refletido à luz dos conceitos de instituição, educação não formal, tempo, espaço e agrupamento. Os resultados indicam que o projeto *Araribá*, em que pese as resistências internas e externas, obteve relativo sucesso no período de sua realização, envolvendo equipe pedagógica, professores, alunos e comunidade.

Palavras-chave: Escola Não Formal; Projeto Araribá; Ubatuba

ABSTRACT

COSTA, Mariana. School of non-formal education in a peripheral area: araribá project, Ubatuba, sp. A case study. 2021. 48. Undergraduate work presented as a partial requirement for obtaining a degree in History at the University of Taubaté. 2020.

This work presents a case study related to a pedagogical experience - which we can call non-formal - developed in a peripheral area in the municipality of Ubatuba, SP. Originally called Araribá, the experience was carried out at the Sebastiana Luiza School, linked to the public network of that city. Based on the principle of new paths for education, its creators challenged common sense and made a project pedagogy possible, which involved the entire educational institution. The research analyzed the documentation and records (pedagogical project, minutes, diaries, etc.) prepared during the performance of the actions, in addition to interviewing the founder of the initiative. Bibliographic and qualitative in nature, the case study in question was reflected in the light of the concepts of institution, non-formal education, time, space and grouping. The results indicate that the Araribá project, despite internal and external resistance, was relatively successful in the period of its implementation, involving the pedagogical team, teachers, students and the community.

Keywords: Non-Formal School; Araribá Project; Uba

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1 - História das instituições educativas e o ensino não formal: aspectos teóricos e metodológicos de análise	10
1.1 CONCEITO DE INSTITUIÇÃO.....	13
1.2 CONCEITO DE PROJETO.....	15
1.3 O QUE É UMA ESCOLA NÃO FORMAL?.....	16
1.4 A educação não formal como um potencial agente de transformação em áreas periféricas.....	18
Capítulo 2 – PROJETO ARARIBÁ: história e caracterização	21
2.1 História da Escola Sebastiana Luiza de Oliveira e Projeto Araribá.....	21
2.2 IMPLANTAÇÃO.....	22
2.3 Justificativa.....	23
2.4 O projeto executado	24
2.5 DESAFIOS DO PROJETO	26
2.5.1 Engajamento da Equipe.....	26
2.5.2 Relutância do Professor.....	28
2.5.3 Autonomia educacional na perspectiva política.....	30
Capítulo 3 – CAPITULO 3 - A PEDAGOGIA DO PROJETO	33
3.1 Plano Pedagógico	34
3.2 Fundamentos.....	34
3.3 Tempo.....	37
3.4 Espaço.....	38
3.5 Agrupamento.....	40
Considerações finais	41
Referências Bibliográficas	43

INTRODUÇÃO

Pesquisei esse tema com a intenção de me aprofundar na pedagogia de Projetos e contribuir para a história da educação do Brasil, sendo do meu interesse analisar e aprender com movimentos sociais de iniciativas particulares ou públicas, como aplicar Projetos e reinventar o modo de ensinar.

Vejo uma necessidade de se falar e começar a questionar de novo os métodos de ensino para assim conseguirmos mudar o cenário atual da educação, uma necessidade urgente de trazer nas salas de aulas métodos que a história da educação tem observado como promissores para uma escola adequada e correspondente ao dia a dia dos membros que ali irão se relacionar, com espaço e tempo.

O ensino não convencional dito como democrático, vem ocupando um espaço maior na educação brasileira. O estudo das instituições traz a reflexão dessas práticas como algo essencial na transformação educacional no Brasil. Existindo vários recursos para trabalhar com a autonomia da escola e seus alunos, opto em demonstrar o *Projeto Araribá* como fonte de pesquisa de vivência prática da forma de projetos pedagógicos como ponte para uma escola libertadora, mostrar os caminhos que a escola brasileira faz para chegar num ensino não formal e suas dificuldades. Referenciar a prática pedagógica do projeto com seus inspiradores desde pensando até no presente momento em que fora atuado.

Quando sua comunidade se faz presente, sendo visível a autonomia de uma escola pública para o bem dos seus alunos, funcionários e comunidade, onde o espaço acompanha a sua filosofia de pensamentos de subjetividade/objetividade.

Com o embasamento e no objeto de pesquisa o *Projeto Araribá*, que é uma referência e uma prova de que o modo de se fazer escola tem mudado e adquirido novas formas e direções, deixo documentado a minha análise de um projeto que contribui com sua comunidade em diversos aspectos relacionados a cultura e educação, tendo como princípio que uma escola só cumpre seu papel quando transforma sua comunidade.

Assim, este trabalho se justifica a importância de estudar esse espaço que a Escola Sebastiana Luiza de Oliveira Prado projetou através do *Projeto Araribá* na história da educação Brasileira, a importância de registrar e analisar como foi colocado em prática a didática, o

relacionamento dos envolvidos e o que se esperava desse projeto contribui para a minha formação acadêmica e até mesmo como professora de história.

Como objetivo de encontrar uma pesquisa que relacionasse o meu dia a dia de trabalho com meu futuro acadêmico e, participante dessa nova geração de docentes, buscando iniciativas no do Vale do Paraíba, conheci o *Projeto Araribá* em um documentário “Quando sinto que já sei”, mostrando um pouco deles, mesmo sabendo que já tinha se encerrado, percebi um valor maior na minha pesquisa, pois, também, pude ver as dificuldades que Projetos Educacionais tendem a enfrentar, a história vê esses processos relacionados ao atual nível de importância dado a essas iniciativas, que mesmo garantido por lei a sua execução o desmontar de uma ideia de ensino tradicional ainda é difícil.

A metodologia empregada será a da pesquisa bibliográfica, documentos em PDF, da escola, relacionados como diário de bordo do mesmo e, por meio de artigos e contribuirão com viés de minha pesquisa. Com o recorte, escolhemos, para análise, a pedagogia do projeto, da maneira em que fora atuado etc...

Com embasamento teórico, Paulo Freire, *A pedagogia da autonomia* (1996).

Este trabalho monográfico está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado, “ História das instituições educativas e o ensino não formal: aspectos teóricos e metodológicos de análise”, pretendemos fazer um levantamento histórico e teórico das instituições brasileiras em que montar projetos seria uma metodologia relevante ao ensino não formal.

No segundo capítulo, cujo o título é “*Projeto Araribá: história e caracterização*”, apresentaremos de uma maneira geral, o *Projeto Araribá*, com foco em aplicar o projeto Araribá na prática.

No terceiro capítulo, denominado “A pedagogia do projeto”, analisaremos os três pilares, são elas: tempo, espaço e agrupamento.

Capítulo 1

História das instituições educativas e o ensino não formal: aspectos teóricos e metodológicos de análise

Para Gatti Jr. (2002), a história das instituições educativas, como campo de pesquisa, tem tomado fôlego, nas últimas décadas, no âmbito dos estudos historiográficos em educação, provocando um processo de renovação em termos de fontes e objetos de pesquisa. Da mesma forma, Magalhães (...) afirma que a perspectiva, visa compreender o que ocorre no interior das escolas, conferindo o que lhe caracteriza, apontando o que se transformou no decorrer do tempo, seu desenvolvimento, crises e extensão, bem como a arquitetura, o perfil de seus agentes, o envolvendo corpo docente, funcionários, apoio, perfil de alunos, projetos e propostas pedagógicas. Na mesma linha de raciocínio, Buffa (2002), assevera:

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, implantação no terreno, seu entrono e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade. (BUFFA, 2002, p. 27).

O espaço escolar é o espaço do conhecimento, o lugar “sagrado”, conquista da modernidade ocidental, dada a importância que se tem para a sobrevivência da sociedade. Desafio para o historiador, a escola-instituição, firmou-se como o lugar da criação do “homem novo”. Nas palavras de Franco (1999):

O século XX foi realmente o século do “homem novo”, mas este correspondeu cada vez mais àquele homem-massa, cuja fisionomia foi criticamente traçada por Ortega y Gasset, sublinhando suas estruturas, mas

também seus custos (a perda da interioridade, o esquecimento do passado) e riscos (a rebeldia, o embrutecimento) (FRANCO, 1999, p. 511).

O século XX herdou essa crença do poder da escola. No final do século XIX, os republicanos, de diferentes matizes, anunciavam que concretizaria o projeto de escola pública, obrigatória, gratuita, democrática e laica, cuja função seria a de corrigir as desigualdades sociais. Porém, o sistema educacional ainda não estava alicerçado, e a considerar a voracidade do capitalismo e a desigualdade decorrente deste, é possível perceber que não houve na história tantas pessoas à margem do desenvolvimento e vítimas desse sistema, num período de acelerado desenvolvimento tecnológico, científico. O “homem novo”, utopia da modernidade, logo viraria velho, e a educação distante, se tornou-se uma instituição do controle das massas.

