

RITA APARECIDA MARQUES DA SILVA

**SERiar OU NãO SERiar: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA E UM
PROJETO EDUCACIONAL**

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

Orientadora: Rita de Cássia de Souza

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S586s
2019
Silva, Rita Aparecida Marques da, 1982-
Seriar ou não seriar : estudo de caso em uma escola e um
projeto educacional / Rita Aparecida Marques da Silva. –
Viçosa, MG, 2019.
195 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Rita de Cássia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 173-178.

1. Escolas - Organização e administração. 2. Classes
multisseriadas. 3. Sistema de ensino. 4. Construcionismo social.
5. Prática ensino. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 371.39

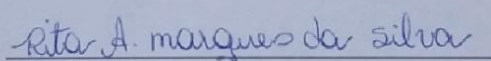
RITA APARECIDA MARQUES DA SILVA

SERiar OU NÃO SERiar: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA E UM PROJETO EDUCACIONAL

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

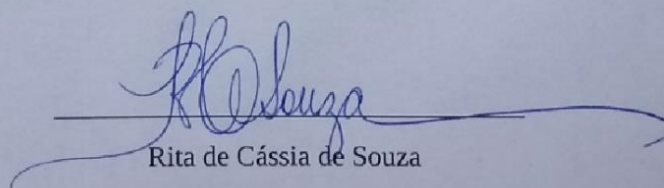
APROVADA: 21 de novembro de 2019.

Assentimento:



Rita Aparecida Marques da Silva

Autora



Rita de Cássia de Souza

Orientadora

Dedico este trabalho

À minha querida Mãe,

À minha família, em especial, ao meu querido pai e ao meu amado filho,

A todos os educandos-educadores com quem aprendi e tanto aprendo e

A todos aqueles que buscam novos caminhos na Educação.

AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração”.*

(Caminhos do coração – Gonzaguinha)

Esta dissertação é o resultado de um caminho percorrido, de construções que optei por realizar e de outras tantas experiências das quais decidi não participar. Diz de uma trajetória de vida, de um trabalho que já não está tão próximo do início, mas que também espero estar tão longe do fim. Um trabalho construído por mim, como diz Gonzaguinha, de tanta, muita, diferente gente que deixaram marcas em mim. Por isso, agradeço a todos aqueles, que de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço primeiramente a Deus, meu refúgio e fortaleza, por seu amor incondicional, por me permitir sonhar e, principalmente, por me acompanhar ao longo desta realização. Obrigada, Senhor, por não permitir que eu me contente com o caminho até aqui percorrido.

A minha amada mãezinha (no coração), por sempre me acompanhar e cuidar de mim. Agradeço por seu amor tão presente, terno e eterno. Gratidão ao apoio incondicional da minha família, minha base em tudo. Obrigada, meu amado pai, por ser meu grande apoio e meu amado filho, Lucas, por ser o maior motivo de alegria e felicidade em minha vida!

Agradeço à APOV (Associação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração de Viçosa), o “chão da escola” onde pude aprender a ser educadora e, principalmente, a respeitar o outro. Foi nesta instituição que aprendi o verdadeiro significado das palavras humanidade, dignidade, respeito e acolhimento. Em meio a tantas dificuldades, tive o anseio de voar mais alto para ajudar aqueles que mais precisavam. Agradeço a toda equipe administrativa e

pedagógica que conduziu o processo de transição da APOV. Obrigada por me apresentar o mundo das escolas inovadoras, por acreditar no meu trabalho e por me permitir participar deste momento tão importante que trouxe e ainda traz resultados lindos.

Aos amigos que encontrei no mestrado agradeço pelo incentivo, pelo companheirismo, pelas trocas de conhecimento, pelas dicas e pelo apoio. De forma muito particular, sou grata a Uyrá, minha “*sister*”. Obrigada pela parceria, por ser tão companheira e amiga em todas as horas. Gratidão pela sintonia e alegria que, juntas, conduziram nossa trajetória. Ter te encontrado neste percurso fez toda a diferença. Sua amizade é muito preciosa para mim. Conte sempre comigo!

Aos professores do departamento de educação, gratidão por tantos ensinamentos, contribuições e sugestões. Vocês foram muito importantes nesta jornada. Gratidão à querida professora Dr^a Heloísa Raimunda Herneck por ter acompanhado meu trabalho desde o projeto e por ser, acima de tudo, essa professora tão amiga que se interessa e se preocupa com seus alunos. Agradeço também à professora Dr^a Maísa Aparecida de Oliveira por aceitar a participar da construção deste trabalho com suas importantes contribuições. Grata por sua atenção e, principalmente, por seu apoio nos momentos em que precisei.

Agradeço à professora Dr^a Carla Guanaes Lorenzi por gentilmente participar da banca de defesa dessa dissertação. Obrigada pela leitura atenta do texto e pelos comentários que contribuíram significativamente na construção deste trabalho.

À minha tão querida e estimada orientadora Dr^a Rita de Cássia de Souza, gratidão por me acolher e por acreditar em mim desde o início. Agradeço pela disponibilidade, pela confiança, por todo o apoio e incentivo, por buscar compreender nossos tempos e limitações. Obrigada, ainda, por todas as oportunidades de expandir meus horizontes e por nos revelar seu enorme coração. Mais do que nunca, hoje você é para mim a inspiração do que almejo ser como professor!

Agradeço a todos do grupo de estudos do Construcionismo social, que me proporcionaram a chance de expandir os meus conhecimentos, que tanto contribuiu com a realização dessa pesquisa.

Agradeço também a todos os funcionários do departamento de educação que contribuíram para que esta jornada fosse possível. De forma muito carinhosa, agradeço à Nayane e à Eliane por nos receber com alegria, disponibilidade e compreensão em meio à correria do cotidiano da pós-graduação.

Gratidão a todos da Escola Maria Peregrina que me acolheram tão bem e aceitaram co-construir esta pesquisa comigo apesar da distância.

Agradeço igualmente os meus amados amigos, família que Deus me permitiu escolher. Aos amigos(as) do grupo Jovens Seguidores de Cristo (JSC) que continuam tão próximos, obrigada por acreditarem em mim, me apoiarem e incentivarem. Vocês são o presente concreto do amor de Deus por mim. Aos amigos(as) da Fraternidade Pequena Via, agradeço por serem essa linda comunidade presente em minha vida. A todos os meus amigos, que de alguma forma, me apoiaram e se fizeram presentes até aqui, muito obrigada!

À Universidade Federal de Viçosa por me proporcionar uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Enfim, agradeço a todos pelo incentivo, pelo apoio, por co-construírem esta pesquisa comigo e, principalmente, por compreenderem minhas ausências e “meus tempos”. Gratidão!

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

*“Ontem o menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que esse tempo vai passar
Não se desespere não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.”*

(Música Sementes do amanhã – Gonzaguinha)

RESUMO

SILVA, Rita Aparecida Marques da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2019. **Seriar ou não Seriar: Estudo de Caso de uma Escola e um Projeto Educacional.** Orientadora: Rita de Cássia de Souza.

Apesar do amplo debate sobre a adequação, ou não, do ensino seriado, poucas escolas ousam utilizar outra organização escolar. Desta forma, esta pesquisa teve por objetivo investigar a maneira como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em duas instituições brasileiras que fizeram uma escolha pedagógica pela não seriação. Nesta dissertação, dois estudos de caso foram realizados. Em um deles, foi apresentada a Escola Maria Peregrina em São José do Rio Preto (SP), uma escola já consolidada, e no outro analisamos a APOV em Viçosa (MG) que se encontra em processo de transição. Buscamos identificar e compreender os motivos pelos quais tais instituições optaram por um modelo de ensino não seriado. Além disso, investigamos as mudanças pelas quais estas instituições passaram ao adotar este modelo e conhecemos como a comunidade escolar avaliou o ensino não seriado da escola. A pesquisa foi realizada através da perspectiva do Construcionismo Social e elaborada por meio da abordagem qualitativa. Para alcançar os objetivos propostos, foram adotados como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a observação, as entrevistas e as rodas de conversas. Para a construção da nossa análise, foi utilizado o processo composto por diálogos entre o pesquisador, os participantes e a literatura, proposto pelos autores construcionistas. Percebemos que ambas as instituições atendem um número reduzido de alunos, possuem um caráter diferenciado, baseado nos princípios da igreja católica, e tem a intenção de formar os estudantes não apenas cognitivamente, mas em princípios morais e religiosos. A Escola Maria Peregrina possui um modelo flexível por buscar atender às necessidades dos alunos, do contexto no qual a instituição está inserida, estando assim, sempre sujeita às novas mudanças. A APOV, por sua vez, adotou, durante anos, o modelo da escola tradicional e, no presente momento, vivencia todo o processo de transição para outro modelo organizacional diferenciado, aproximando-se da organização escolar adotada pela Escola Maria Peregrina.

Palavras-chave: Seriação Escolar. Não Seriação Escolar. Ciclo. Construcionismo social. Práticas Pedagógicas Diferenciadas.

ABSTRACT

SILVA, Rita Aparecida Marques da, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2019. **Serialize or not Serialize: Case Study of an School and an Educational Project.** Adviser: Rita de Cássia de Souza.

Although the wide debate about an adequacy, or not, of serialized education, a few school dare to deploy another school organization. Therefore, this study aims to investigate the way that happens the teaching-learning process in two Brazilian institution that made a pedagogical choice for not seriation. In this master's thesis, it was made two case studies. In one of them, it was shown *Maria Peregrina* school in São Paulo (SP), a well-established school, and on the other it was analyzed the institution *Associação Assistencial Promocional da Pastoral da Oração* (APOV) in Viçosa (MG) that is in transition process. We looked to identify and to understand the reasons by which these institution opted for a type of non-seriated teaching. Furthermore, we investigated the changes by which these institutions went through we they decided to adopt this type of teaching and we knew the way the school community evaluated the type of non-seriated teaching. This research was done through a social constructionism perspective and made by a qualitative approach. Achieving the proposed aims, it was taken as data collection tools a bibliographical research, documentary research, observation, interviews and chat groups. Producing the analyses, it was utilized the process consists of discussions between researcher, participants and literature review, as proposed by constructionist authors. It was realized that both institutions assist a reduced amount of students, they possess distinct character based on catholic values and have intention to form students not only cognitively, but in moral and religious values. *Maria Peregrina* school possesses a flexible approach looking for meeting the student's needs from the context in which students where the institution is inserted, being thus, exposed to new changes. APOV, in its turn, has adopted, for years, the traditional type of school, and in this moment, experiences the transition process to another differentiated type of organization, coming close to that type of organization adopted by *Maria Peregrina* school.

Keywords: Scholar Serialization. Scholar Non-serialization. Cycle. Social Constructionism. Differentiated Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeira visita à Escola Maria Peregrina.....	20
Figura 2: As diversas formas de ensino dos métodos, individual, mútuo e simultâneo.....	36
Figura 3: Um modelo de escola baseada na divisão e na fragmentação.	41
Figura 4: Uma escola excludente.	42
Figura 5: Fachada da Escola Maria Peregrina.....	71
Figura 6: Famílias ajudando na construção de um espaço da escola.	71
Figura 7: Momento da Celebração da Missa.....	79
Figura 8: Capela da Instituição.....	80
Figura 9: Pátio Central.	87
Figura 10: Pátio Central - visto de outro ângulo.	88
Figura 11: Sala de Palestras	88
Figura 12: Pátio do Ensino Médio	89
Figura 13: Ensino Médio - Visto de outro ângulo.....	89
Figura 14: Sala de Informática.....	91
Figura 15: A Biblioteca.	91
Figura 16: Sala de Oficinas, Recreação e Jogos.....	92
Figura 17: Oficinas de Música.	96
Figura 18: Oficinas de Karatê.	96
Figura 19: Oficinas de Balé.....	97
Figura 20: Organização dos Grupos de Aprendizagens (2018).	105
Figura 21: Alunos durante a aula.	107
Figura 22: Execução Projeto Gastronomia.	111
Figura 23: Execução Projeto Macarrão.	112
Figura 24: Cartaz dos Conteúdos e Habilidades a serem desenvolvidos pelo ensino fundamental I localizado no fundo da Sala de Palestra.	119
Figura 25: Mural Preciso de ajuda.	124
Figura 26: Assembleia da Escola Maria Peregrina.	125
Figura 27: Mural com as informações da assembleia.	126
Figura 28: Alunos responsáveis pela horta orgânica.....	128
Figura 29: Alunos responsáveis por servir o almoço.	129