De acordo com Saviani (2004), as transformações mais acirradas que o Brasil teve em termos econômicos, sociais, políticos, culturais, educacionais se deram nas últimas duas décadas do século XIX. O autor propõe uma divisão de períodos para explicar a história da escola pública no Brasil. A primeira etapa correspondendo às seguintes fases: 1549-1759 – escola pública religiosa (jesuítica), com o objetivo de promover o catolicismo, já que na época estava surgindo a reforma protestante. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil para promover uma educação formal para os índios; 1759-1827 – aulas régias (reforma pombalina) A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros; 1827-1890 – tentativas de organizar a educação sob o domínio do Estado.

Em 1890, como sugere Saviani (2004), iniciou-se uma nova etapa, por meio da implantação dos Grupos Escolares, um marco da origem da escola no Brasil. Esta etapa está dividida em três períodos: 1890-1931: corresponde ao momento em que houve implantação gradativa das escolas primárias nos estados brasileiros e a formação dos professores pelas escolas normais; 1931-1961: período de regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias e, por fim, 1961-1996: criação da primeira lei de Diretrizes e Bases (4.024/96) e da atual (9.394/96).

Em suas pesquisas, Souza (2008), enfatizou a gênese de uma escola graduada, pautada no modelo civilizatório ocidental. Para a autora, no Brasil, especialmente São Paulo:

O modelo de escola graduada, amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX, compreendia um

tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula. (SOUZA, 2008, p. 41)

No decorrer das primeiras décadas republicanas, a sociedade brasileira foi conhecendo alguns poucos avanços em termos da escolarização das massas. No período Vargas (1930-1945), com a criação do Ministério da Educação e a promulgação da constituição de 1934, aliado ao intenso debate promovido pelo movimento da Escola Nova, o ensino público passou ser tema de plataformas políticas, porém ainda centrado na velha e tradicional dicotomia público X privado. Como legado negativo tem-se a baixa qualidade da educação, pois o fato de ter se expandido não garantiu alto padrão do ensino. Outro legado negativo foi a ausência de um sistema unificado de ensino para o país e também um grande número de analfabetos. Freire, na citação subsequente, escancara a problemática:

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-arbitrária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir. (Freire, 1980, p. 42.)

Para Paulo Freire, como citado acima, há uma mentira possível quando falamos da evolução da educação brasileira como democrática, mesmo passados anos de constantes mudanças, foram mudanças duras de se alcançar, para chegarmos em uma educação retratada como democrática, vai se percorrer um caminho, trabalho da administração de compromisso com a verdade para se fazer uma educação inclusiva.

As referências até aqui expostas, expressam um conjunto de preocupações, mesmo que sintéticas, sobre a necessidade histórica e política da discussão que envolve a escola como instituição da modernidade e conquista republicana. De outro lado, sugere-se um

entendimento mais profundo, que envolve análise conceitual de determinadas palavras-chave, que envolvem o conjunto desta pesquisa.

A seguir, a exposição passa a tratar de alguns conceitos centrais (instituição, projeto e ensino não formais), que articulam a problemática da escola moderna e que foi objeto de diferentes incursões analíticas e políticas. Objetiva-se entender quais são as formas de um “outro jeito de ser escola”, a partir da experiência que detectamos no município de Ubatuba, objeto de análise da presente pesquisa.

1.1 CONCEITO DE INSTITUIÇÃO

Instituição é uma palavra substantivo feminino, com ação de instituir, em que podemos fundar algo novo, ou seja, embasar em uns conjuntos de normas e regras que estabelece a função de satisfazer o interesse na determinada coletividade.

Se analisarmos o sentido e a etimologia da palavra “instituição”, podemos analisar de que ela é derivada do latim *instituto*, em que algumas variações de significado engloba: “1. Disposição; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. criação; formação. 4. Métodos; sistema; escola; seita; doutrina” (TORRINHA, 1945, p. 434).

Ainda sendo uma ideia muito geral pois o homem cria muitas coisas, não todas sendo instituições, sendo passageiras tais criações a instituição é algo criado para permanecer e satisfazer necessidades sociais. Criada para satisfazer necessidades, logo não se constitui algo pronto e acabado, ela é criada como unidade de ação, travando relações entre si e o ser humano como sociedade a quem serve. As atividades realizadas dentro da instituição que era exercida de forma não institucionalizada, assistemática, informal e espontâneas, corresponde então a uma atividade secundária, derivada da atividade primária que se exerce.

Para satisfazer necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem.

Ainda, se as instituições surgem para satisfazer necessidades humanas, isto não significa que toda e qualquer necessidade humana exige a existência de alguma instituição para ser atendida. Sendo o homem um “ser de carência”, desde sua origem ele se move por necessidades,

podendo-se, no limite, considerar que o que se chama desenvolvimento da humanidade se identifica com o processo de satisfação das suas necessidades. Esse processo, no entanto, se realiza, em um primeiro momento, de forma espontânea, ou seja, a atividade se desenvolve de maneira assistemática e indiferenciada, não se distinguindo os seus elementos constitutivos. A partir de certo estágio de desenvolvimento, coloca-se a exigência de intervenção deliberada, identificando-se as características específicas que diferenciam a atividade em questão das demais atividades às quais se achava ligada. É a partir daí que determinada atividade se institucionaliza, isto é, cria-se uma instituição que fica encarregada de realizá-la. Em suma, podemos dizer que, de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivada da atividade primária que se exerce de modo difuso e inintencional.

Embora toda a instituição nasce de ponto de vista em uma necessidade humana, e não se desfaz até concluir seu papel a questão que podemos levantar das instituições escolares, é que, ela não será desmanchada, pois seus agentes sempre existirão e terá a necessidade de atuar nela, mas, talvez a necessidade dos seus agentes mudem de uma forma evolutiva, embora a mesma não acompanha a necessidade de suprir essa inevitabilidade, apenas existe para uma necessidade que não vemos mais de um propósito que não se correlaciona com sua existência e funcionalidade, embora seja por ser algo grande e ter possíveis funções, foge-se da ideia central de educar, mas se por si a educação não mudar, fará se necessário ao uso de recursos externos, para que acompanhe as novas necessidades humanas correlativamente à escola.

1.2 CONCEITO DE PROJETO

O conceito em trabalhar com projetos é uma metodologia de que a própria instituição deve se organizar e se reinventar a maneira e as possíveis metodologia em que se agregará em uma sala de aula, “O trabalho por projetos requer MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. Hernández (1988) enfatiza que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola” (PPI, 2012, p.33).

É de se lembrar que:

Segundo Valente (1999), o construcionismo “significa a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto

palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz” (p. 141).

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento, ou seja, o projeto não é algo que está pronto e acabado, existindo um desafio para quem opta por trabalhar com essa pedagogia, pois se faz necessário para a prática compreender a realidade da escola e o contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e social dos alunos.

A ideia de projeto envolve a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, traz a ideia de pensar uma realidade que ainda não aconteceu. O processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras (Freire e Prado, 1999).

Tal como vários autores colocam, a origem da palavra “projeto” deriva do latim *projetos*, que significa algo lançado para frente. A ideia de projeto é própria da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto, o projeto é inseparável do sentido da ação. (Almeida, 2002).

Isto significa que o Projeto do Professor pode ser constituído pela prática pedagógica, a qual será antecipada (relacionando as referências das experiências anteriores e as novas possibilidades do momento), colocada em ação, analisada e reformulada.

“Não se faz projeto quando se têm certezas, ou quando se está imobilizado por dúvidas” (Machado, 2000, p. 7). O projeto é parte de uma problemática.

Havendo uma comunicação e aproximação, o projeto atende a uma necessidade social investigativa e inquieta cheia de transformações, diferenciando das instituições escolas construídas para satisfação social elitizada, mas se, tendo um vínculo, pode existir um projeto dentro da instituição que transforma a instituição educacional.

De acordo com Moura e Barbosa (2008) Projeto educacional é um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios, ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos.

A instituição nasce na necessidade humana e o projeto das necessidades que advém dessas instituições que podem ou não está fazendo o seu papel. A escola que opta em trabalhar com projetos entendeu que sua instituição pode ter um limite e dali em diante será por iniciativa individuais e inquietações problematizadoras que iniciará um novo processo dentro dessa instituição para atender suas novas necessidades. Assim trazemos a escola não formal na nossa discussão que pode ou não surgir dentro dessa instituição, mas que em formatos diferentes procura atender essa nova realidade e evolução dos agentes que estão dentro da instituição.

1.3 O QUE É UMA ESCOLA NÃO FORMAL?

Observando a partir dos estudos que nas últimas décadas do século XX, dá-se uma nova conjuntura do formato de se fazer educação no Brasil, com novos desafios e perspectivas.

A educação não formal (Gohan, 2010) “foi um campo de menor importância no Brasil, até por volta de 1980, tanto nas políticas públicas e entre os educadores”. Sendo aberto novos caminhos institucionais em 1996 pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), quando define educação como aquela que abrange[...] processo de aprendizagem que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, na instituição de ensino, movimentos sociais e manifestações culturais.

Dessa forma, Gohan (2004) contesta a ideia de restringir os processos educacionais a um único espaço, na demonstração de que não é só em espaços escolares que acontece o processo de aprendizagem, mas nos diferentes espaços formais e não formais, o que prevalece nestes espaços é o pertencimento, um potencial de forma de ensino que está articulado a cidadania.

Os processos educativos desses espaços é que seus indivíduos sejam protagonistas de sua história, um sujeito político, que pensa e que age. A educação não formal é uma possibilidade de produção de conhecimento em territórios fora das estruturas curriculares da Educação formal (Gohn, 2011).

A história da Educação não formal tem se construindo como um campo de conhecimento e de intervenção social, fruto de Movimentos Sociais em diferentes áreas sociais e políticas e econômicas. Compreendendo que a educação não formal é aquela que se aprende na vida, com o processo de civilização e experiências com ações coletivas.

O desafio de fazer história das Instituições Escolares não formal é construir espaços e não lugares, o espaço é vivo de interações e poderes, os lugares cercam os projetos, mas por sua vez, o projeto exige lugares diferenciados.

Embora haja uma importância da base material, o espaço físico, portanto considera elemento indispensável na composição da história de instituições escolares a consideração do espaço físico ou base material da instituição. A história das instituições articula na relação social, a qual se instrui a partir de uma base material, na prática ao teórico. Os relatos configuram um lugar, uma cena “produzem geografias de ações e organizam caminhos.” (CERTEAU, 1996, p. 200).

Segundo Paulo Freire (1997) “Escola é... o lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] nada de ser como a o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Conforme o supracitado, a escola é um espaço onde há relações que são importantes para que o conhecimento e a aprendizagem se concretizem, as vezes quando pensamos em escola imaginamos um prédio com classes, cadeiras, quadro verde, giz e entre outras coisas dentro sua coletividade. O que na verdade, não passa de um prédio frio, pois uma escola surge através das relações entre as pessoas, embora a escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, debater, opinar, questionar. A escola não é só um espaço físico, mas um modo de ser e de ver.

Nesse sentido, temos que reconhecer a nossa escola como sendo única, fruto de uma história particular, de seu projeto e de seus atores. A escola é vista como um espaço de encontros entre os sujeitos e a cultura, deve proporcionar situações de convívio entre todos os que habitam o lugar: diretor, coordenador, educadores, cozinheiras, faxineiras, pais e todas as crianças, independente da faixa etária. O convívio diário, o estar junto no mesmo espaço, desenvolve no sujeito que o habita o sentimento de pertencimento e identidade com o contexto, do qual ele se sente parte integrante e seu reconhecimento como protagonista do cenário criado. Por isso, as relações que nela acontecem, devem estar pautadas nas interações estabelecidas entre sujeitos, cultura, objetos e espaços que configuram o processo educativo, sejam quais forem desde que há no mesmo acordo com o interesse que move o grupo.

A escola se caracteriza por um ambiente democrático, em que o diálogo marca as relações entre os atores da instituição. Ela é uma instância da sociedade e, portanto, contribui para a transformação da mesma, pois segundo Paulo Freire, “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma

certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1975, p. 30).

Podemos notar que a interação espacial da escola se liga ao social, para cumprir o papel dela, precisa haver em seu período de atividade o sistema de interações desde o espaço a afetivo.

1.4 A educação não formal como um potencial agente de transformação em áreas periféricas.

A educação não formal tende a ser libertadora ao longo dos anos em ambientes sociais que estavam limitados a um modelo formal que atende a um sistema capitalista.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário á maquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade e escola, seja na forma internalizada ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p35).

Segundo o mesmo autor, é nesse contexto que a educação assume seu maior papel de transformação e de assegurar uma transformação socialista e sustentável que alcance a todos de forma que o processo de aprendizado seja uma transformação social.

“Surge a educação não formal a partir de mudanças, que fazem com que a sociedade se reestruture (ao considerarmos as necessidades e propostas sociais que têm preocupações diversas daquelas da educação formal), ou por considerar propostas diferente daquelas oferecidas pelo sistema formal, ou por se propor a atender aqueles que a escola formal tem dificuldade de integrar no seu cotidiano, (crianças/jovens/adultos/idosos que não conseguem acompanhar o ritmo da escola. A educação não-formal, permite o crescimento das propostas na relação entre diferentes saberes e maneiras de fazer a educação, possibilitando a emergência de outros e muitos jeitos de organizar e vivenciar o processo educacional, escapando de modelos instituídos” (GARCIA, 2008, P 12-13).

Na proposta pedagógica, de Paulo Freire o ato de educar deve está plenamente associado a realidade vivenciada pelo agente que vai receber o aprendizado e, tornar a prática educativa um ato repleto de significados para os sujeitos que estão envolvidos, ou seja, sua cultura, seus modos de ser, fazer e sentir. Assim, podemos inferir que:

Colocar a sua comunidade longe da escola pode trazer uma ruptura entre a sua cultura e realidade, a escola não formal que pode se caracterizar pelas suas relações não pode tirar sua comunidade de dentro dela, a conscientização vem do olhar sobre si, uma escola que não olha si próprio e não percebe quais tipos de alunos e vizinhos eu tenho não cumpre com seu mero papel social. Devemos perguntar quais são os desejos e anseios da comunidade, nos bairros mais periféricos ou interioranos as escolas podem se tornar a segunda casa dos seus estudantes, e nota-se que, quando mais aproximamos essa ideia aos alunos, consegue uma valorização maior do prédio escolar por exemplo, vemos mais um exemplo de quando uma escola não formal interage seu entrosamento externo interno há uma valorização até no espaço (físico).

Segundo Paulo Freire:

“A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo”

“Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”

De modo geral, o processo de institucionalização como correlato do processo de surgimento da sociedade de classe que é com a divisão do trabalho, essa hipótese situa escola como um produto único de modo de produção capitalista, mas a educação também se transforma, não permanecendo idêntica, mas se desenvolvendo por rupturas.

CAPITULO 2

PROJETO ARARIBÁ: história e caracterização

Libaneo (1986) determina práticas pedagógicas em duas correntes: liberal e progressista, na corrente liberal existe falhas, já que não consideram determinantes socio estruturais da educação. Assim reforçando e perpetuando injustiças sociais as quais os alunos são vítimas, sendo necessário a prática educacional andar junto com a sociedade em seus aspectos.

Não há duas pedagogias – o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina. Há apenas uma pedagogia afirmada pelo professor no círculo, aquela que é a “formação como projeto, produção de vida e de seu sentido”, que é a vida e o sentido de vida de seus alunos. (PACHECO, 2010, p. 72-73)

Pensando nisso, há o surgimento do *Projeto Araribá* que opta em seguir uma linha progressista e trabalhar junto com sua comunidade e alunos além dos espaços formais e muros da escola, em seus documentos institucional, Projeto Pedagógico Institucional, especifica-se a sua linha teoria em “conceber a educação como um processo de humanização dos homens, sem perder de vista o sujeito histórico-social. É uma corrente que tem como objetivo analisar as realidades sociais e têm como maior mérito sustentar as finalidades sociopolíticas da escola na direção dos interesses emancipatórios das camadas populares”.

2.1 História da Escola Sebastiana Luiza de Oliveira e Projeto Araribá

A escola recebeu o nome de Sebastiana Luiza de Oliveira Prado. Dona Tiana a homenageada nasceu e viveu toda sua vida nas comunidades do Bonete, Araribá, e por último no Sertão de Quina, era parteira e sua sabedoria de fazer remédios ia além da sua comunidade[...] A escola funcionava no bairro, em uma residência alugada, com classes multisseriadas de Ensino Fundamental e Suplência de 1º a 4º serie. Em 1993 foi criado uma classe Jardim II/III e em 1997 a escola muda de endereço para ser municipalizada em classes de ensino fundamental, em 2002 a escola foi finalmente inaugurada com 6 classes”

Com esse cenário em 2010, a Diretora Dulcineia Correa, assume o desafio de tornar a escola Sebastiana Luiza de Oliveira em uma escola não formal, que usa da pedagogia de Projetos para desenvolver as habilidades necessárias do ensino fundamental I. (PPI, 2012, p. 1).

A etimologia da palavra Araribá em tem o seu significado é “nome comum a várias plantas da família das leguminosas, subfamília das papilionáceas, da região norte do Brasil, que dão excelente madeira. Árvore brasileira da subfamília das Papilionáceas”

Na região em que a escola se atua, deram-se o nome no bairro de Araribá devidos as maravilhas em que o próprio nome concede a região ao seu redor, conforme os teóricos e pensadores da maneira do sentido denotativo e conotativo, ou seja, o bairro era formado por plantas leguminosas, paisagem da qual era recurso para o aprendizado dos educandos.

2.2 IMPLANTAÇÃO

Era necessário para a implantação do Projeto além de reuniões e desejos de transformação, parte burocráticas que daria efetividade ao Projeto Araribá, que teve como objetivo acessar uma escola não convencional, então se faz necessário constatar os termos e mudanças da parte legislativa da escola. Assim podemos levar a pensar e analisar como o Sistema educacional está preparado para iniciativas dentro das escolas.

A Educação formal do Brasil é regulamentada pelo Ministério da Educação Brasileira, Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, não se submetia a nenhum órgão educacional ou regulamentação. Já o ensino formal que compreendia e atendia uma educação de modo racionalizado e instrumental, onde o processo de ensino é segmentado, era regulamentada pelos órgãos a cima.