Figura 30: Reunião com a comunidade.....	141
Figura 31: Catequese no início das atividades	141
Figura 32: Fachada da FAPOV.....	142
Figura 33: Fachada da FAPOV vista de outro ângulo	142
Figura 34: Fachada da APOV no ano de 2019.....	143
Figura 35: Salão azul - Espaço antes da reforma.	150
Figura 36: Salão de Convivência - Espaço unificado após a reforma.....	151
Figura 37: Salão de Convivência visto de outro ângulo.....	151
Figura 38: Sala de Leitura	152
Figura 39: Área Verde.....	152
Figura 40: Sala de Oficina.....	153
Figura 41: Salão de Convivência (após a reforma de 2014).	153
Figura 42: Salão de Convivência visto por outro ângulo	154
Figura 43: Quadra	154
Figura 44: Parquinho.....	155
Figura 45: Educação infantil - Sala 1.	156
Figura 46: Sala da Educação Infantil - Sala 1 vista de outro ângulo	156
Figura 47: Sala da Educação Infantil - Sala 1 vista ainda por outro ângulo	157
Figura 48: Sala da Educação infantil - Sala 2	157
Figura 49: Sala da Educação infantil - Sala 2 vista de outro ângulo diferentes.....	158
Figura 50: Horta e Pomar da Chácara Betânia.....	158
Figura 51: Horta e Pomar da Chácara Betânia vista de outro ângulo	159
Figura 52: Primeira Assembleia da APOV.	162
Figura 53: Murais das atividades na APOV.....	163
Figura 54: Momento de Formação na APOV.	164
Figura 55: Momento de formação na escola do bairro com as professoras.	164
Figura 56: Formação com os educadores da APOV e com os professores da Escola Municipal do bairro.	165
Figura 57: Formação com as famílias	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APOV	Associação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
EMP	Escola Maria Peregrina
FAMERP	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
FAPOV	Fundação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração de Viçosa
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GR	Grupos de Responsabilidades
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IP	Itinerário Proposto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NFP	Nota Fiscal Paulista
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
RD	Rotina do Dia
Scielo	Scientific Eletronic Library
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização das conversas individuais ou em rodas.....	60
Quadro 2: Participantes dos momentos de diálogo na APOV	65
Quadro 3: Grupos de Responsabilidades e suas Funções.....	127
Quadro 4: Grupo de Responsabilidade das Famílias.....	148
Quadro 5: Grupos de Responsabilidades das crianças e adolescentes.....	162

SUMÁRIO

EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS	17
CAPÍTULO 1 - CONSTRUCIONISMO SOCIAL: APRESENTANDO A ESCOLHA POR UM MODO DE FAZER PESQUISA	23
1.1. A investigação pelo viés do construcionismo social	23
1.2. O diálogo como convite à diversidade	26
1.3. A postura filosófica e relacional	29
1.4. O Construcionismo Social e suas influências nesta pesquisa	31
CAPÍTULO 2 - A IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO SERIADO NO BRASIL	33
2.1. Antecedentes do modelo seriado no Brasil	33
2.2. A criação dos grupos escolares e a emergência do ensino seriado no Brasil	38
2.3. A seriação	40
2.4 Os ciclos escolares	43
2.4.1 Ciclos de aprendizagem	45
2.4.2 Ciclos de Formação	46
2.4.3. Regime de progressão continuada	47
2.4.4. Promoção automática e classes de aceleração	48
2.5. Outras experiências de não-seriação na contemporaneidade	49
CAPÍTULO 3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS	52
3.1. A pesquisa na perspectiva do Construcionismo Social	53
3.2. Uma pesquisa dialógica e colaborativa	55
3.3. Trabalho de campo na Escola Maria Peregrina	57
3.4 Rodas de conversa na Escola Maria Peregrina	59
3.5. Trabalho de campo na APOV	63
CAPÍTULO 4 - CONTEXTUALIZANDO NOSSO CAMPO DE PESQUISA: ADENTRANDO A ESCOLA MARIA PEREGRINA	67

4.1. Contexto que antecedeu à criação da escola pesquisada	67
4.2. A criação da Escola Maria Peregrina	70
4.3 Recursos financeiros para o custeio da escola	72
4.4 A seleção dos alunos e a participação das famílias na escola	74
4.5. Do caráter religioso da instituição	78
4.6. Missão e visão da escola	80
4.7. Os Docentes/Tutores	82
4.8. A Estrutura física da Escola	86
4.9. Tempo Integral	93
4.9.1. Rotina do Dia	93
4.9.2. As Oficinas	95
CAPÍTULO 5 - A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA MARIA PEREGRINA	98
5.1 Seriar ou não seriar? Os caminhos traçados pela Escola Maria Peregrina	98
5.2. Práticas Desenvolvidas na Escola	106
5.2.1. Grupos de aprendizagem	106
5.2.2. O Desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa	108
5.2.3. O Projeto de Pesquisa do ensino médio – Projeto Sentido da Vida	112
5.2.4. O Portfólio como instrumento de acompanhamento e avaliação dos Projetos de Pesquisa	113
5.2.5. Ficha de Planejamento do Mês	115
5.2.6. O processo educacional a partir da singularidade do aluno	117
5.2.7. A organização do processo de aprendizagem na Escola Maria Peregrina: “a aula”.119	
5.2.7.1. Os Conteúdos Curriculares	119
5.2.7.2. Os Encontros de Aprendizagens	120
5.2.8. Os Murais “Estou Pesquisando”, “Preciso de Ajuda” e “Já Apreendi”	123
5.2.9. A Assembleia	124

5.2.10. Grupos de Responsabilidades (GR)	126
5.2.11. Avaliação formativa e contínua – A “Avaliativa”	129
5.3. Afinal de contas, o que pensam os estudantes e seus familiares sobre a escola?	134
CAPÍTULO 6 - UMA INSTITUIÇÃO EM TRANSIÇÃO: O SURGIMENTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	140
6.1 Contextualizando nosso segundo campo de pesquisa - O histórico da instituição	140
6.1.1. No início – A FAPOV	140
6.1.2. O surgimento da APOV	143
6.2. Recursos financeiros para o custeio da instituição	146
6.3. A seleção dos alunos e a participação das famílias na escola	147
6.4. Do caráter religioso da instituição	148
6.5. Os docentes	149
6.6. Estrutura física da instituição	150
6.7. Os trabalhos educacionais da APOV	159
6.8. A Escola Criança Feliz	160
6.9. O Projeto “Caminhar”	161
6.10. O Processo de transição da APOV: o surgimento de uma escola de ensino fundamental	162
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	179
Anexo A: Termo de Autorização para a Realização de Pesquisa, Uso dos Documentos, Divulgação de Nomes e Imagens.....	179
Anexo B: Questionário sociodemográfico da família e dos alunos	181
Anexo C: Nossa Pesquisa e o Itinerário Proposto do projeto Gastronomia	184
Anexo D: Termo de compromisso da APOV	189
Anexo E: Edital do processo de Seleção de alunos 2017 para o ingresso em 2018.....	192

EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

“Alice: Como tudo é esquisito hoje! E ainda ontem as coisas estavam tão normais.... Será que mudei durante a noite? Deixa-me ver: será que eu era a mesma quando acordei hoje de manhã? Quase consigo me lembrar de ter me sentido um pouco diferente... Mas, se não sou a mesma, a questão seguinte é: Quem sou eu neste mundo: Ahá! Eis um grande mistério!” (CARROL, 2009, p. 24).

A escolha da temática sobre organização escolar é consequência das minhas vivências, dos caminhos que fui tecendo¹ em minha trajetória profissional na Associação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração de Viçosa (APOV), uma instituição filantrópica no município de Viçosa – MG, na qual atuei, durante seis anos, nas funções de educadora social², professora, coordenadora e diretora pedagógica.

Esta instituição tem como objetivo principal atender crianças e adolescentes de um bairro de periferia no município de Viçosa-MG, prestando serviços assistenciais e promocionais, incluindo atividades de diversos setores, dentre eles, a orientação educacional. São diversas as ações que a instituição oferece no campo educativo, a saber: a educação infantil que pertence ao quadro de instituições de ensino regular do município de Viçosa e atende crianças a partir dos três anos de idade e o projeto chamado “Caminhar”, realizado no período contra turno para atender crianças dos seis anos de idade aos adolescentes até os 16 anos. O objetivo deste projeto é acolher crianças e adolescentes encaminhados pela escola do bairro por apresentarem dificuldades de aprendizagem e em situação de vulnerabilidade social.

No período em que eu ocupava a função de coordenadora pedagógica, percebíamos que, apesar do trabalho realizado, estes estudantes não apresentavam grandes avanços no processo de aprendizagem, pois continuavam obtendo notas baixas nos exames escolares além de uma significativa evasão dos adolescentes. Os dirigentes da instituição, na época,

¹ Em alguns momentos da dissertação, uso a primeira pessoa do singular para apresentar situações que participei bem como para ressaltar comentários meus. Em outros momentos, utilizo a terceira pessoa do singular já que considerei que são reflexões coletivas que envolveram a participação da orientadora, do grupo de estudo em que participei, leituras, entre outros.

² Nesta instituição, o educador social é responsável por um grupo de aprendizagem, sendo a referência destas crianças neste espaço educativo, desenvolvendo atividades pedagógicas e educacionais para os mesmos.

incomodados com tal realidade, começaram a procurar outras Organizações Não Governamentais (ONGs) que apresentavam sucesso no processo educativo, utilizando como critérios, por exemplo, o interesse e a permanência das crianças e adolescentes nas suas instituições.

A partir de então, uma equipe da qual eu fazia parte começou a realizar visitas em ONGs e, posteriormente, em instituições escolares, a princípio em Viçosa e em Belo Horizonte. Durante este movimento de visitas, em 2014, tivemos acesso a Escola Maria Peregrina (EMP), uma escola regular em São José do Rio Preto (SP) diferente das que já havíamos conhecido, pois os alunos estudavam todos juntos em um salão de convivência e não em salas de aulas como conhecíamos. Além disso, nesta escola, os alunos não eram separados por séries. Existiam grupos de responsabilidades, assembleias e de outras práticas pedagógicas distintas das que estávamos acostumados a ver cotidianamente.

Comecei a me interessar por metodologias inovadoras de ensino e, então, busquei ter acesso a diversas referências bibliográficas e vídeos sobre o tema. Além disso, procurei participar de cursos, congressos e outros espaços que trabalhavam com esta temática. Percorrendo este caminho, tive a oportunidade de conhecer o trabalho do educador José Pacheco, fundador da Escola da Ponte, em Portugal, bem como dos educadores da Escola Projeto Âncora, na cidade de Cotia em São Paulo e da Escola Desembargador Amorim Lima, na cidade de São Paulo.

Depois de várias discussões institucionais, a APOV decidiu modificar o seu processo de ensino tanto na educação infantil quanto no projeto “Caminhar”, propondo novas alternativas de exercer o processo de ensino aprendizagem. Ao longo destas mudanças, vivenciei experiências diferentes das que conhecia até o momento, pois elas ressignificavam o espaço escolar, a aprendizagem, as relações entre todos da comunidade escolar e apresentavam formas inovadoras de construir o processo pedagógico. Neste percurso, aprendi que cada escola cria a sua forma de adaptação, a seu modo, atendendo as necessidades do seu contexto e atuando de acordo com as mudanças na sociedade. Assim, algumas escolas apresentam práticas organizacionais semelhantes, outras diferentes, sem que haja um jeito correto, uma escola melhor que a outra, uma vez que cada uma possui a sua realidade, sua boniteza e suas limitações, compondo uma realidade que lhe é própria e única.

Com base nesta motivação, decidi realizar uma pesquisa sobre as instituições escolares que adotavam um modelo diferenciado de ensino não apenas na educação infantil,

mas também no ensino fundamental e no ensino médio. No início desta pesquisa, nos propomos a investigar as escolas Maria Peregrina de São José do Rio Preto (SP) e outra escola em São Paulo, capital. O critério de escolha de ambas as instituições foi o modelo escolar no qual elas inovavam quanto à organização de espaço e do tempo. Consideramos que uma das marcas visíveis de uma escola diferenciada seria o não uso da seriação, já que este é um modelo bastante difundido e quase sinônimo do que consideramos como educação escolar.

Contactei as duas escolas do estado de São Paulo, no entanto, somente uma respondeu e aceitou o nosso convite³. Desta forma, optamos por realizar a pesquisa na já conhecida Escola Maria Peregrina, em São José do Rio Preto, visando conhecer como ocorrem os processos de ensino e da aprendizagem em uma escola que utiliza modelos de educação escolar não seriados e que possui diferentes organizações de espaço e de tempo bem como algumas lógicas que perpassam estes modelos. De acordo com uma notícia sobre a referida escola no Jornal Diário da Região em 2013, “no ano de 2010, ficou entre as cinco melhores do Estado e entre as 17 melhores escolas particulares do Brasil no prêmio Sesi Qualidade de Educação.” (MARIA PEREGRINA: uma escola diferente, Jornal Diário da Região, 2013). Essas informações fizeram nosso interesse pela escola ficar ainda maior.