No começo dessa jornada, antes de efetivar e mudar as estruturas e práticas, foram realizadas diversas reuniões que abordava os pontos positivos e negativos e envolvimento da equipe com a disposição da realização do Projeto que estaria por vir, chegando a conclusões e levantando questões como: a escola tem vontade de mudar?; se o professor não trabalha em equipe, não ensina; desenvolve a cultura da autonomia; porque há alunos não alfabetizados ao final do ano?; querem trabalhar em equipe? Assim foram diversas reuniões. (PPI, 2011, p.15).

Com as redefinições de ensino e espaço compreendido como educação, não reduzindo a instituição escolar. De acordo com a análise da LDB n° 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), observa-se que, diferentemente das leis anteriores, o conceito de educação engloba processos formativos que ocorrem em outros espaços, além do processo de escolarização formal, estabelecendo no artigo 1° que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

De acordo com Steffani (2011), “o conceito escola se expande muito além dos muros escolares, incluindo todas as relações pessoais e coletivas, que incorporam tanto o ensino formal quanto o ensino não formal” (p.200).

Lembrando que, nesse momento, a maior importância da história da educação Brasileira e Instituições, foram de acordo com as mudanças em que tivemos conseguidos alcançar os documentos registrado com novos olhares na educação brasileira.

Colocando em prática a LDB, em função do *Projeto Araribá* e comunidade, temos documentado JUSTIFICATIVA da escola para aplicar tal mudanças:

2.3 Justificativa

O Poder, em que pese o vasto rol de ordenamento jurídico que o cerca, há de estar atento à dinâmica que a sociedade moderna lhe impõe. Isto faz com que novos métodos que inclusive estão expostos de maneira tímida em tal ordenamento, devam ser sublinhados por meio de políticas de gestão que atendam ao interesse público.

O projeto de Lei que o *Projeto Araribá*, tinha justamente esse objetivo, qual seja: propiciar meios a fim de que a sociedade tinha atendida seus anseios quanto a mecanismos que venham alcançar objetivos delineados na legislação vigente e que supram suas necessidades. Neste interim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no 9394/96, em atenção ao preconizado na Constituição Federal, especificamente no art. 206, prevê que os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares autonomia pedagógicas, administrativas e gestão financeira.

Nosso Município efetua, a título experimental, um projeto com essas características na unidade escolar em. “Sebastiana Luiza de Oliveira Prado”, no bairro Araribá, cujos frutos de excelência tem sido colhidas e facilmente percebidos, a ponto dessa Egrégia Câmara ter outorgado uma Moção de Congratulação pelos resultados obtidos e pela satisfação daquela comunidade quantos aos serviços educacionais prestado, o que denota que o projeto piloto tem condições de ser oficializado e que está em condições de ser implementado em outras comunidades.” (PPI, P.34, 2011).

Em autorização do Executivo Municipal, a implantar novos mecanismo educacionais alternativos por meio de Termo de Autonomia Escolar, que veremos mais para a frente ficou decidido na MINUTA DE Projeto de Lei da escola:

Art.1º - Fica o executivo Municipal autorizado a implantar mecanismos educacionais alternativos, por meios de Termos de Autonomia Escolar, conforme preconizado no artº206, da Constituição Federal e do art. 15 da Lei Federal 93/94/95:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 2º - Para que se implante tais mecanismo educacionais, torna-se obrigatória a prévia aprovação da comunidade atendida pela unidade escolar, por meio da APM- Associação de Pai e Mestres e demais conselhos escolares existentes na unidade escolar, devidamente constituídos.

Art. 3º - Caberá a Secretaria Municipal de Educação apresentar, junto ao CME- Conselho Municipal de Educação, o plano de metas para a implantação do modelo educacional alternativo, o referido Termo de Autonomia e as Justificativas cabíveis para tal implantação.

Art. 4 Os resultados finais objetivados pelos métodos educacionais alternativos observarão., essencialmente, os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96).

Art. 5º A presente lei entrará em vigor de sua publicação.

Em 17/12/2012 na Câmara Municipal de Ubatuba a sessão votou em projetos do Executivo, autorizando a implantar mecanismo educacionais alternativos através da autonomia escolas. Uma emenda a este projeto impôs consulta popular em audiência pública com participação.

Assim a escola tem de recusar e onde se respaldar para futuras mudanças e implementação do Projeto. Com o a LEI DE Diretrizes e Bases cita aqui e o Plano de Autonomia se tem um plano de fundo legislativo para o projeto Araribá.

2.4 O projeto executado

O projeto recebeu o apoio e inspiração do educador José Pacheco, que esteve na escola e participou de algumas reuniões para acrescentar e dar sua visão que fundou uma das escolas mais conhecidas de ensino não formal que trabalha a autonomia a Escola da Ponte em Portugal.

Um projeto pressupõe uma prática inovadora e uma harmonia concreta entre a escola e a comunidade que se encontra inserida [...] o espaço de ação, alargou-se, saímos das quatro paredes da escola atuamos com e para comunidade. (PACHECO, 1997 apud PACHECO, 2010, p.70)

Assim como Pacheco (1997) pressupõe que a prática de atuar com projetos ajuda a desenvolver a autonomia dos alunos, a escola Sebastiana Luiza de Ubatuba, consegue a partir dessas reuniões construir sua própria pedagogia em projetos, para o funcionamento da escola com a sua comunidade aprendente saindo das quatro paredes de uma escola tradicional.

Fica claro que o desejo do *Projeto Araribá* é fazer com que a comunidade também se envolva, desenvolvendo em seus anos o Projeto Comunidade Aprendem-te “A escola em comunidades aprendentes vem de encontro a uma necessidade de trabalhar práticas educativas com a comunidade local”. Baseado em Joaquim Azevedo “UM FUTURO OUTRO PARA AS CIDADES E PARA OS CIDADÃOS”, em parceria com o líder da comunidade estabeleceram parcerias importantes: O sitio Lama Mole para atividades Ambientais – O Sitio de Exportação de gengibre “Ana Kamiane”. Um galpãozinho na Vila Santana para conversar em rodas de debates dos projetos escolares com a comunidade da Vila – Um galpão coberto na igreja católica para reuniões e debates dos projetos escolares com a comunidade do Araribá. Em plenárias os alunos do projeto de pesquisa elaboraram 4 projetos: “Água no Bairro”, “Luz para todos”, “O transporte no bairro”, “O esgoto nas nossas casas”. Os pais participaram mandando sugestões de problemas enfrentados por eles na comunidade. (PPI, 2012, p.18).

Nesse momento o Educador José Pacheco, como orientador do *Projeto Araribá*, opinava para que cada vez mais o Projeto alcançasse sua essência, levantando sempre questões como: “adultos e crianças aprendem juntos”; “a participação dos pais”; “debates com poder político”.

É através das suas curiosidades que surgem os projetos, que trocam ideias em grupo e consensualmente escolhem o tema que desencadeará várias aprendizagens das diferentes valências. A partir daí, vão colocando no plano o que precisam aprender para desenvolver esse projeto. (PACHECO, 2010, p.72)

A cada reunião interna ou plenária com a comunidade, se mostrava o que fez ou gostariam de fazer juntos para o desenvolvimento e aprimoramento do projeto, a comunidade satisfeita e os alunos se viam como seres sociais e políticos, já que uns dos seus projetos era elaborar ofícios e dar voz a suas vontades como cidadãos. (PPI, 2012, p.20).

Eram feitos Estudos do Bimestre, onde se colocava a importância da autoestima no contexto escolar, esperando auxiliar no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem. Trilhas Educativas que tinha como temas: Políticas Públicas, Participação Popular nas decisões coletivas como agentes da história, Necessidades Locais; Tecnologias Sociais; Bairro Escola; Articulação dos espaços na comunidade; Circulação de informação; Trilha cultural desenvolvida por alunos entre espaços externos na comunidade; Parceria com o Pro Mata e Cursos de Língua.

Pensando no espaço para atender o *Projeto Araribá*, tinha-se a seguinte estrutura física interna e externa para se usar como recurso de ensino: ” Sala 03- sala02- sala 01- biblioteca- sala jardim encantado – área da entrada – espaço galinha d’ angola – espaço aberto de leitura – casa de cultura - sala de informática – pátio – galpão da igreja – sitio ana kamiame – sitio lama mole – sitio dr. Nelson – sociedade amigos vila Santana – promata – biblioteca comunitária Doraci (dentro da casa de uma das moradoras do bairro).PPI(2012, p.21).

No espaço não convencional da aula, a relação de ensino e aprendizagem não precisa necessariamente ser entre professor e aluno (s), mas entre sujeitos que interagem. Assim, a interatividade pode ser também entre sujeito e objetos concretos ou abstratos, com os quais ele lida em seu cotidiano, resultando dessa relação o conhecimento. (XAVIER E FERNANDES, pg.226).

Seguindo pensamento de Xavier e Fernandes, num espaço não convencional, não é preciso dizer inteiramente o que irá ser feito. Existirá uma relação entre sujeito e integrante que levará ao conhecimento através de objetos concretos e abstratos que lida com seu cotidiano.