Apesar do amplo debate sobre a adequação ou não do ensino seriado, poucas escolas ousam utilizar outras formas de organização de ensino. Assim, esta pesquisa investigou duas instituições que optaram por um ensino não seriado, propondo como objetivo geral, investigar como ocorrem os processos de ensino e da aprendizagem em instituições que utilizam modelos de educação escolares não seriados, ou seja, que possuem diferentes organizações de espaço e tempo e as lógicas que perpassam estes modelos.

Mais especificamente, esta pesquisa almeja:

1. Identificar e compreender os motivos pelos quais tais instituições optaram por um modelo de ensino não seriado;

³ Busquei contato com a escola localizada na cidade de São Paulo, utilizando ligações telefônicas, e-mails e redes sociais. Em algumas ligações, consegui falar com a recepcionista, com uma pessoa que estava limpando a escola no momento e com a diretora, que nos solicitou o envio de um e-mail, dentre outras pessoas. Em outros momentos, não houve quem atendesse o telefone. Recorri aos e-mails, que foram enviados para a escola, para a diretora e para outros contatos que nos foram oferecidos nas ligações, mas não obtive nenhuma resposta. E por fim, procurei contatos via redes sociais, mas também não tive respostas.

2. Investigar as mudanças na estrutura física, na administração, na organização escolar, na formação docente, nos processos de ensino e avaliação dos alunos pelas quais as escolas passaram após adotar este modelo de ensino;
3. Conhecer como os educadores, os estudantes e a comunidade escolar compreendem o modelo de ensino não seriado da escola.

O desejo era realizar a pesquisa no município de Viçosa - MG⁴, local onde residimos e realizamos a pós-graduação. No entanto, não havia escolas públicas de ensino fundamental e médio no município com uma organização não seriada.

Saber que a Associação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração de Viçosa – APOV se encontra em um processo de construção de uma escola que teve como base a Escola Maria Peregrina nos instigou, então, a compreender melhor este processo. Desde 2013, quando a equipe gestora da APOV começou a buscar mudanças nos seus processos de ensino, foram feitas cinco visitas à Escola Maria Peregrina. Além disso, a fundadora da Escola Maria Peregrina esteve na APOV em algumas ocasiões para conhecer o trabalho desenvolvido na instituição e oferecer formação e apoio à equipe pedagógica, como mostra a figura 1 a seguir.

Figura 1: Primeira visita à Escola Maria Peregrina.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2014).

⁴ As escolas que encontrei com este modelo de organização dos espaços e tempos diferenciados, no município em que moro e nas localidades próximas, são de Educação Infantil, não atendendo ao nosso perfil ou são particulares, com pagamento de mensalidade escolar.

Apresento aqui uma discussão mais detalhada da Escola Maria Peregrina que já tem uma história de 12 anos de formação de estudantes em um modelo de ensino não seriado. Ao final, realizo uma breve discussão sobre a APOV e como tem sido a experiência de construir um modelo semelhante à Escola Maria Peregrina.

Organização da Dissertação

Iniciamos o capítulo 1 desta dissertação fazendo a apresentação da perspectiva que orientou a produção da pesquisa. O construcionismo social não é uma teoria, mas uma postura filosófica que considera a realidade uma construção social a partir de processos relacionais e nas trocas conversacionais entre as pessoas. Em seguida, no capítulo 2, discutimos a implementação do modelo seriado, abordando os percursos das construções dos modelos de organização dos tempos e espaços escolares no Brasil, compreendendo tais processos enquanto construção social.

No capítulo 3, esclarecemos os caminhos metodológicos da pesquisa e sua trajetória, bem como a abordagem na qual ele está inserido e os procedimentos utilizados. Esclarecemos que se trata de uma pesquisa que busca compreender como entendemos o mundo e construímos nossas realidades. Tentamos realizar uma pesquisa dialógica e colaborativa, partindo do pressuposto de que as conversações e as relações acontecem simultaneamente à produção do conhecimento, podendo construir novos sentidos e significados em todos os participantes da pesquisa, gerando transformações em todos envolvidos no processo. Apresentamos, ainda, o *locus* da nossa pesquisa, o processo de escolha dos locais da pesquisa e a trajetória da mesma. A pesquisa de campo buscou descrever o motivo que levou as duas instituições pesquisadas a escolher o modelo de organização dos tempos e espaços por elas utilizados, o modo como aconteceu esse processo de construção, bem como os significados dos participantes destas instituições sobre esta organização escolar.

Os capítulos 4 e 5 são reservados a análise dos dados obtidos em *lôcus*. Essa análise foi guiada pelos dados construídos pela pesquisadora, pelos coparticipantes e pela construção teórica ao longo de toda a dissertação. Adentrando a este modelo diferenciado, buscamos descrever os processos e os meios utilizados para que as metodologias fossem praticadas no cotidiano escolar.

De forma mais específica, no Capítulo 4 fazemos a apresentação da Escola Maria Peregrina, seu histórico, seus valores, sua missão, a participação das famílias na instituição e no processo educacional dos alunos, a manutenção financeira bem como a estrutura administrativa. No capítulo 5 apresentamos a análise da nossa pesquisa em três subtópicos: a seriação, as práticas desenvolvidas na Escola Maria Peregrina e os significados construídos pelos participantes sobre este modelo de ensino.

No Capítulo 6, apresentamos a APOV, o histórico da instituição e o processo de transição na qual ela está inserida. Embora esta instituição não seja, ainda, uma escola formal com o ensino fundamental, já atua na educação infantil e com projetos educacionais na cidade de Viçosa-MG há muitos anos e, mais recentemente, vem buscando diferenciar as suas atividades pedagógicas. Neste processo, a APOV escolheu a Escola Maria Peregrina como um modelo que se aproximaria muito do que desejavam criar, pois ambas são fundamentadas na doutrina católica, mantidas por uma associação religiosa católica e atuam em comunidades de baixa renda. Finalizamos a dissertação apresentando como e porque a APOV decidiu mudar suas atividades pedagógicas a partir dos estudos, dos processos de formação e da visita à Escola Maria Peregrina e dar um novo passo na construção de uma escola de ensino fundamental.

CAPÍTULO 1 - CONSTRUCIONISMO SOCIAL: APRESENTANDO A ESCOLHA POR UM MODO DE FAZER PESQUISA

“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes” (PAULO FREIRE).

Nesta seção, apresento algumas considerações sobre como é realizar uma investigação pelo viés do construcionismo social. Em seguida, discorro sobre o diálogo e sobre como ele é convite à diversidade. Logo após, teço breves considerações sobre a postura filosófica e relacional. Por fim, esclareço como o construcionismo social exerce influências nesta pesquisa.

1.1. A investigação pelo viés do construcionismo social

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa com base nas contribuições filosóficas do construcionismo social⁵ que emergiu no campo da psicologia a partir da década de 1970 com a crise da Psicologia Social. Tal crise foi motivada por transformações sociais, por movimentos sociais emergentes e pela influência da crítica social, da teoria crítica e da crítica retórico-literária⁶. Para os construcionistas, “[...] nossas ações não são limitadas por qualquer coisa tradicionalmente aceita como verdadeira, racional ou correta.” (GERGEN; GERGEN, 2010, p.22).

O discurso socioconstrucionista surgiu no campo da psicologia desafiando o modo tradicional de se fazer ciência que visa à construção de uma verdade universal.

Para os construcionistas, aquilo que podemos conhecer (domínio da epistemologia) não é nem objetivo nem subjetivo. Se o significado emerge nas trocas relacionais, então o próprio conhecimento deve ser relacional. Em outras palavras, o conhecimento não são nem seu nem meu; não é nem uma possessão do pesquisador/cientista ou do pesquisador/sujeito. Os tipos de conclusões que somos capazes de fazer a partir de nossos processos de pesquisa são um derivado tanto de

⁵ Outras denominações da perspectiva construcionista social são: construcionismo social, socioconstrucionismo ou somente construcionismo, como percebi ao longo da pesquisa bibliográfica.

⁶ A crítica social evidenciava o conhecimento como sendo cultural e historicamente situado, sendo produzido dentro de um contexto sócio histórico. Assim, os estudos dos processos micro sociais na produção científica tiveram grande importância para o construcionismo. A teoria crítica ressaltava a impossibilidade da neutralidade e da objetividade científica devido ao seu compromisso com os grupos sociais específicos. Por fim, a crítica retórico-literária apontava que as explicações científicas estavam delimitadas pelas regras literárias, perdendo, assim, seu status ontológico. Desta forma, a linguagem deixa de ser considerada um meio para descoberta da verdade.

nosso engajamento com aqueles que participam da pesquisa (os sujeitos, por exemplo) quanto da comunidade científica dentro da qual operamos; dos contextos organizacionais locais, e assim por diante. O conhecimento é construído em nossa interação com os outros (nossas práticas de linguagem, por exemplo) – incluindo nossas interações no contexto de pesquisa. ‘Os limites de minha linguagem são os limites de meu mundo.’ (MCNAMEE, 2017, p.470).

Segundo Vivien Burr (2015), a publicação do artigo “A psicologia social como histórica”, em 1973, marca a emergência do Construcionismo na Psicologia Social. Neste artigo, Kenneth Gergen afirma, portanto, que a Psicologia Social produz um tipo de ciência diferente das Ciências Naturais, pois ela não tem a mesma capacidade de prever e controlar o comportamento como faria se estivesse tratando de fatos estáveis. Embora Kenneth Gergen seja considerado o principal representante desta perspectiva, ele afirma que se trata muito mais de um trabalho coletivo do que de uma proposta individual, nem mesmo homogêneo. Estas diferenças entre os construcionistas levaram Emerson Rasera e Marisa Japur afirmarem que “É possível tentar iniciar esta tarefa afirmando que não há uma definição única, amplamente aceita, do que vem a ser o construcionismo social.” (RASERA; JAPUR, 2005, p. 21). As “perspectivas construcionistas” não são um movimento homogêneo, pelo contrário, implicam diferentes pontos de vista. No entanto, todas elas têm em comum “[...] uma desconfiança sobre a natureza pré-discursiva de qualquer objeto social [...]” (SPINK; MEDRADO; MÉLLO, 2014, p. 22). Para os autores, “[...] as abordagens construcionistas são um convite a questionar o que foi instituído [...]. Trata-se de entender a historicidade (condições de possibilidades) de nossas práticas e das teorias que construímos sobre elas, situando-as como produtos humanos, histórica e socialmente localizados.” (SPINK; MEDRADO; MÉLLO, 2014, p. 22-23). Desta forma, vamos explorar agora algumas características básicas que identificam o Construcionismo Social.

Em 1994, no livro *Realities and relationships*, Gergen apresenta cinco pressupostos que caracterizam o Construcionismo Social. Inicialmente, o autor critica a ideia de essência utilizada nas observações e nos métodos empíricos. Para o Construcionismo, a realidade é construída pela cultura, pela história e pelo contexto social. O segundo princípio é o de que nossa percepção da realidade é produzida nos processos relacionais, nas trocas conversacionais entre as pessoas, ou seja, todo conhecimento é construído e sustentado através dos relacionamentos humanos. O terceiro princípio diz que, nessa perspectiva, o significado das palavras é o resultado de seu uso social e das formas em que são usadas nos relacionamentos. A linguagem é um processo social de negociação que envolve conflitos e

consensos fundamentais para a nossa compreensão do mundo. O quarto princípio aborda a valorização de uma postura reflexiva e crítica sobre as formas de descrever a realidade e o mundo, possibilitando novas formas de pensar o mundo e agir sobre ele. O quinto princípio apontado por ele, como nos apresenta Laura Vilela e Souza *et al.* (2014), consiste nas implicações de se assumir tal discurso como tornar-se responsável pela avaliação crítica das formas de vida que a linguagem constrói, o que Gergen denomina de “reflexibilidade crítica”, considerando fundamental reconhecermos nossa participação na manutenção dos rituais sociais.

Estabelecer uma definição única ao construcionismo é uma contradição, pois este é um movimento polissêmico, híbrido e interdisciplinar. Da mesma forma, também não se trata de uma teoria, uma vez que esta busca a explicação de uma verdade, o que novamente, contradiria os princípios do construcionismo. (GUANAES-LORENZI, 2014).

Ao tratar das implicações do construcionismo social no campo da pesquisa científica, McNamee (2014) informa que somos convidados a enxergar a pesquisa de um modo diferente da usual, com abertura para novas formas de engajamento e a reformulação da própria forma de produzir conhecimento. A autora explica que não existe exatamente uma metodologia construcionista com um conjunto de procedimentos e regras, nem um modelo específico de se fazer pesquisa, tampouco um método correto de investigação. Partindo do entendimento de que todo conhecimento é adquirido de maneira interacional, o construcionismo social tende a fomentar pesquisas que envolvam conhecer “com”, em que o pesquisador e os participantes trabalham juntos ao longo de todo o processo. De acordo com McNamee (2017), “quando empregamos diferentes formas de investigação, geramos (construímos) conhecimentos diferentes. Assim, para os construcionistas, a pesquisa é um processo de transformação de ambos, pesquisador e participante da pesquisa.” (MCNAMEE, 2017, p.470).