O *Projeto Araribá* relacionava seu espaço com seus integrantes, desenvolvia uma pedagogia de projeto, trazendo oportunidade para o espaço concreto e abstratos fazer parte do cotidiano e processo de aprendizagem, o espaço que se usava na escola e fora como casas de vizinhos ou pequenas empresas, trazia a relação e interatividade da escola, aprendente, educador e comunidade.

Os Diários de Bordo elaborados em encontros da equipe pedagógica, de apoio, de funcionários, pais e alunos deram suporte e registraram todo o trabalho pedagógico realizado naquela unidade.

2.5 DESAFIOS DO PROJETO

Alguns desafios foi se apresentando durante o Projeto que se faz necessário pautar, pois são desafios que envolvem e revelam os atrasos do Ensino Brasileiro dentro das instituições envolvendo desde a equipe, educadores e a Política Brasileira para o ensino não convencional, colocando em evidencia e como estudo:

2.5.1 Engajamento da Equipe

Trabalhar com projetos significa uma transformação para os alunos, na qual eles deixam de seguir ordens e passam a executar atividades de aprendizagem direcionadas por eles mesmos, deixam de memorizar e repetir e passam a descobrir, integrar e apresentar; deixam de ouvir e reagir e passam a comunicar e assumir responsabilidades, não se trata só do conhecimento de fatos, termos e conteúdo, mas sim de compreender os processos, passam da teoria à aplicação da teoria.

Em consideração a comunidade educativa, escola, sua função social é ensinar, portanto, devemos construir um projeto que esteja em conformidade com a realidade social do sujeito, mas que tenha um currículo estruturado, flexível e aberto, capaz de oferecer as competências necessárias para que esse sujeito possa atuar como sujeito de sua própria história, melhor dizendo, aprendendo a ser, a conviver, a fazer e a conhecer. Os professores precisam de organização e cooperação, precisam ter capacidade e conhecimento para superar os desafios iniciais, por exemplo: uma equipe de apoio e logística pode ajudar criando cronogramas mais flexíveis, como calendários ou horário para planejamento em equipe, pode oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional.

Em uma escola, há professores, gestores - diretor, coordenador pedagógico e outros - e funcionários como vigias, secretários, inspetores, merendeiros e auxiliares de limpeza. Ter tantas pessoas trabalhando juntas, porém, não garante a constituição de uma equipe. É preciso mais, cada integrante deve saber qual sua função no grupo e levar em consideração o todo, contribuindo para um objetivo comum. No caso, o de garantir a aprendizagem dos alunos.

Enfrentando diversas dificuldades em sua rotina como qualquer projeto em andamento, e mesmo com as plenárias e reuniões, não se tinha um engajamento de toda equipe escolar, por ser uma escola da Prefeitura, existia professores e funcionários concursados que tinha vínculo empregatícios que não se podia romper, logo, não podiam sair da escola e como também não demonstravam interesse no projeto, isso se tornou uns dos impedimentos para uma ótima funcionalidade e engajamento. Tendo como princípio num ambiente escola tal orientações:

Todos nós devemos mostrar tranquilidade para lidar com as crianças em: Situação de conflito; Recreação; Merenda; Atividade extraclasse; O ambiente também influencia as atitudes dos alunos, quanto mais calmo os ambientes mais tranquilos vão ficar os alunos; O bom humor encontra sempre as melhores palavras para lidar com qualquer situação entre adultos e crianças. (PPI, 2012, p. 51).

De acordo com a entrevista de Pacheco, na íntegra, afirma que:

Nós acreditamos que um projeto como o nosso só é viável quando todos reconhecem os objetivos comuns e se conhecem. Isso não significa apenas saber o nome, e sim ter intimidade, como em uma família. É nesse ponto que o projeto se distingue. O viver em uma escola é um sentimento de cumplicidade, de amor fraterno. Todos que nos visitam dizem que ficam impressionados com o olhar das pessoas que ali estão, com o afeto e a palavra terna que trocam entre si. Não sei se estou falando de educação ou da minha escola, mas é isso o que acontece lá. (PACHECO, ENTREVISTA <https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte>)

Se o desejo de transformação não era de todos, fica inviável um projeto sobreviver como diz Pacheco, conforme supracitado, numa escola a necessidade de um sentimento de cumplicidade de amor fraterno, que abraçará a causa e trabalhará com um compromisso melhor, Neia, a mulher cuja foi a fundadora do projeto, encontrou esse desafio e em reuniões tentava trabalhar para melhor o entrosamento e engajamento de sua equipe.

2.5.2 Relutância do Professor

O Ensino Formal é o mais optado pela Educação Brasileira, cujo temos uma estrutura fordista de replicação de conteúdos que estruturalmente passa a ideia de domínio e controle, assim por ser usada á anos se torna difícil o desapego e abertura para algo novo, já que engessado essa organização educacional limitante entre o educador e educando e sua comunidade. A escola Sebastiana fazia a transição de um ensino formal para informal com outras alternativas, e justamente nessa transição aparece a relutância do corpo educacional para desapegar de um ensino que é confortável nos sentidos de ativar na Escola o seu papel de formadora de conhecimento para além de noveis didáticos e também social.

O modelo do Sistema Educacional Brasileiro, implantado no período colonial tem vigorado até os dias atuais. E, o que percebemos, atualmente, são práticas e técnicas de ensino

que em muito pouco têm acompanhado as transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e humanas da nossa sociedade. O Brasil tem evoluído em todas as esferas, mesmo que em proporções e ritmos diferentes, no entanto, a forma com a qual os estabelecimentos de ensino, desde a escola primária à universidade, têm reproduzido as práticas e os modelos pedagógicos que, em muitos casos, já não fazem mais efeito, ou seja, não há, apesar de muitos esforços por parte de educadores, teóricos da educação, dentre outros, uma preocupação, nem interesse por parte dos governantes em (re)avaliar, (re)organizar e (re)adaptar os currículos das instituições de ensino à realidade do século XXI. Portanto, engloba a necessidade de que nossas práticas pedagógicas sejam revistas e reelaboradas, visando atender às demandas existentes no nosso Sistema Educacional.

Um dos agentes que dificulta a entrada de algo novo e humanista pode ser o professor que pela desvalorização da sua profissão e o não entendimento da sua função como todo se torna escravo desse sistema educacional que limita ao aprendizado tende a ser confortável para os professores que não necessariamente terá um vínculo de compartilhamento de aprendizagem e continuará replicando apenas o seu conhecimento não havendo interação, mas a postura poderia ser mudada. Isso pode ser fundamentado pelo pensamento do educador Paulo Freire (1996, p. 60):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima [...] transgrede os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Assim, a escola pode ser associada ao processo de colonização das Américas, mais particularmente do nosso país, por aqui os portugueses chegavam com suas verdades em tom de imposição e por aqui vemos os professores que vão chegando também com suas verdades e agindo igualmente num tom de imposição. Não justificando que, o professor é culpado pelo fracasso do ensino formal, mas depositado nele uma responsabilidade de se abrir para algo novo que correspondam com as expectativas de um ensino que abrange toda a necessidade de um aluno como agente social.

A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como a memorização, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco. [...] A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada

apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania (ALARCÃO, 2001, p. 18).

Na escola aberta, não são as paredes físicas as mais importantes, mas sim as pedagógicas, pois os professores não mais ensinam lições preestabelecidas, e sim consideram o interesse do aluno pelos símbolos existentes na cultura [...] A escola aberta é libertária, mas não é só isso, pois ela vai além, estimulando o indivíduo a conhecer sem coação, pois só o conhecimento liberto (MERCHALLI et al, 2008, p. 284).

Então se vê necessário a desconstrução do construtivismo do papel do professor para que não se relute por algo novo, e sim, entenda como sua função de ensinar e usar de várias metodologias e recurso para se alcançar o que construíram como ensino libertador.

“A luta milenar dos mestres para levar os alunos a se interessarem por suas explicações demonstra, apenas, que os professores invertem o processo e que a natureza humana se recusa a aceitar essa deturpação do psiquismo. [...] O papel, pois, do professor não é explicar: é propor atividades que levem o aluno à compreensão.” (Ribeiro, 2014, p. 60.).

Ocorre nesse processo a inversão de papéis, Delval (2006, p.150-2) reafirma e amplia sua concepção construtivista da função docente, quando considera que [...] o professor tem de ter uma consciência clara de que não ensina diretamente, porque a rigor é ilusão achar que estamos ensinando. Os professores, estabelece as condições para que os alunos aprendam mediante sua própria atividade, pois sabe que o conhecimento tem de ser construído pelo próprio sujeito. O professor tem que facilitar a aprendizagem, não desenvolver os demais papéis: o de um “modelo racional e moral”, na medida em que é ele quem mostra ao aluno como deve pensar e se comportar; o de um “árbitro que aplica as normas ajudado pelos alunos”, pois, no decorrer do desenvolvimento do educando, o professor deve renunciar à própria autoridade, transferindo-a para o grupo; o de um “animador social”; na medida em que cria situações e estimula os alunos na execução de atividades de aprendizagem (Delval, 2006, p.151). Renunciar o papel principal para fornecer autonomia para seus alunos.