A partir da visão construcionista relacional, as pesquisas tendem a focar nos processos interativos das pessoas entre si mesmas e com seus ambientes, buscando conhecer diversas perspectivas de mundo construídos a partir de formas específicas de interação, conversação e ação. Segundo essa abordagem,

Na medida em que nos engajamos com o outro em uma investigação, nós não apenas criamos um senso de quem somos, como também um senso do que é

valorizado. Nós criamos – nós performamos juntos – um mundo, uma realidade vivida (MCNAMEE, 2017, p.472).

O construcionismo social nos convida a refletir e nos posicionar sobre que tipos de mundos, de conhecimentos e entendimentos estamos criando a partir do que estamos produzindo em nossos processos de investigação. “O desafio e o potencial da construção social é seu foco em coordenar a multiplicidade de formas de estar no mundo e de se falar sobre ele.” (MCNAMEE, 2014, p.120). Dentro desta perspectiva, nenhuma pesquisa é isenta de valores, portanto, é importante que o pesquisador tenha consciência dos impactos do seu trabalho, comprometendo-se com a geração de um conhecimento que possa ser transformador, para a ciência, para os participantes e para o próprio pesquisador.

Neste cenário, o construcionismo social aponta uma nova vertente, na qual a construção do conhecimento acontece a partir das relações estabelecidas entre as pessoas e dos intercâmbios praticados no cotidiano através de suas práticas discursivas, se diferenciando, enquanto epistemologia, da ciência tradicional. Dessa forma, o diálogo se torna um importante instrumento para a realização de pesquisas dentro do construcionismo social.

1.2. O diálogo como convite à diversidade

A experiência humana está baseada na intersubjetividade, sendo o diálogo o modo como a vivenciamos. Harlene Anderson apresenta o diálogo como atividade dinâmica, generativa e conjunta que “[...] inclui todas as formas pelas quais tentamos nos comunicar, articular e nos expressar – incluindo palavras, sinais, símbolos, gestos, etc.” (ANDERSON, 2017, p.25).

Nesta pesquisa, utilizamos o diálogo como modalidade específica de conversa entre pessoas, enquanto qualificador das comunicações humanas, como aponta Laura Vilela e Souza *et al.* (2014). Diferentemente das conversas não dialógicas e dos monólogos, no diálogo não existe a necessidade de que alguém esteja certo, de que haja confrontação de diferentes pontos de vista ou de que se produza algum consenso.

Segundo Anderson (2017), para que o diálogo ocorra, é necessário que a escuta e a fala sejam realizadas a partir do respeito, demonstrando consideração e estima pelo valor do outro. Quem dialoga deve apresentar uma postura de aprendiz, sendo genuinamente curioso

e acreditando sinceramente no outro, ouvindo de maneira cuidadosa e natural. Assim, o diálogo nos convida a um senso de mutualidade, incluindo respeito genuíno e interesse sincero em relação ao outro. O diálogo é profícuo quando se tem uma atitude de não-saber em relação ao outro e em relação aos resultados da conversação. Preconceitos ou suposições tendem a nos distanciar da possibilidade de ter uma escuta profunda e respeitosa, impedindo a curiosidade e a oportunidade de se aprender sobre a singularidade do outro.

Anderson (2017) define escuta como

[...] prestar atenção, interagir e responder com a outra pessoa. Escutar é parte do processo de tentar ouvir e compreender o que a outra pessoa está dizendo de acordo com a perspectiva dela. É uma atividade participativa que requer resposta para tentar entender – estar genuinamente curioso, perguntar para aprender mais sobre o que é dito e não aquilo que você acha que deveria ser dito. Requer que você cheque com o outro para saber se o que você pensa que ouviu é aquilo que ele/ela esperava que você ouvisse. (ANDERSON, 2017, p. 96).

O diálogo acontece no “processo interativo de interpretações de interpretações. Uma interpretação convida a outra. Interpretar é o processo de entender.” (ANDERSON, 2017, p. 101). Através do processo da busca do entendimento, novos significados e a própria realidade do mundo são construídos. Desta forma, no construcionismo social, a linguagem não é compreendida como a representação ou transmissão da realidade, mas sim como construção da realidade. Para Mary Jane Paris Spink (2013), a linguagem é uma prática social, através da qual criamos novas formas de nos relacionarmos. Os discursos produzidos geram a construção de sentidos através dos processos de socialização. Como aponta McNamee (2014), na linguagem produzimos, juntos, os mundos sociais.

A partir de Gergen (1999), Clarissa Mendonça Corradi-Webster (2014) afirma que o discurso no socioconstrucionismo é ontologicamente⁷ mudo, ou seja, ele não se preocupa em descrever os fenômenos, mas em saber das percepções, das construções dos sentidos das pessoas e suas ações a partir de tais percepções. O diálogo é um convite à diversidade, à abertura para a exploração de múltiplas vozes e formas de compreensão e construção do mundo, favorecendo a abertura para múltiplas formas de ver e de entender a realidade de forma acolhedora e respeitosa, com interesse autêntico e sincera conexão com o outro.

⁷ “A ontologia construcionista propõe que nossos mundos são criados a partir daquilo que fazemos juntos (e isto inclui nossas relações com o ambiente e com os objetos)” (MCNAMEE, 2017, p.469).

Quando reconhecemos no outro, na outra realidade, o que ela possui de positivo, estamos criando possibilidades de construir novas formas de vida. Assim,

[...] o construcionismo social tem inicialmente uma enorme função libertadora. Ele remove o poder retórico de qualquer pessoa ou grupo que almeja representar verdade, sabedoria ou ética numa dimensão universal – necessariamente para todos. (...) ao mesmo tempo, entender todas as formulações como socialmente construídas não significa caracterizá-las como falsas ou insignificantes. Novamente, significa reconhecer que cada tradição, embora limitada, pode oferecer opções para vivermos juntos. Desta forma o construcionismo convida-nos a uma postura de curiosidade perpétua, na qual toda tradição pode nos oferecer novas e ricas posições amalgamadas, sempre abertas ao desenvolvimento. Quando reconhecemos que as realidades de hoje dependem dos acordos de hoje abrem-se possibilidades enormes. Não estamos fadados a repetir o passado; novos futuros nascem da colaboração inovadora (GERGEN, 2017, p. 111).

Segundo Kenneth J. Gergen e Mary Gergen (2010), a cultura ocidental é marcada pelo individualismo que vê o mundo social como constituído por seres isolados. No entanto, para o construcionismo social, essa concepção individualista não é necessariamente verdadeira, por ser apenas uma forma de ver o mundo em meio a tantas outras possíveis. A consequência desta visão individualista de mundo é que as relações são tratadas como artifícios e, sendo relegadas a segundo plano, tornam-se essenciais somente em casos nos quais não somos autossuficientes. Por outro lado, “os diálogos construcionistas desafiam a tradição individualista e convidam-nos a uma apreciação do lugar central dos relacionamentos no bem-estar humano. Conhecimento, razão, emoção, e moralidade residem nas relações e não na mente individual” (GERGEN, 2017, p. 110). Gergen (2010) apresenta uma concepção de ser humano como ser relacional. Segundo Gergen e Gergen (2010) “deixamos de nos concentrar no significado dentro da mente e focalizarmos a maneira pela qual o significado é criado na relação” (p. 41). Para McNamee (2014), o foco nos processos relacionais é a marca de orientação no construcionismo social.

Se a linguagem constrói a realidade, logo ela também constrói modos de conceber e de descrever os indivíduos, impactando diretamente a sua subjetividade (CORRADI-WEBSTER, 2014). O discurso construcionista considera que as características de um indivíduo não são inerentes a ele, mas são construídas nos relacionamentos a partir da linguagem. A linguagem, os diálogos, os discursos sociais, as relações estabelecidas constroem o modo de ser do indivíduo, sua subjetividade, seu *self*.

Uma vez que o construcionismo considera que a realidade é construída a partir da linguagem, ele nos convida a adotarmos uma postura filosófica que nos leve à reflexão e à abandonar as verdades absolutas, possibilitando, através desta postura, novos discursos, novos diálogos e, conseqüentemente, a construção de novos jeitos de pensar, de se fazer pesquisa e de estar no mundo.

1.3. A postura filosófica e relacional

Como apresentado por Anderson (2017), o construcionismo social é uma “postura filosófica” que implica em abandonar as explicações da ciência moderna como únicas, verdadeiras e totalizantes. Esta perspectiva fundamenta não apenas práticas de pesquisa, mas consiste em um modo de nos relacionarmos uns com os outros e com o mundo ao nosso redor. Assumir tal postura implica adotar uma posição reflexiva acerca das construções sociais, analisando os efeitos que os discursos produzem na configuração das práticas sociais, na construção dos *selves* e em abandonar as explicações totalizantes e universais válidas sobre as pessoas e sobre os processos relacionais (GUANAES-LORENZI, 2014).

Anderson (2017) apresenta sete características que devem ser interconectadas para a prática da postura filosófica. A primeira consiste na investigação mútua, com respeito e troca de conhecimentos, o que significa dizer que “quando você é capaz de ouvir completamente, por exemplo, sem se colocar na borda da sua cadeira preparando uma resposta corretiva, você começa a ouvir e entender as coisas de outra maneira” (ANDERSON, 2017, p.29).

A expertise relacional é a segunda característica que consiste em considerar que não existe um saber melhor ou maior. Todas as pessoas têm saberes com valores semelhantes. Este princípio leva a uma não hierarquização das pessoas, pois não existe o mais sábio ou o mais importante.

Em relação à pesquisa, aqueles que se disponibilizam a participar dela são chamados de copesquisadores⁸. Essa mudança altera o papel do participante como um objeto de estudo, do qual se vai extrair conhecimentos que interessem ao pesquisador, para um lugar de

⁸ No construcionismo, os participantes são convidados a fazerem parte da construção da pesquisa, assim, são vistos e denominados como copesquisadores, colaboradores, coautores, termos estes que também serão utilizados ao longo da nossa pesquisa.

horizontalidade no processo de construção do trabalho. A terceira característica, já apresentada neste capítulo, não é uma técnica, mas uma posição contínua de “não saber” em que o pesquisador “[...] mantém a ênfase em saber ‘com’ o outro, em vez de saber ‘sobre’ o outro, suas circunstâncias ou resultados esperados” (ANDERSON, 2017, p.30).

A quarta característica, denominada por Anderson (2017) por “ser público”, sugere que, ao realizar uma pesquisa, os profissionais que se baseiam em uma perspectiva construcionista tornem públicos os seus pensamentos, suas conversas internas, tornando a relação colaborativa, aberta e generosa.

Ser espontâneo e viver com a incerteza é a quinta característica desta filosofia, já que, no diálogo, não há nada premeditado, pré-estabelecido ou padronizado. É um processo que não tem um fim demarcado nem busca por resultados. No caso da pesquisa, é fundamental “[...] arriscar confiar no processo de colaboração e diálogo e na sua natureza transformadora. Isso envolve estar aberto a mudanças não previstas” (ANDERSON, 2017, p.32). Neste tipo de pesquisa, espera-se que aconteçam transformações mútuas, tanto para o pesquisador quanto para os copesquisadores.

A sexta característica decorre do fato de que o Construcionismo Social trabalha com processos conversacionais, valorizando as trocas de conhecimentos e o diálogo por considerar que somos continuamente influenciados uns pelos outros.

Uma última e extremamente importante característica deste tipo de pesquisa é a tentativa de manter uma visão positiva sobre as pessoas, independentemente de suas histórias e circunstâncias. Para o construcionismo social, a espécie humana é plena de recursos, resiliente e desejosa de relações saudáveis e de qualidade de vida.

Todas estas características nos levam a concluir que pesquisas baseadas nesta filosofia tendem, antes de tudo, a favorecer e a valorizar os processos interacionais, convidando todos os participantes a se envolverem não apenas como “fornecedores de dados e informações”, mas como pessoas engajadas num processo mútuo de geração de conhecimentos, significados e transformações.

Se o profissional assumir uma postura filosófica tal qual a que estou descrevendo, ele irá, naturalmente e espontaneamente, criar um espaço metafórico e um processo polifônico que convidam e encorajam conversas e relações nas quais ambos, cliente

e profissional⁹, “conectam-se, colaboram e constroem” um com o outro (ANDERSON, 2017, p.33).

A partir da perspectiva construcionista, não são os indivíduos, mas as relações que constituem a base da sociedade. Os autores construcionistas não defendem que a visão relacional seja a verdadeira, mas, dentre outras formas possíveis de se explicar a realidade, esta é escolhida por promover novas e mais promissoras formas de ação (GERGEN; GERGEN, 2010). Trata-se, portanto, de uma escolha política clara e consciente, já que, dentro desta perspectiva, não existe neutralidade. Cada decisão tomada implica promover determinados valores e criar concepções de mundo. Desta forma, tal epistemologia possibilita grandes transformações no campo de pesquisa de forma geral e no campo educacional. Neste sentido, apresento a seguir, as implicações desta postura para a construção da pesquisa que apresento nesta dissertação.

1.4. O Construcionismo Social e suas influências nesta pesquisa

Considerando que o Construcionismo Social é uma postura filosófica, pode-se dizer que seus princípios básicos influenciaram todos os processos de realização deste trabalho: as leituras realizadas, a forma de compreender os autores, a elaboração dos objetivos e da metodologia e, principalmente, no contato com os coparticipantes e na escrita do trabalho.

O objetivo de investigar como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem em escolas que utilizam uma estrutura não seriada de educação não envolve realizar julgamentos. O objetivo desta dissertação não é julgar se a escola e suas práticas educacionais são melhores, piores, adequadas ou não, porque isso depende do que é considerado mais ou menos adequado e de acordo com diferentes perspectivas. O nosso problema de pesquisa consiste em conhecer como ocorreu o processo de criação destes modelos escolares e como eles se sustentam cotidianamente, que princípios, valores e características que lhes servem como base. Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva e de estudo de dois casos específicos e diferenciados.

Procuramos construir nossa pesquisa de forma colaborativa, acreditando que esta forma de investigação pode gerar um processo transformador, tanto para os participantes

⁹ Anderson (2017) utiliza o termo profissional que sintetiza sua prática enquanto terapeuta, educadora e pesquisadora e consultora.

como para a própria pesquisadora. Assim, criamos possibilidades para que os participantes tivessem a oportunidade de interagir conosco, sendo na leitura das transcrições das falas ou na coconstrução da escrita propriamente dita, com a possibilidade de intervir e de propor novos diálogos, realizando, assim, uma investigação e uma escrita compartilhada.

Desde o início da pesquisa, nos propomos a construir uma pesquisa com o enfoque apreciativo, buscando privilegiar o contexto local da instituição pesquisada, suas práticas, valores e hábitos, considerando que as “verdades” narradas por aqueles membros descrevem a construção da realidade para aquele grupo, para aquela comunidade, para seus alunos e familiares.

CAPÍTULO 2 - A IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO SERIADO NO BRASIL

“A questão fundamental não é educação velha versus nova, nem educação progressiva versus tradicional [...]. Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devotarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que ela seja uma realidade e não um nome ou uma etiqueta.” (John Dewey)

Nesta seção, discorro sobre a perspectiva histórica do modelo seriado no Brasil. Primeiramente, realizo uma breve exposição sobre os antecedentes do modelo seriado no Brasil. Em seguida, apresento algumas considerações sobre a criação dos grupos escolares e a emergência do ensino seriado no Brasil. Logo após, teço breves considerações sobre a seriação, os ciclos escolares, os ciclos de aprendizagem, os ciclos de formação, bem como sobre o regime de progressão continuada, a promoção automática e as classes de aceleração. Por fim, reflito sobre outras experiências de não-seriação na contemporaneidade.

2.1. Antecedentes do modelo seriado no Brasil

A escola é uma construção social que levou séculos para se estabelecer e configurar como o espaço privilegiado de educação das crianças e adolescentes. Assim também vários modelos de organização espaço temporal foram e são utilizados na escola. O sistema seriado de ensino é, atualmente, quase que sinônimo de educação escolar, já que poucas escolas ousam utilizar outra organização do ensino. Neste sentido, decidimos fazer um breve percurso histórico de como o modelo escolar seriado foi criado e implementado ao longo da história da educação escolar no Brasil. Nosso objetivo é mostrar que vários fatores levaram à implementação e à universalização deste modelo que, por vários motivos, se generalizou.

Embora o modelo escolar de seriação seja o mais comum na atualidade, ele nem sempre existiu. No Brasil, suas raízes tiveram origem no período colonial, desde os ensinamentos praticados pelos jesuítas com suas práticas perpetuadas através do *Ratio Studiorum* e de métodos como o Ensino Mútuo ou Lancaster. Até o século XIX, era comum que as crianças fossem matriculadas nas escolas em qualquer época do ano e que terminassem os estudos no momento em que adquirissem os conhecimentos básicos.

Cláudia da Mota Darós Parente (2006) aponta que os jesuítas deixaram muitas marcas de herança na educação brasileira. Na educação jesuítica, os estudos aconteciam através do

programa *Ratio Studiorum*¹⁰ que possuía um caráter literário e escolástico. Conforme Saviani (2013), “as ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional” (p. 58). Por terem estudado na Universidade de Paris e assimilado o *modus parisiense*, os jesuítas adotaram este modelo desde a fundação do seu primeiro Colégio, consagrando o *Ratio Studiorum* e regulando o funcionamento de todas as suas instituições educativas, incluindo as instituições do Brasil-Colônia. O *modus parisiense* deu origem à organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, com características específicas como classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização instituindo as séries, os programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor e edifícios específicos para o ensino. Concluímos, então, que o modelo de organização escolar jesuítico era baseado na seriação dos estudos.

A expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias em 1759 pelo Marques de Pombal (SECO; AMARAL, 2006) resultou no fim da organização escolar brasileira proposta e consolidada pelos missionários. A metodologia eclesiástica foi extinta e substituída pelo pensamento da escola pública e laica. Os encargos educacionais que, antes, ficavam a cargo dos jesuítas passaram a ser responsabilidade do Estado e a organização escolar passou a ser moldada em disciplinas isoladas, também denominadas de aulas régias¹¹.

Teresa Fachada Levy Cardoso (1999) menciona que as aulas régias eram ministradas na casa dos próprios professores. Casualmente, aproveitava-se os prédios deixados pelos jesuítas para este propósito, não sendo necessário um local específico, um edifício próprio para que a escola existisse. As aulas eram divididas em dois níveis de ensino: os Estudos Menores ou Escolas Menores e Primeiros Estudos que se referiam ao ensino primário e ao ensino secundário, sem distinção. Quando os alunos concluíam os Estudos Menores, eles se habilitavam para os Estudos Maiores oferecidos nas universidades. Segundo Cardoso (1999),

O processo de implantação e consolidação do ensino público na cidade do Rio de Janeiro foi inaugurado com a instituição das Aulas Régias em todo o Reino Português, iniciadas com o alvará de 28 de junho de 1759. Entretanto, o início

¹⁰ Segundo Alexandre Shigunov Neto e Lizete Shizue Bomura Maciel (2008), o *Ratio Studiorum* foi instituído por Inácio de Loyola, que estabelecia o que deveria ser o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, com caráter universalista e elitista. Tratava-se de uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas que deveriam ser seguidas, um manual minucioso e sistematizado que apresentava a metodologia a ser usada pelo professor em suas aulas.

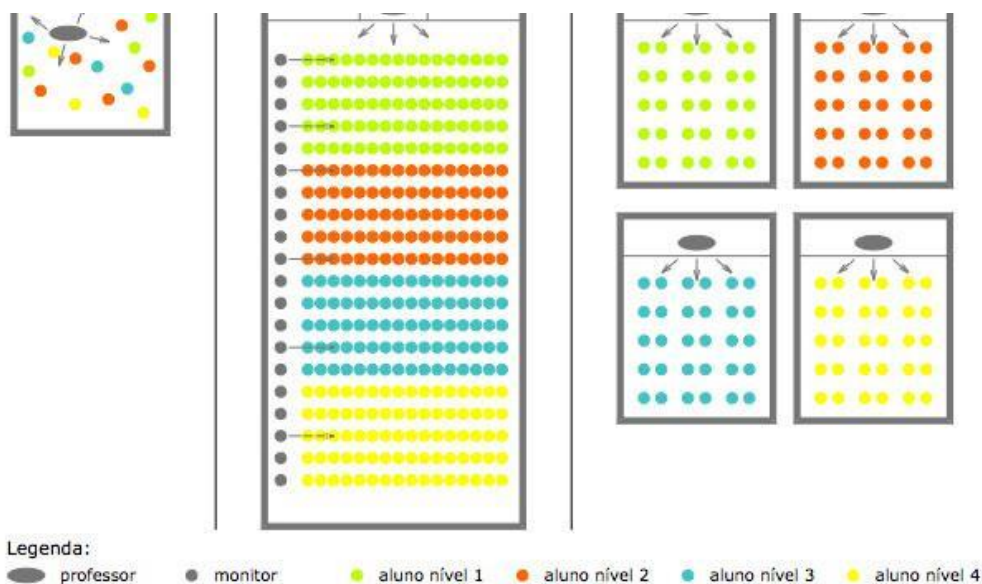
¹¹ A nomenclatura aulas régias refere-se ao modelo educacional imposto pelo governo real português por meio da reforma pombalina, na segunda metade do século XVIII” (MONTI, 2018, p. 75).

efetivo desse novo sistema de ensino só ocorreu, no Rio de Janeiro, em 1774, perdurando até o ano de 1834, que assinala a sua extinção no Brasil, com a promulgação do Ato Adicional à Constituição de 1824. O sistema das Aulas Régias correspondia ao ensino primário e secundário, e suas características marcantes eram o seu caráter centralizador, a falta de autonomia pedagógica e o acesso à educação restrito a uma parcela da população, assim evidenciando o seu caráter excludente (CARDOSO, 1999, p. 106).

No século XIX, especificamente no período imperial, houve grandes discussões sobre a necessidade da escolarização popular, principalmente dos negros (livres, libertos ou escravos), das mulheres e dos índios, ou seja, das camadas denominadas como “camadas inferiores”. Neste contexto, várias foram as leis provinciais que buscavam tornar obrigatória a frequência da população livre à escola (FARIA FILHO, 2000). Segundo o referido autor, após a Proclamação da Independência, aumentou o número de discussões sobre o problema da instrução, apontando necessidades cada vez maiores de alargar as possibilidades de acesso às instituições e de práticas civilizatórias a um número cada vez maior de pessoas. A ampliação do atendimento escolar fazia com que outros métodos de ensino fossem sendo testados, visando atender a um número cada vez maior de alunos. Na figura 2, são apresentadas algumas formas de organização espacial utilizadas em espaços de instrução ao longo da história brasileira.

O ensino individual consiste em um professor ou alguém que já tivesse obtido os conhecimentos das letras, instruindo um aluno. O ensino doméstico, por exemplo, se perpetuou durante muitos anos no Brasil, mesmo após a implementação de espaços escolares específicos. O método mútuo foi uma das primeiras tentativas de ampliar o atendimento escolar sem a necessidade de haver um professor para cada aluno. Para isso, era necessário um espaço amplo que reunisse vários estudantes em um mesmo local e horário. Os alunos eram agrupados de acordo com o seu desempenho escolar. Cada grupo possuía um monitor – um aluno que se encontrava em nível mais avançado que os demais – e o professor apresentava as atividades e supervisionava todo o espaço escolar. O terceiro caso, o ensino simultâneo é, sem dúvidas, o mais utilizado atualmente. Nele, um professor ensina simultaneamente a vários alunos, agrupados por desempenho e/ou idade.

Figura 2: As diversas formas de ensino dos métodos, individual, mútuo e simultâneo.



Fonte: Disponível em <http://in-learning.ist.utl.pt/modos-de-organizacao-escolar.html>

Conforme Barroso (2001), com a adoção do método mútuo e do método simultâneo, introduziram-se critérios de racionalidade no trabalho pedagógico, devido ao crescimento do número de alunos. Desta forma, dividia-se o trabalho dos alunos; os professores passaram a ter novos recursos, como monitores ou auxiliares, o que aumentava a especialização da função docente; definia-se a seriação dos espaços (mesmo que dentro de uma única sala), dos tempos, com horários detalhados dos saberes (divisão das matérias) e dos alunos com a divisão em “classes” e sessões (no ensino simultâneo) ou de monitorias (no ensino mútuo). Por meio do processo de racionalização, passou-se a ensinar muitos como se ensinassem somente um.

A permanência e naturalização de um modo uniforme de organização pedagógico, cuja matriz essencial é o ensino em classe, constitui um dos fatores mais estruturantes do “modelo escolar” que está na base do desenvolvimento da escola pública. Este modelo, associado originalmente à construção de uma pedagogia colectiva, caracteriza-se, fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) e constitui uma das marcas mais distintas da “cultura escolar” (BARROSO, 2001, p. 67).