A reflexão crítica é um ponto primordial que o educador tem que sempre inserir na sua ação pedagógica, pois mediante essa relação se fará uma formação permanente dos professores. A curiosidade sobre o pensar seria a mola propulsora entre a reflexão crítica sobre a prática de

hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, pg. 39).

Se nem todos conseguem se enxergar como agentes transformadores a dificuldade da sobrevivência de um Projeto Educacional ser efetivo na sua função é certa, já que os docentes ocupam um papel fundamental na funcionalidade e exercício desse agente transformador.

2.5.3 Autonomia educacional na perspectiva política

No âmbito político, de modo geral, a reivindicação pela autonomia constituiu o elemento de união dos diferentes movimentos que proclamavam a necessidade de redirecionamento da ação política em torno dos ideais de uma sociedade mais justa. Porém isso, agradava a todos? A autonomia poderia desmanchar o sistema de reprodução de pensamentos que controlava as classes trabalhadoras. Porque temos medo da palavra Autonomia na educação?

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (Freire,2000, p.66-67).

Como Paulo Freire, relaciona a autonomia com dignidade e o direito inquieto de questionar o que é cognitivo e perfectível aos seus olhos, todo ser autônomo é autônomo nas suas ideias, o que contradiz com ao padrão capitalista e operário criado dentro das nossas leis e direitos e plano social para o cidadão exclusivamente a classe trabalhadora. Como rompes essas barreiras de aprisionamento de pensamentos dando autonomia para ele? Entra nesse momento uma das ferramentas que antes era de dominação poder virá uma de libertação e autonomia, a Educação. Esse processo, não se tem por iniciativas legais ou institucionais, mas por pensamento iniciativas populacionais que inclui intelectuais, como Paulo Freire, que deixa em sua obra uma relação da Autonomia Social com a Educação e o papel do educador, que a história da Educação vai se movendo e depois de reavaliações se muda leis para se tornar cada vez mais acessíveis novas iniciativas educacionais.

O medo da Autonomia, também aparece no desenvolver do Projeto Araribá, quando uma escola começa a desenvolver todos seus lados como instituição livre, se pode ter uma perseguição política, já que sendo um projeto político uma má educação, como afirma Darcy Ribeiro: “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto. Tem então dois projetos que se distinguem no objetivo final, um que espera que todos ser humano possa livre em seus pensamentos e autônomos nas suas ideias e que uma instituição educadora como mediadora dessa relação vai fazer a ponte para que todos que nela entrar sejam seres conscientizados socialmente em contraponto um projeto que forma corpos dóceis. Afinal, o que seria então um corpo dócil? É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado.

[...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. (FOUCAULT, 2009, p. 52).

Qual o papel do Ensino tradicional, se não formar corpos dóceis? Toda esquematização fora e dentro dessa Instituição Escolar, que transmite a ideia dominação e encrausulamento, que leva ao objeto principal hoje de uma escola o aluno a se sentir diante disso um distanciamento do aprender autônomo e relacionando aquilo ao momento de regras e antigamente até punições.

[...] por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, 2002, p. 79).

Isso que Araújo afirma, era simplesmente para atender a um sistema de exclusão social para certas classes, que ao passar do tempo as resoluções de pensamento nos traz até aqui, onde se é possível se fazer um Plano de Autonomia em uma Instituição Escola que pode ser ou não formal, mas que essas iniciativas podem ser consideradas “perseguidas” por um sistema antigo e tradicional que enraizado até mesmo no oprimido, considerando Paulo Freire que: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.”.

Ao fim do *Projeto Araribá*, Neia deparou com tal situação que poderia a ser uns dos motivos do fim do projeto, por iniciativa pública, pediam que a escola Sebastiana se tornasse uma creche, não por necessidade, mas por interesses de outros. A escola como característica interiorana o pensamento tradicional pode prevalecer e se contrapõe a iniciativas inovadoras. Podemos ver que a iniciativa que a Prefeitura da Cidade que teve que votar para novas iniciativas e mudanças educacionais, colocando como regra o conscientemente e autorização da comunidade do Bairro através da Plenária, poderia também ser um ferramenta para com o projeto, mas em resultado de projeto de Autônoma que se desenvolveu na escola, esse não foi o motivo do fim do projeto, como teve profunda relação com a comunidade e efeitos nos alunos, foi alcançado uma educação libertadora na qual não se viu o oprimido se tornando opressor por parte da comunidade apenas iniciativas do opressor.

Está sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres Humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (Freire, 2000, p.36).

Para Paulo Freire, formar está relacionado a experiência escolar das cidades, que envolve respeito ao ser humano dando-lhe um ensino de relevância ética e autônoma que permite sair daquela instituição um agente social. Nesse mesmo pensamento, reafirmamos que o projeto Araribá desenvolvia oficinas para melhoria do bairro que era levado a Câmara de Vereadores, mais uma vez fazendo o seu papel de instituição escolar ativa.

“Levantamento de questões para debate entre alunos e comunidade: Na rua que mora tem poste? os horários de ônibus são suficientes? As estradas e ruas são conservadas, a necessidade de asfalto? Há o respeito pelos lugares reservados?”

De modo geral, podemos definir os seguintes termos: tempo, espaço e agrupamento, em que se relacionam de formas alinhadas para o funcionamento da escola e os seus objetivos centrais como competentes, de uma iniciativa transformadora quantitativa.

CAPITULO 3 - A PEDAGOGIA DO PROJETO

O *Projeto Araribá* estava pautado em estudos desenvolvidos por Ivani Fazenda, Fernando Hernandez e José Pacheco, fundamentados em pensadores clássicos, tais como Freinet, Anísio Teixeira e Paulo Freire, intelectuais que pensaram uma educação transformadora. Procedendo a correlação de tais fundamentos, apresentamos, a seguir, como funcionava em sua perspectiva pedagógica, afim de entender as correlações entre tais teorias, essência da proposta, pois

Os alunos organizam-se em grupos formados à medida das necessidades de formação, sempre que surjam novos projetos. Movimentam-se entre espaços da escola em função das áreas de saber que em cada momento exploram, trabalhando com diferentes professores, desenvolvendo um trabalho que valoriza a reflexão, a capacidade de análise crítica e a componente de investigação. É neste contexto que a avaliação é considerada um momento de oportunidade de aprendizagem e acontece quando o aluno quer, ou seja, quando este se sente pronto para explicar os saberes por si adquiridos. (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 12)

Alguns pilares foram estabelecidos na escola, a saber: TEMPO, ESPAÇO E AGRUPAMENTO. Trabalhar com esses pilares tornou possível acessar as crianças e a comunidade. Seguindo o pensamento de Pacheco, é preciso organizar em etapas o que a sua escola quer e onde pretende chegar, e, o foco ali envolvido, em diferentes níveis. Neste sentido, o *Projeto Araribá* se apresenta organizado em princípios e funcionamentos bem claros.

3.1 Plano Pedagógico

Os protagonistas, na escola, tinham como objetivo cultivar a autonomia dos alunos, diariamente, como afirma Gadiolin (2012, p.32): “O projeto é um esforço de integração da escola em um propósito educativo comum (...) Elaborar um projeto pedagógico é um exercício de autonomia.” A concepção de autonomia na educação é garantida, expressamente, na LDB, em seu artigo 15:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Assim, a lei possibilita que as escolas desenvolvam e sejam planejadas de acordo com suas peculiaridades e demandas locais. Toda escola pública tem autorização de criar um projeto pedagógico próprio. Com base nos seus direitos de autonomia, fica registrado o Termo de Autonomia do *Projeto Araribá*:

3.2 Fundamentos

1- Desde 2010 o Projeto Araribá realizado pela E.M. Sebastiana Luiza de Oliveira – Araribá vem desenvolvendo numa lógica de progresso autonomia, inovações curriculares, pedagógicas, administrativa e educativa dando origem, a um modelo de organização de escola que, em muitos aspectos, diverge do modelo de prevaente de escola pública.

Apesar do reconhecimento público em MOÇÃO oferecido pela Câmara Municipal em março de 2012 pela qualidade do Projeto e na coerência das práticas que dele decorrem, reivindicamos o que na prática o Projeto Político Pedagógico da escola já vem assumindo em diversos aspectos o Art. 206 da Constituição Federal. O reconhecimento desse Projeto teria de implicar a pertinência de celebração da escola de um Termo de Autonomia[...] entre a escola e a Administração Pública Municipal.

2- Com a celebração do presente Termo, pretende-se naturalmente criar condições que favorecem a manutenção e o progressivo reforço dos pontos fortes e a indispensável superação dos pontos fracos da organização e desempenho da escola:

Pontos fortes

- A filosofia do *Projeto Araribá*, caracterizada por princípios de desenvolvimento da autonomia e da cooperação entre os alunos.

- A realização de uma integração curricular, desenvolvida de acordo com os princípios de um ensino e uma aprendizagem cooperativos.

- A existência de um conjunto de docentes altamente motivados e empenhados no processo de acompanhamento dos alunos na respectiva aprendizagem.