Sobre a classe, Barroso (2001) menciona que ela era

[...] inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se progressivamente num “padrão” organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar. Simultaneamente, adquire o valor de “medida” na

progressão dos alunos (passar de “classe”) e na divisão temporal do percurso escolar (BARROSO, 2001, p. 69).

Para o autor, o aumento do número de alunos, principalmente nas escolas urbanas, permitiu a mudança na organização escolar com o intuito de alcançar uma maior homogeneidade das divisões, fazendo com que cada “classe” correspondesse a um conjunto de alunos da mesma idade e no mesmo nível de estudos, com um espaço, um professor e um plano de estudos distintos. Isso não significa que existia, desde este momento, uma escola com a estrutura organizacional que conhecemos hoje. Mesmo com o fim das aulas régias, continuaram a existir escolas isoladas ou cadeiras¹² públicas que funcionavam em locais improvisados, na maioria das vezes, na casa dos professores. Para a criação de escolas isoladas, era necessário que um (a) professor (a), titulado ou não, ou um grupo de moradores de uma determinada localidade fizesse um pedido de criação de uma “cadeira de instrução primária” para atuar naquele local. Os professores eram reconhecidos ou nomeados pelos responsáveis pela instrução de órgãos do governo (FARIA FILHO, 2000).

No que se refere à organização, a cadeira se consolidava em uma turma que poderia ser subdividida em classes, de acordo com o avanço de cada criança, com alunos, na maioria das vezes, de idades diversificadas. Como considerou Faria Filho (2012),

É preciso inicialmente perceber que, apesar da nossa familiaridade atual com os termos “classe”, “turma”, “aula”, “ano” e outros, próprios ao nosso vocabulário pedagógico e escolar, o mesmo não ocorria naquele momento. Se as escolas isoladas, com suas turmas divididas em classes, já implicava dificuldade para identificar o que estava sendo nomeado por “escola”, “cadeira”, “turma”, “classes” e “aulas”, esta dificuldade se viu multiplicada em muito quando foram reunidas várias “escolas” num mesmo “grupo escolar” (FARIA FILHO, 2012, p.23).

Assim, o professor poderia dar aulas numa mesma turma e para classes diferentes. Ainda segundo o mesmo autor, neste momento não se tratava de uma turma multisseriada¹³,

¹² De acordo com Lacerda (1862), o termo Cadeira possui o seguinte significado: (Gr. Kathedra; de kata, em cima, e hedra, assento. Lat. (Cathedra) assento com encosto e braços, e algumas vezes sem eles; cathedra, tribuna elevada em forma de púlpito onde se sentam os professores públicos; (fig) cargo, emprego de professor; o seu exercício; sede, dignidade e jurisdição episcopal ou apostólica: - s, pl. (fig.) ancas, parte posterior do corpo humano, sobre as vertebrae lombares.

¹³ Existem várias percepções acerca do conceito das escolas multisseriadas. Nesse sentido, fundamento-me na compreensão de Salomão Mufarrej Hage (2011) que define que as escolas multisseriadas, como escolas que estão, em grande maioria, “localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série” (2011, p. 99). Essas escolas apresentam infraestrutura precária, ambientes com limitações de espaços, e trata-se de construções com condições inadequadas de uso. A maior

uma vez que não havia a série nem um determinado curso a seguir. Os agrupamentos eram realizados pelos professores de acordo com observações, conhecimentos e sensibilidades, além de não existir avaliação nem a repetência. Dessa maneira, os alunos podiam ser transferidos de uma classe para outra em qualquer época do ano, de acordo com a sua aprendizagem (FARIA FILHO, 2012).

Ao longo do século XIX, as discussões pedagógicas, principalmente aquelas referentes às propostas metodológicas, foram apontando a necessidades de mudanças para que acontecesse o progresso na educação escolar, evidenciando, principalmente, a necessidade da criação de espaços específicos para a escola, sendo esta a condição para a realização de sua função específica (FARIA FILHO, 2000).

O problema da falta de espaço também era visto como problema administrativo, uma vez que os gastos com a instrução consumiam boa parte das verbas do governo em razão do pagamento dos alugueis da casa de escola e dos professores. Somado a este cenário, existia, ainda, o desejo de modernização da sociedade, fazendo com que, no final da última década do século XIX, início do século XX, o Brasil fizesse suas primeiras construções públicas para a realização da instrução primária, os grupos escolares, vistos como o projeto educativo republicano.

Faria Filho (2000) aponta que, com o fortalecimento do Estado imperial e das discussões acerca da importância da instrução escolar, foi se percebendo a necessidade de um espaço próprio e específico para a instrução escolar. A criação dos grupos escolares foi uma forma de “reinventar” a escola, de organizar o ensino, suas metodologias e conteúdo, de moldar os espaços e o tempo escolar, alterando a relação da escola com a criança, com a família e até mesmo com a própria cidade. As escolas isoladas, a partir de então, passaram a ser vistas como inadequadas e ultrapassadas e os grupos escolares representavam o moderno em educação, tendo como essência a lei econômica da divisão do trabalho.

2.2. A criação dos grupos escolares e a emergência do ensino seriado no Brasil

parte delas possui somente uma sala de aula para atender todas as atividades pedagógicas e um único professor que atua nas múltiplas séries, concomitantemente, reunindo, em alguns casos, alunos desde a pré-escola aos anos iniciais do ensino fundamental numa mesma sala de aula.

A ideia de seriação emergiu com a massificação da escola pública e a criação dos grupos escolares. Todo o ensino passou a ser planejado em termos de etapas chamadas “séries”, com uma sequência de continuidade. Neste contexto, a criança que não atingisse os conhecimentos mínimos deveria repeti-la até estar apta para a série seguinte.

A seriação escolar implicou em alterações na organização escolar e na arquitetura da escola (cf. FARIA FILHO, 2000). Em escolas de zonas rurais (ou com baixa demanda de alunos) que dificultavam tais mudanças arquitetônicas e estruturais, se desenvolveu o ensino multisseriado, em que os estudantes de séries distintas ficavam sob a responsabilidade de um mesmo professor no mesmo horário e na mesma sala de aula.

As implantações dos grupos escolares iniciaram em São Paulo, no final do século XIX, irradiando-se pelos demais estados brasileiros e significavam uma grande modificação na organização e na constituição dos sistemas estaduais de ensino no país. As tais implementações deste novo modelo exigiram altos custos, pois foram necessárias construções de novos edifícios com espaços próprios e com suas especificidades para o funcionamento da escola, além da implementação de um material moderno e do pagamento de professores habilitados.

A uniformidade e a racionalidade estavam presentes em todo o arranjo escolar. As crianças eram agrupadas de forma homogênea em turmas classificadas de acordo com o nível de conhecimento, consolidando a noção da classe e da série. Além disso, as atividades e os saberes eram distribuídos de forma ordenada, de maneira que cada professor fosse responsável por uma classe. A criação dos grupos escolares facilitou a fiscalização sobre todo o sistema escolar, incluindo a atuação dos professores e o ensino dos conteúdos, favorecendo a uniformização e o controle das crianças, o disciplinamento de todos os sujeitos educativos e a classificação por idade, gênero, “adiantamento”, etc. (FARIA FILHO, 2001). Neste contexto, adotou-se uma estrutura burocrática hierárquica e aumentou-se a vigilância e o controle, envolvendo todos da escola. (SOUZA; FARIA FILHO, 2006).

A cultura escolar elaborada, tendo como eixo articulador os grupos escolares, atravessou o século XX, constituindo-se referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos (FARIA FILHO, 2000, p.147).

Os grupos escolares implementavam, então, neste momento, o modelo definitivo da educação do século XIX que iria prevalecer até a atualidade: o modelo das escolas seriadas.

2.3. A seriação

Paulo Roberto Vidal de Negreiros (2004) menciona que a seriação tem sua prática organizada na sequência de conteúdos dispostos de forma linear que vão se tornando mais complexos ao longo do tempo. Isso exige uma padronização do ensino no qual todos os alunos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo, possuindo, na centralidade da classe, a unidade organizativa do ensino. Assim, o tempo e o conhecimento são divididos e os conteúdos são fragmentados e reproduzidos a partir dos ritmos e da rigidez das organizações burocráticas. Com tais divisões, constroem-se as sequências, as grades curriculares, os horários, os calendários escolares, os cursos, os graus e as séries, ou seja, todo o arranjo da organização e dos tempos escolares.

Nesta concepção de tempo escolar, a função da escola é de transmitir o saber acumulado pela humanidade de forma sistemática. Para tanto, a lógica de organização estrutura-se num modelo sequencial que estabelece pré-requisitos para o processo de aprendizagem. Valoriza-se a capacidade do aluno em reter ensinamentos e a figura do professor como transmissor. Os conteúdos se dividem em disciplinas, distribuídas em uma grade curricular e operacionalizadas no horário das aulas. A avaliação caracteriza-se por uma lógica classificatória, acumulativa e discriminatória. As provas identificam os melhores, os médios e os fracos. Mecanismo de controle de sucesso, fracasso e disciplina. Aprova e reprova. O tempo escolar está organizado em séries anuais que permite o ajustamento ou a classificação dos alunos. Aqueles que aprendem, mudam de série, os reprovados repetem (NEGREIROS, 2004, p.18-19).

A implementação da seriação buscava atender às demandas da sociedade da época por meio da ampliação da oferta de ensino, da organização e do controle das atividades escolares. Segundo Parente (2006), o modelo da seriação tem como herança as principais características da escola tradicional. Neste modelo, de forma geral, o tempo de escolarização é dividido em séries anuais que correspondem ao ano letivo.

A divisão da escolarização em séries sustenta um modelo cuja estrutura prega a necessária compartimentação do tempo, a fim de que seja possível criar mecanismos de controle mais eficiente de seu aproveitamento. O modelo seriado organiza o tempo de escolarização com base em pré-condições, em sequenciações predefinidas, e processos avaliativos cujo objetivo é atestar o acesso ao próximo ano de escolarização. Ou seja, a seriação é sustentada por processos de avaliação

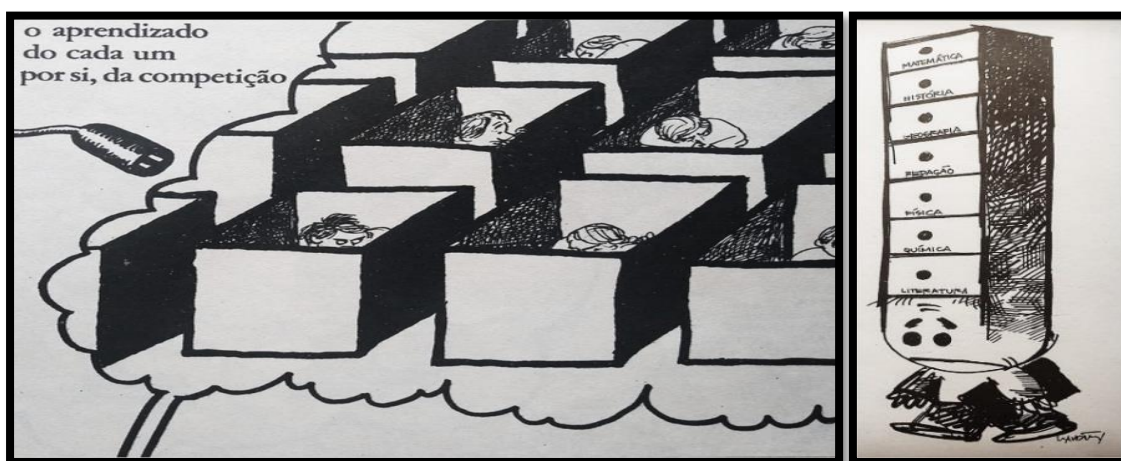
cujo objetivo é a verificação do aproveitamento adequado dos tempos de estudos, o que indicará a possibilidade de seguir adiante no processo de escolarização ou repetir o tempo que não foi bem aproveitado (PARENTE, 2006, p.76).

Conforme Rosa de Fátima de Souza (1998), o foco na racionalização e na divisão do trabalho reflete uma ordem ideológica na escola em seus diversos espaços como as salas de aula, os pátios, os corredores, os jardins, os muros e os portões.

O espaço escolar foi construído tendo em vista os usos e funções diferenciadas, à fragmentação e as especializações de atividades, à disposição dos objetos, ao deslocamento e encontro dos corpos, enfim, a toda uma geometria de inclusão e exclusão. A sala de aula é a especificação básica: uma para cada ano do curso preliminar de cada seção. A cada sala corresponde um grupo de alunos de mesmo grau de adiantamento e um professor, e, às vezes, um auxiliar. Espaço fixo, a sala de aula estabelece a correspondência sala-classe, base da escola graduada (SOUZA, 1998, p.138).