- A presença de um acentuado espírito de corpo e de identificação com o Projeto por parte de docentes e alunos.

- A preocupação da Escola em constituir-se como escola inclusiva, em termos sociais, culturais e de intervenção junto aos alunos com necessidades educativas especiais;

- A diversidade de modos de atividade (trabalho individual, em pequeno grupo, participação em atividades coletivas, ensino mutuo e ensino direto) pedagógica;

- A adequada articulação entre objetivos e atividades correspondentes as diversas áreas curriculares;

- A ligação entre a escola e a família, implicando a participação ativa desta na aprendizagem dos alunos;

- A qualidade dos materiais de aprendizagem, nomeadamente do equipamento informático.

Pontos fracos

- O número excessivo de alunos para dimensão das instalações;

- A inadequação e insuficiência das instalações e estrutura física, principalmente a ausência de ginásio e de laboratórios para permitir um ensino experimental;

- A ausência na Unidade de um Serviço de Psicologia e de Orientações, para intervir em situações de apoio a crianças com necessidades educativas ou com problemas de natureza emocional.

- Os pais estão fortemente implicados nos colegiados da escola – Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres e nos processos de aprendizagem dos alunos;

- Os docentes/orientadores educativos cumprem efetivamente na Escola o horário semanal de 25 HPRA AULA + 3 HORA AULA DE HTPC, a que se encontrem legalmente obrigados;

- Nenhum docente/orientador educativo está dispensado da componente letiva ou beneficia, seja por que razão for, da redução da mesma.

- Todos os alunos cumprem o mesmo horário entre as 8:00 e as 14:00 horas e estão sempre utilmente ocupados na Escola, enquanto decorrem as atividades curriculares propriamente ditas.

- Os tutores acompanham, orientam e avaliam diariamente a atividade, o trabalho realizado e o percurso de aprendizagem dos seus tutorados;

4- Provada, ao fim de 03 anos, a capacidade da Escola para agir responsabilmente, em autonomia no quadro do seu Projeto Educativo, em claro benefício dos alunos e das suas famílias, incube agora a Administração Educativa reconhecer a especificidades e recompensar o mérito, facultando a Escola um conjunto de instrumentos e garantias que lhe permitem tirar pleno proveito das potencialidades de um Projeto e de um modelo organizacional que pode constituir um exemplar modelo em nosso município.

Nestes termos, a Secretária de Educação, a Câmara Municipal de Ubatuba e as Escola Municipal Sebastiana Luiza de Oliveira Prado – Araribá celebram e acordam entre si o presente Termo de Autonomia.

Seu termo seguiu algumas cláusulas, que vale destacar:

Clausula 6 – Recursos Humanos

1-Caberá a Escola a seleção e recrutamento de todos os seus profissionais, incluindo os orientadores educativos e o Gestor, na observância da lei e nos termos do presente Termo (PPI.2011).

A escola, como qualquer instituição, funciona como um organismo: para que tudo ande perfeitamente e os objetivos sejam atingidos, cada parte precisa executar bem as respectivas funções. Os professores são os responsáveis pelo ensino dos conteúdos curriculares, mas os demais funcionários também participam do processo educacional, dando o suporte necessário para que a aprendizagem aconteça. São diversos os servidores que exercem as funções de apoio ao pedagógico: o pessoal da limpeza, as merendeiras, os secretários, os bibliotecários, os vigias. Alguns atuam sozinhos em sua área e outros em equipe. Para Chiavenato (apud LIBÂNEO, 2008), as organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Como se desprende dos conceitos expostos, o espaço escolar é também um ambiente organizacional.

Segundo orientações oficiais emanadas do Conselho Nacional de Educação, recomenda-se um conjunto de práticas que envolvam diretamente todos os sujeitos da unidade escolar, desde uma perspectiva coletiva:

[...] que a ação educativa desenvolvida pelos funcionários, nas áreas de atuação (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos), se configura como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos e no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; [...] os movimentos em prol da construção da identidade dos funcionários da educação, buscando superar a invisibilidade social, subalternidade política e marginalidade pedagógica, subvalorização salarial e a indefinição funcional, ao afirmar seu papel de profissionais da educação e sua atuação técnico pedagógica nas instituições de educação básica e nos sistemas de ensino; a importância do funcionário nas instituições de educação básica e nos sistemas de ensino nas áreas de atuação e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho. (BRASIL, Resolução CNE/CES 2/2016.).

De posse desses conhecimentos, os funcionários de escola poderão, nos espaços da gestão democrática do ensino, enriquecer e fomentar as discussões inerentes à gestão escolar e ao próprio Projeto Político Pedagógico, contribuindo para o fortalecimento de elos necessários para atingir os objetivos comuns a todos os que atuam na organização do trabalho escolar, visando, em última instância, melhorar a qualidade do ensino prestado à sociedade.

Relatam-se, a seguir, os elementos centrais que, no escopo do *Projeto Araribá*, serviram para orientar as práticas desenvolvidas na escola. Tempo, espaço e agrupamento, fizeram parte integrante do planejamento das ações.

3.3 Tempo

Na consideração de tempo nos pilares do projeto, ressignificar como seria estruturado o tempo que tinham para trabalhar, ali dentro, e usá-lo de forma satisfatório e significantes tanto para seus funcionários como para os alunos era essencial.

Não agrupar blocos de aulas e matérias que não se ligam como numa escola formal, mas correlacionar o seu tempo com sua pedagogia, aproveitar cada segundo, pois em todo momento as interações estão acontecendo e desperdiçar isso é prejudicial para a formação do aluno. Aproveitar o tempo que se tinha também era uma forma de se fazer escola não convencional. Ligar o tempo com o que se deseja alcançar fez pensar em na estrutura diferente para o quadro de horas de funcionários e das aulas.

Reorganizar o tempo na escola é dar aos alunos e dar aos alunos condições adequadas para se pensar, agir e interagir com o conhecimento e com a vida. Libertar eles do tempo ocioso que poderia vir existir por uma formalidade no método de ensinar e aprender.

No Projeto era respeitado o tempo da criança no seu processo de aprender, não dividir em series, mas em ciclos fazia com que ninguém se sentisse na obrigação de se comparar ao seu colega, não alimentava um espirito de competição, já que o nosso ensino tradicional alimenta essa rivalidade entres os alunos, pois assim se preocupam mais em ganhar e não em ser e adquirir o conhecimento. Dividindo em ciclos, trabalhavam em grupos e temas do interesse do aluno, se acham curioso como era um sapo, logo se criava um grupo para estudar a vida do animal, se questionavam sobre a água do bairro, procuravam saber de onde vinha e o que podia ser melhorado.

O interesse vem pelo questionamento que existe, dar esse tempo para a criança pensar em seus próprios interesses sem pressiona-los num cronograma oficial não moldável, limita o aprender de cada um, tentar colocar esse ser social em apostilas repetidas e avaliações não questionáveis, o reprime de ir além, dar algo pronto sem o levar a esse pensamento, não é

conhecimento, é preciso entender que o tempo que tem nas mãos é uma ferramenta para se reformular a educação e o processo de aprendizado, dividi-lo em blocos para apenas manter a organização não é fazer uma educação que saia dos muros da escola e que tem suas relações funcionando para o bem do aluno que é objeto principal ali dentro. Manter a escola organizada para não dá trabalho, pode dar um trabalho maior, que é formar seres robóticos no pensar, que não pensam e não questionam.

Segundo Teixeira (1997),

Resta toda a obra de familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação permanentes (Teixeira, 1997, p. 85).

Se fosse preciso, o projeto era interrompido, para atender uma dúvida do aluno ou até um problema e as plenárias funcionavam não em tempos e períodos determinados, mas assim que houvesse necessidade, se um aluno entendesse que compreendeu algo e gostaria de expor seu conhecimento reuniam-se todos para ouvir e aprender. Ao levantar uma questão da melhoria do bairro, faziam plenárias para elaborar um ofício e levar à prefeitura, não existia um tempo previamente estabelecido para as ações acontecerem, mas lidando com o tempo não como uma linha de chegada e sim uma ferramenta que está ali para ajudar, não colocando as palavras “rápido e devagar” associadas ao tempo, fez com que o projeto trabalhasse a familiarização de tempo e aprendizado juntos.

3.4 Espaço

Em seus novos espaços, a escola Sebastiana Luiza de Oliveira Prado, dava vida ao *Projeto Araribá*, que em plenárias consolidava a vontade dos alunos juntos com seus mentores e comunidade, indo atrás de soluções para a melhoria do bairro e escola, colocando empática o ensino social e necessário para formação de uma criança entre 5 a 8 anos. Diversos espaços foram mudados para atender a nova formação da escola, áreas internas externas, acreditando que não era mais necessário trabalhar em séries os ciclos desenvolviam atividades pertinentes a seu grau de compreensão e vontade. No fundo, o desenho da escola pretendia apelar a práticas pedagógicas em que a criança fosse o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Movimentam-se entre espaços da escola em função das áreas de saber que em cada momento exploram, trabalhando com diferentes professores, desenvolvendo

um trabalho que valoriza a reflexão, a capacidade de análise crítica e a componente de investigação. É neste contexto que a avaliação é considerada um momento de oportunidade de aprendizagem e acontece quando o aluno quer, ou seja, quando este se sente pronto para explicar os saberes por si adquiridos. (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 12).

[...] o espaço é visto como relacional, simultaneamente causa e efeito de inter-relações das práticas sociais [...]. Consequentemente, o espaço não é pré-determinado, estático ou concluído; é sempre o processo de devir (MCGREGOR, 2003, p. 354.).

Se o espaço é inter-relacionado, como afirma Mcgregor, foi necessário para alcançar sua pedagogia o projeto ir além dos muros da escola, os muros da escola não existiam tanto físicos e mental, deixando que o fruto das relações diárias do aprendizado se estendesse com o físico, na valorização do espaço e relação com o espaço. Novos espaços foram reorganizados e construídos para que a mente dos alunos se associa o que ouviam e vivam nas relações do cotidiano com o que viam na estrutura física. Não podemos chamar de escola libertadora a que prendem seus alunos, tanto mentalmente e quando física assimilando sua vivencia escolar como um prisioneiro, o que as grades, portões e portas podia representar.

...só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar, no Brasil, a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas, não a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. (TEIXEIRA, 1935, p.181)

E, acrescenta:

Não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que apoiem, como uma simples e forte base física, a obra educacional entrevista pelos que acalentam os ideais de uma reconstrução da própria vida, pela escola. (TEIXEIRA, 1935:204)

Voltamos a pensar junto com Anísio Teixeira, como a educação sempre vai andar com a palavra democracia, num desejo coletivo de mudança se faz uma escola diferente e não apropriada para um sistema capitalista, que mesmo valorizando a riquezas e posses, não transmite esse desejo para suas crianças que hoje estudam em prédios precários sem acesso ao

básico de uma estrutura física adequada para as horas que passam ali. Precisamos fazer da escola uma máquina, mas não de reprodução, mas de seres autênticos no pensamento “a máquina que prepara as democracias” (TEIXEIRA, 1935, p. 206.).

Destaco no projeto o seu espaço de interação que mais proporcionava essa aproximação de espaço e cidadania, era a Biblioteca Doraci, que uma moradora do bairro cedeu um espaço na sua casa para fazer uma biblioteca, assim os alunos transitavam entre a escola e sua comunidade, aprendendo que aprender não se limita a muros ou lugar institucionalizado e que a sua comunidade também presta atenção e se preocupa com seu conhecimento. Falar sobre casa numa perspectiva de estrutura, somos construídos na ideia de que a nossa casa é algo particular e não acessível para todos, aonde me sinto seguro, ao abrir sua casa e torna-la acessível para as crianças levando a correlacionarem com algo familiar inconscientemente, mostra que a educação pode também está na sua casa, na sua família onde sente seguro, trabalhando a ideia de que a comunidade me acolhe e, sinto-me protegido praticando essa ação nas diversas formas de relacionar o conhecimento com o cognitivo aberto e além das estruturas físicas de uma escola formal.

A importância da educação, nos dias de hoje, não é apenas uma consequência da complexidade da vida moderna, porém, talvez ainda mais, da inclusão no seu campo de todas as questões da vida humana, que anteriormente possuíam técnicas ou setores diversos de ação. (Teixeira, 1997, p. 67)

3.5 Agrupamento

O trabalho com os agrupamentos considera que os alunos têm saberes diferentes e pressupõe um trabalho em um sistema de ensino que possibilita saberes, sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados, e que, ao mesmo tempo, possam trocar seus saberes relacionados aos conteúdos, como ainda pensar em estratégias para a resolução da situação problema demandada pelo professor, analisar os diferentes pontos de vista para realizar generalizações e negociar em um acordo que represente o grupo.

Nesse processo, o professor não assume o papel do único informante do conhecimento, ou visto como aquele que compartilha informações e tem como suas palavras a única verdade, mas sim como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, os alunos assumem o papel central nesse processo, como indivíduos que tem algo a dizer e compartilhar, quando organizados em pequenos agrupamentos. Assim como sua contribuição individual para o desenvolvimento intelectual da classe toda, a partir das situações de comunicação oral das

aprendizagens, expressas por situações de rodas, entre elas: de conversa, de indicação literária, de curiosidade, de jornal, socialização dos conhecimentos matemáticos, entre tantas outras possibilidades nas quais os alunos possam trocar experiências sobre os mais diversos conteúdos. Usando esse recurso proporciona-se um avanço coletivo da classe como uma maior mobilidade do professor.

O *Projeto Araribá*, trabalhava 47 alunos do CICLO I (1º e 2º anos) e 52 alunos no CICLO II (3º, 4º e 5º anos), esses CICLOS eram divididos em grupos: 4 grupos de 11 CICLO I para alfabetização e 4 grupos de 13 para projeto de pesquisa. Esses grupos eram monitorados por professores efetivos e auxiliares, desenvolvia cada grupo em locais separados a sua atividade, dentro ou fora da escola, o rodízio em espaços de aprendizagem dinamiza o trabalho pedagógico, se sabemos interagir com o espaço e o grupo o trabalho professor passa a ser apenas de mediador. Se o CICLO I estava interagindo em um espaço diferente, o do CICLO II poderia estar em outro espaço da escola que também iria lhe proporcionar uma experiência diferente.

Vemos que no *Projeto Araribá* e numa escola não formal, os espaços não limitados a um só que traz essa vivência diversificada e mesmo que estejam em grupos mais cheios ou não os espaços da escola comportam a esse agrupamento. O agrupamento na forma coletiva se relaciona com um todo em que o está junto se tem um sentido maior que “é o que cabe aqui” como numa sala de aula formal, que por mais que estejam agrupados não cumprem com a ideia de se relacionarem tanto entre si ou com o espaço, apenas estão lá, mas o agrupamento numa perspectiva de relações e aprendizagem, permite que mais uma vez o aluno esteja aprendendo em diferentes formas, estando em contato com culturas diferentes, espaços diferentes e didáticas que trazem o aluno para perto da sua cultura e realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos pensamentos de Paulo Freire, no seu livro Pedagogia da Autonomia, essa pesquisa trouxe a relação da autonomia, com projeto e democracia nas escolas e educação. Se as escolas formais existem até agora existe-se um motivo econômico e social por trás, mas que com as histórias das instituições documentando fatos que repensaram na educação, se faz possível o conhecimento de tais leis e oportunidades que hoje brasileiros tem para conseguir trabalhar com autonomia nas suas escolas, podendo ou não ser adepto a Projetos.

A escola Sebastiana Luiza de Ubatuba, com foco e organização e desejo, alcançou uma educação transformadora, que usou dos recursos já existente para colocar em prática seu Projeto Araribá, a diretora Neia, como fundadora colocou em pratica primeiro em você e, depois em sua equipe para enfim funcionar o projeto para além dos muros da escola, o reconhecimento dado pela cidade comprova que sua iniciativa alcançou seus pilares e valores na educação.

Uma educação não formal não se faz sozinho é necessário coletivismo o trabalho em equipe, o cuidado uns com os outros, a transmissão de ensino ocorre em todos os níveis de relações que vivenciam na escola, priorizar a harmonização do seu corpo docente e funcionários foi essencial para o dia a dia do Projeto. Olhar para espaço e identificar a escola que falamos como democrática não pode ser distante, não se constrói pontem dentro de muros. - A escola desempenhando um papel social no ambiente da cidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Como se trabalha com projetos (entrevista)**. Revista TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, n. 22, mar./abr. 2002.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BUFFA, Ester. **História e filosofia das instituições escolares**. In: ARAÚJO, José Carlos Souza;

GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas/ SP: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 27.

DELVAL, J.. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da Educação**. Campinas: Papyrus, 1999..

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3º Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, D. E. S. **Metodologia de projetos:** vivências, resolução de problemas e colaboração na experiência educativa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio. **Reflexões teórico-metodológicas sobre a pesquisa histórico educacional no campo das instituições educacionais.** In: LOPES, A. A. B. de M.;

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. – Coleção questões da nossa época; v.1.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativo do terceiro setor. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e o Educador Social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. Questões da nossa época nº. 01. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARCHELLI, P. S.; DIAS, C. L.; SCHMIDT, I. T. **Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil.** Revista Psicopedagogia. 25 (78). 2008.

MCGREGOR, Jane. **Construindo espaços: topologias de trabalho do professor.** Pedagogia, Cultura e Sociedades, v. 11, n. 3, p. 353-377, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital.** Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando Com Projetos: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**. São Paulo: Vozes, 2008.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: Formação e transformação da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RIBEIRO, N., Neves, T., & Menezes, I. **Educação para Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução**, 2014.

SAVIANI, Dermeval et al (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2.

TEXEIRA, A (1997). **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957)

TORRINHA, Francisco, Dicionário latino-português, 3^a ed. Porto, Marânus, 1945. Valente (org.) **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

XAVIER, O.S. & FERNANDES, R. C. A. **A Aula em Espaços Não-Convencionais**. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papyrus Editora. 2008.