Devido à organização escolar, ao sistema de prêmios, aos castigos e às sanções, neste modelo os alunos são estimulados à competição. Além disso, os conteúdos são fragmentados a fim de facilitar o processo da memorização, como mostra a figura 3 a seguir. Nesse contexto, a escola se distancia do cotidiano do aluno, exigindo rigor e disciplinamento.

Figura 3: Um modelo de escola baseada na divisão e na fragmentação.



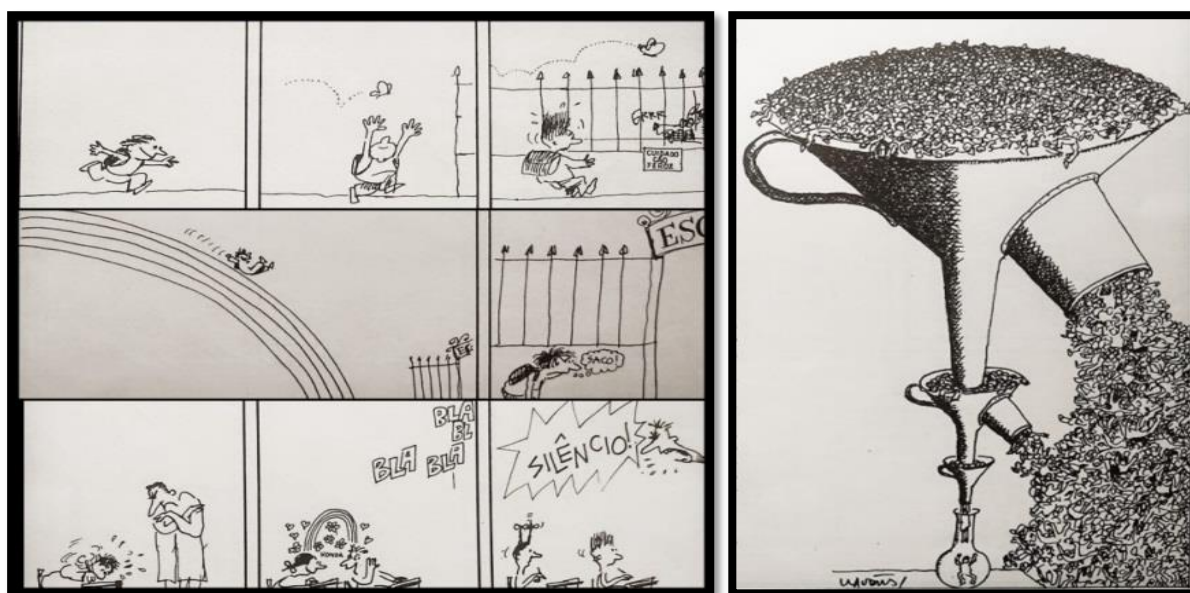
Fonte: HAPER, Babette *et al.* (1986).

A seriação é um sistema baseado na promoção ou na reprovação dos alunos de acordo com o seu desempenho de um ano para o outro. Os princípios pedagógicos estão pautados na progressividade, no formalismo, na memorização, na autoridade (prêmios, castigos, sanções

disciplinares), emulação (mérito) e na intuição (SAVIANI, 2013). Na escola seriada, a instrução afasta-se do cotidiano do aluno, criando uma hierarquia e uma fragmentação dos conhecimentos e das disciplinas que devem ser aprendidas de forma crescente e progressiva.

Para Saviani (2013), este sistema seriado facilitou o trabalho do professor e das instituições escolares, porém, devido ao seu caráter seletivo e seu alto grau de exigência, gerava altas taxas de retenção escolar, especialmente nas primeiras séries. Segundo Jefferson Mainardes (2009), os problemas de reprovação e evasão cresceram rapidamente com a seriação e com o sistema de promoção. Ambos os sistemas eram baseados no desempenho dos alunos e se tornavam problemas cada vez mais graves no sistema educacional brasileiro.

Figura 4: Uma escola excludente.



Fonte: HAPER, Babette *et. al.* (1986)

As altas taxas de reprovação escolar e evasão, produzidas por esse sistema e por sua lógica seletiva e excludente, desencadearam muitas discussões e proposições de diferentes modelos com o intuito de sanar tais problemas do contexto educacional brasileiro.

Parente (2006) afirma que, no Brasil, ao longo de sua história da educação, existiu uma grande diversidade de experiências relativas à organização do tempo escolar, devido à descentralização da educação brasileira a cargo dos diferentes entes federativos e da iniciativa privada que tinham autonomia, tanto em termos políticos quanto administrativos. Além disso, durante o século XX e início do século XXI surgiram várias tentativas para diminuir a reprovação

e a evasão escolar no Brasil, Mainardes (2009), porém, ressalta que a flexibilização dos tempos escolares foi utilizada com diversas intenções, seja para garantir a permanência dos alunos na escola de forma mais longa e bem-sucedida seja para reduzir os custos financeiros e o compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento (ou até mesmo de ambas as perspectivas). Tais intenções estavam relacionadas ao contexto histórico, político e aos fatores econômicos que configuram o sistema educacional brasileiro.

Considerado que o regime seriado foi construído com o objetivo de atender determinadas necessidades sociais, apresentaremos algumas das principais iniciativas que visavam diminuir os problemas trazidos pela seriação como os ciclos escolares, o regime de progressão continuada e a promoção automática sobre as quais comentaremos a seguir.

2.4 Os ciclos escolares

Maria José M. V. de Mattos (2004) aponta que os ciclos escolares, de forma geral, são associados à regularização do fluxo escolar, eliminação ou limitação da repetência.

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 103).

Elba Siqueira de Sá Barreto e Eleny Mitrulis (2001) afirmam que os ciclos escolares tiveram alguns de seus pressupostos defendidos desde os anos 1920, presentes em algumas experiências propostas pelo Estado a partir da década de 1960, a fim de reduzir o grande número de repetência e evasão escolar.

Segundo Mainardes (2007, 2009), no ano de 1984, final do regime militar, o país encontrava-se num contexto de redemocratização no qual os governos se comprometeram a promover mudanças educacionais como a participação dos professores na elaboração de políticas, maiores investimentos na capacitação dos mesmos, além de políticas voltadas à redução da reprovação e da evasão escolar e a melhoria da qualidade de ensino.

Neste cenário, foi realizada a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) primeiramente nas redes estaduais de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Com o objetivo de propiciar mais tempo aos alunos para a sua aprendizagem e diminuir as taxas de reprovação e evasão, o CBA reuniu os dois primeiros anos de escolaridade, eliminando a reprovação na passagem do 1º para o 2º ano do ensino primário, além de promover mudanças de ordem administrativa, organizacional e pedagógica.

Segundo Mainardes (2007), o CBA se tornou uma referência muito importante para o desenvolvimento da concepção de ciclos no Brasil e para a implementação das políticas de ciclos nos anos 1990 devido à sua implantação em larga escala nas redes estaduais brasileiras. Tais mudanças educacionais ocorreram de forma alinhada às recomendações de agências internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Apesar das influências na criação de políticas nacionais, elas foram recontextualizadas e reinterpretadas nos contextos nacionais e locais. O Ciclo Básico de Alfabetização foi a primeira experiência implementada no Brasil em larga escala de organização da escola em ciclos, ou seja, em todas as escolas de redes estaduais. Além disso, o CBA foi muito explorado em pesquisas oficiais e acadêmicas, tornando-se referência na expansão do ciclo para os demais anos do Ensino Fundamental nos anos de 1990, bem como na inclusão dos ciclos na LDB de 1996 como uma das modalidades de organização do ensino (MAINARDES, 2007).

De acordo com Negreiros (2005), “embora já fosse admitido a título de experiência pedagógica durante os anos 60 e estivesse previsto na Lei n. 5.692/ 71, o regime de ciclos ganhou de fato grande impulso na década de 90 a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96” (p. 185). De acordo com a LDB,

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Com a flexibilização da organização do ensino básico proporcionada pela LDB/1996 (art.23), reforçando os ciclos como uma das formas alternativas da organização escolar, as escolas passam a ter a flexibilização da medida, tendo a opção de tomar sua decisão em adotar ou não a organização em ciclos. De acordo com Mainardes (2009), diversas modalidades de

escolas em ciclos foram implantadas a partir da década de 1990 nas redes estaduais e municipais. Segundo Stremel (2012), a organização da escolaridade em ciclos trata-se de uma política com diferentes modalidades e com diversas denominações no Brasil, que variam conforme a especificidade de cada proposta.

A formulação das políticas de ciclos está sujeita a múltiplas influências, tais como: dos partidos políticos no poder, das condições financeiras e de infraestrutura disponíveis, da trajetória das políticas já implementadas na rede, do nível de conhecimento especializado das equipes de gestão educacional, entre outros. As decisões acerca da política não são neutras ou aleatórias (MAINARDES, 2009, p. 53-54).

Conforme Mainardes (2009) e Stremel (2012), dentre as diferentes modalidades, algumas denominações utilizadas são: ciclo básico, ciclos de aprendizagem, ciclos de formação, regime de progressão continuada, bloco inicial de alfabetização, algumas das quais apresentaremos a seguir.

2.4.1 Ciclos de aprendizagem

Segundo Stremel (2012), a modalidade chamada ciclos de aprendizagem, teve sua origem na reforma da educação primária francesa de 1989. A reforma tinha como proposta a divisão da organização do tempo escolar em três ciclos, levando em consideração o crescimento psicológico das crianças. A etapa 1 consistia no ciclo de aprendizagens iniciais (3 a 4 anos), a etapa 2 correspondia ao ciclo de aprendizagens fundamentais (5 a 7 anos) e a etapa 3 consistia no ciclo de aprofundamento (8 a 10 anos). Tal modalidade veio a ser implantada no Brasil no final da década de 1990 quando algumas redes de ensino decidiram adotar este modelo.

Para a referida autora, “na modalidade dos ciclos de aprendizagem, os aspectos mais evidenciados referem-se aos aspectos pedagógicos, organizacionais e psicológicos” (STREMEL, 2012, p.3). A implantação dessa modalidade é baseada na lógica da aprendizagem, diferentemente de outras modalidades que se baseiam na classificação e na reprovação dos alunos. Dessa maneira, esta modalidade oportunizava a construção de outro tipo de escola.

O modelo de ciclo de aprendizagem teve como sua principal fundamentação, os textos de Phillippe Perrenoud. Tal autor sugere que a duração dos ciclos seja mais longa, propiciando uma ruptura mais clara com a seriação (MAINARDES, 2009). Neste modelo, o objetivo é comum para todos os alunos, mas como os alunos são diferentes, sempre que pertinente, as situações de aprendizagens são diferenciadas.

Mainardes (2009) aponta que esta modalidade enfatiza os seguintes aspectos: a) modelo de organização considerado alternativa para enfrentar o fracasso escolar e para a construção de uma escola de qualidade e que garanta a aprendizagem dos alunos por meio da progressão das aprendizagens; b) os objetivos de final de ciclos são mais claramente definidos, através do uso de uma pedagogia diferenciada pelo trabalho em grupo dos professores do mesmo ciclo e pela avaliação formativa e c) permitir maior flexibilidade no atendimento aos alunos de forma diferenciada e uma continuidade da aprendizagem por meio da organização plurianual.

2.4.2 Ciclos de Formação

Com base em Lima (2000), Mainardes (2009) considera que o ciclo de formação “é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos” (p.4). Além disso, Mainardes (2009) propõe uma ruptura radical com a lógica da seriação e, conseqüentemente, com as práticas de reprovação.

A organização da modalidade dos ciclos de formação está baseada no desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade), pré-adolescência (9 a 11 anos de idade) e adolescência (12 a 14 anos de idade). Mainardes (2009) propõe que os alunos sejam matriculados e promovidos de acordo com sua idade, enfatizando as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana e a socialização.

Mainardes (2009) considera que esta é a modalidade mais complexa de ciclos, porque exige uma reestruturação profunda do sistema escolar nos âmbitos curricular, metodológico, formação docente, avaliativo, dentre outros.

2.4.3. Regime de progressão continuada

De acordo com Mainardes (2007), a partir de 1996, através do §2º do artigo 32 da Lei n. 9.394/96, o regime de progressão continuada começou a ser regulamentado pelos Conselhos Estaduais de Educação. Segundo este artigo,

§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Nesta modalidade, o ensino fundamental é dividido em dois ou mais ciclos e a reprovação poderá acontecer somente no final de cada ciclo.

Segundo Cristine Moraes da Silva (2014), apesar de não ter dados oficiais, um número significativo de escolas que adotaram a progressão continuada¹⁴ está concentrado na rede paulista de ensino, uma vez que tal política se tornou obrigatória no estado a partir de 1998. Segundo a autora, após a LDB, outras redes municipais também aderiram à política oficialmente como Belo Horizonte (MG)¹⁵, Rio de Janeiro (RJ), Porto Alegre (RS) e Santa Maria (RS). Existem ainda outras experiências parciais em redes estaduais, sendo geralmente aplicadas nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para Luzia Siqueira Vasconcelos (2007), as precariedades já existentes na escola se ampliaram com essas adaptações. Tal regime tem sido muito criticado por se tratar de uma política que a) propõe uma ruptura parcial com o modelo escolar seriado; b) se mostra pouco substancial no que se refere a suas modificações no currículo, na organização, na avaliação e na formação docente; c) parece ter sido implantada com o intuito de diminuir a evasão e a

¹⁴ Silva (2014) destaca que a rede Municipal de Ensino de São Paulo adotou em 1992 oficialmente a política de progressão continuada, quatro anos antes da aprovação da LDB. Tal mudança aconteceu na administração da então prefeita petista Luiza Erundina de Sousa (1989-1992), tendo à frente como Secretário da Educação no momento da elaboração dessa política (1989-1991) o educador Paulo Freire. Essa política pretendia combater a reprovação escolar que era produzida pelo próprio sistema de ensino e não pelo estudante, como interpretava o grupo liderado por Paulo Freire (SILVA, 2014).

¹⁵ Segundo Barreto e Mitrlis (1999), o ensino no município de Belo Horizonte no início dos anos de 1990, passou por essas transformações, mais especificamente no ensino de 1º grau, sendo incorporado no estado no ano de 1994. O currículo foi repensado na perspectiva da construção de uma escola popular e democrática, de uma integração dos conteúdos que fosse feita com base nas vivências socioculturais dos alunos e suas séries substituídas por ciclos em todo o ensino fundamental, rompendo com a lógica da exclusão de seus alunos, a partir de um novo modo de operar a escola.

reprovação dos alunos, acelerando a passagem dos alunos no Ensino fundamental e d) gera novas formas de exclusão no interior da escola (MAINARDES, 2009).

2.4.4. Promoção automática e classes de aceleração

Conforme Mainardes (2009), a ideia da criação de políticas de não-reprovação já existia desde a década de 1910. As discussões sobre a promoção automática foram retomadas na década de 1950 e início de 1960 devido ao grande número de reprovações no ensino primário, sendo defendida por políticos e educadores e apresentada como medida ideal para redução de custos financeiros e da seletividade escolar. Silva (2014) aponta que, com tais políticas facultativas, a flexibilização da organização escolar passou a ser admitida, tendo como justificativa a adaptação a diferentes realidades socioeconômicas da população.

Segundo Parente (2006), as próprias políticas implementadas criaram uma confusão conceitual entre os conceitos de promoção automática e progressão continuada que, ora são muito próximos, ora bem distintos. Conforme Maurílio Machi (2009), a Progressão Continuada e a Promoção Automática são conceitualmente diferentes, apesar de serem confundidas ou entendidas enquanto sinônimos. Para este autor, o que diferencia progressão continuada de promoção automática é o rendimento. Se o aluno aprendeu, o regime aplicado deve ser a progressão continuada. Caso ele não tenha aprendido, mas avançou nos níveis de ensino, ocorreu a progressão automática.

Outra medida criada com o intuito de combater a distorção entre a idade-série e de promover a correção do fluxo escolar foram as classes de aceleração. Parente (2006) aponta que essas classes surgiram para regularizar o fluxo escolar de alunos que passaram por múltiplas repetências e que, por isso, atingiram altos índices de distorção idade-série. Segundo Mattos (2004), a aceleração de estudos

[...] é uma forma de propiciar a alunos, com atraso escolar, a oportunidade de atingir o nível de desenvolvimento correspondente a sua idade. Alunos com atraso escolar são aqueles que se encontram com idade superior a que corresponde à série, período ou ciclo que esteja cursando (MATTOS, 2004, p. 84).

Com as classes de aceleração, várias experiências foram realizadas no país, apresentando diversas organizações na estruturação das classes, na formação das turmas, nas faixas etárias atendidas, na duração do programa, dentre outras especificidades. Dessa forma,

uma de suas principais contribuições foi a mudança no processo de avaliação dos alunos por levar em consideração a experiência de vida dos mesmos, minimizando assim os processos de exclusão social e educacional produzidos no percurso dos alunos com histórico de fracasso escolar (PARENTE, 2006).

2.5. Outras experiências de não-seriação na contemporaneidade

Em seu artigo, José Morán (2015) menciona que a educação formal se encontra em um momento de grande impasse, devido às mudanças na sociedade, onde os métodos tradicionais não fazem mais sentido. Diante de tal cenário, as instituições que se encontram atentas, buscam dois caminhos: dar início às mudanças mais suaves e progressivas ou começar com as mudanças que ocorrem de formas mais profundas.

As instituições que se propõem a percorrer o caminho mais suave continuam seu trabalho a partir do modelo curricular predominante, mas buscam priorizar outras formas de trabalho como o envolvimento maior do aluno através de metodologias ativas. Já aquelas que buscam mudanças mais profundas e se propõem em construir modelos inovadores, alteram sua estrutura física, as metodologias utilizadas, entendem que o aluno aprende no seu próprio ritmo e tem como supervisão os professores orientadores. Assim, a aprendizagem não acontece somente no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, incluindo os digitais.

De acordo com Morán (2015), os métodos tradicionais faziam sentido quando o acesso à informação era difícil, priorizando, assim, a transmissão do conhecimento a partir dos professores. Assim, ele aponta a importância das novas metodologias que visem acompanhar as mudanças tecnológicas e da sociedade.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORÁN, 2015, p. 17).

O equilíbrio entre as atividades, os desafios e as informações inseridas dentro do contexto necessário são mencionadas por Morán (2015) como a melhor maneira de aprender. O autor menciona, ainda, que, apesar das deficiências e dos problemas estruturais, está

acontecendo um aumento em relação à busca por essas alternativas por parte de instituições educacionais importantes, sejam do setor público sejam do privado, uma vez que as crianças e adolescentes já não mais estão aceitando um modelo educacional autoritário, vertical e uniforme.

Com a flexibilidade na LDB/1996, algumas instituições escolares brasileiras vêm utilizando estas práticas diferenciadas em suas instituições, desde a estrutura física à metodologia com o intuito de promover mudanças educacionais significativas, atendendo às necessidades da atual sociedade.

Estas instituições possuem propostas educativas que configuraram novos arranjos educacionais, novos modelos de organização e de estruturação escolar. Elas buscam romper com o modelo dominante de educação tradicional, propondo-se a repensar e a executar atividades pedagógicas diferenciadas e, conseqüentemente, outras formas de organização escolar.

Estas propostas educativas diferenciadas têm apresentado diversas denominações de literatura. Como aponta Helena Singer (2013), escolas românticas, pedagogia centrada no aluno, escolas livres, escolas democráticas e que possuem em comum suas práticas pedagógicas diferenciadas da escola tradicional.

As escolas e os espaços educativos que se propõem a trabalhar nestes novos formatos, adotando práticas pedagógicas inovadoras, não seguem um padrão determinado, um modelo fixo de outras estruturas, organização e práticas educativas, como acontece na escola tradicional. O processo de aprendizagem ganha novas características, como apresenta Singer (2013):

Além do espaço, também o tempo se flexibiliza. Quando a diversidade local é incluída no projeto político-pedagógico da escola, o dia não precisa mais ser fragmentado em aulas de 50 minutos, assim como os anos não precisam necessariamente ser fragmentados em séries. Não se espera que pessoas da mesma idade sejam iguais em habilidades, interesses e talentos e não se aposta na homogeneidade para o progresso do aprendizado. Ao contrário, a aposta se faz nos estímulos e desafios que a convivência com os diferentes possibilita e o tempo se organiza na medida das necessidades da aprendizagem. Quem sabe lê para os que ainda não estão alfabetizados e quem não conhece algum assunto pergunta para quem conhece. Com liberdade para pesquisar o que é de seu interesse, cada estudante compartilha com os demais suas paixões e talentos (SINGER, 2013, p.7).

Esse novo formato de escola busca, entre suas prioridades, dar sentido à aprendizagem, rompendo com o modelo seriado escolar vigente e propondo um novo formato escolar, em todo

o processo educacional. É sobre este espaço que propomos realizar nossa pesquisa. Almejamos investigar uma instituição que rompe os paradigmas educacionais, uma escola inovadora que utiliza de práticas pedagógicas diferenciadas, cujo processo de ensinar se diferencia da escola tradicional, desde a sua estrutura física à sua metodologia, principalmente no que se refere à organização dos espaços e tempos da (não) seriação. Segundo dados do Inep fornecidos em 2003,

81,1% dos estabelecimentos de ensino adotam o sistema seriado, 11%, o regime de ciclos e 7,9% adotam mais de uma forma de organização. Na esfera estadual, 57,6%, o seriado, 26,1%, o de ciclos e 16,3%, mais de uma forma; nas redes municipais, 84,9%, o seriado, 8,3%, o de ciclos e 6,7%, mais de uma forma; em relação às escolas particulares os números evidenciam que 96,5% continuam com a seriação, 2%, adotam ciclos e 1,4%, mais de uma organização. Essa mesma análise comparativa para o Estado de Minas Gerais revela que 60,4% dos estabelecimentos escolares adotam o sistema seriado, 36,2%, o de ciclos e 3,4%, mais de uma forma de organização. Na esfera da rede estadual de ensino 31,3%, o seriado, 65,2%, o de ciclos e 3,6%, mais de uma forma; nas redes municipais 67,3%, o seriado, 28,9%, o de ciclos e 3,8%, mais de uma forma; na iniciativa privada há 98% das escolas com sistema seriado, 1,9% com ciclos e 0,1% com mais de uma forma de organização (NEGREIROS, 2005, p. 185).

Os dados são de 2003, mas é possível constatar que, apesar das diversas possibilidades de organização dos tempos escolares, das experiências diferenciadas já existentes no país, a maior parte das escolas brasileiras mantém o sistema seriado de ensino.

A exclusão, a evasão e a repetência são os principais desafios enfrentados pelas escolas que utilizam o sistema seriado. Apesar disso, sabemos que este ainda é o modelo mais utilizado tanto no sistema de ensino público quanto privado. A flexibilização permitida pela LDB não foi o suficiente para que as escolas, em geral, decidissem implementar outras formas de organização. Isso reforça o nosso interesse em investigar o porquê algumas escolas decidiram romper com um modelo tão arraigado e implementar um modelo diferenciado de ensino bem como os principais desafios e aprendizados neste processo.

CAPÍTULO 3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais volta ao seu tamanho original”.

(Albert Einstein)

Para alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, a investigação foi construída a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, uma abordagem que, segundo Maria Cecília Minayo (1994, p. 21-22), é caracterizada como aquela que “possibilita a valorização do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Para sustentar a prática desse tipo de pesquisa que tem como perspectiva a descrição dos processos, optamos por adotar uma postura filosófica, orientada pelo construcionismo social.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental, composta por revisão de literatura, por observação, conversações¹⁶ individuais além de rodas de conversas, processo em que os construcionistas propõem um diálogo entre o pesquisador, os participantes e a literatura (DEFEHR, 2015). Ao longo de todo o trabalho, o aporte teórico dos autores que abordam o tema em questão foi formado por meio de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de estabelecer um fio condutor entre esses estudiosos e os dados colhidos. Segundo Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis (2008), é na pesquisa bibliográfica que buscamos o conhecimento sobre os fenômenos estudados e os dados para a produção do conhecimento pretendido.

Nossa investigação se caracteriza por um estudo de caso que, segundo Robert K. Yin (2010, p.24), é utilizado “em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Segundo este estudioso,

O método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2010, p.24).

¹⁶ Optei por chamar conversa ou conversação e não entrevista, ressaltando que não havia um roteiro e que busquei construir um diálogo sobre a escola.

Ludke e André (1986) nos dizem que o estudo de caso pode ser simples e específico ou complexo e abstrato. Ele deve “ser sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Conforme Lygia de Sousa Viégas (2007), o

estudo de caso é o estudo exaustivo de um caso em particular (uma unidade), a fim de compreendê-lo enquanto instância singular, que, ao mesmo tempo em que possui dinamismo próprio, está inserida em uma realidade situada. O interesse do pesquisador deve ser estudar a unidade em suas especificidades, o que não impede que ele atente ao contexto e às inter-relações com o todo. (p. 105)

Desta forma, nossa pesquisa foi realizada no sentido de compreender os motivos que levaram duas instituições, uma no interior de São Paulo e outra no interior de Minas Gerais, a desenvolverem um modelo de organização não seriada. Buscamos entender, por meio dos diálogos, como os envolvidos nestas instituições constroem o significado acerca dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados nestes espaços. Sendo assim, nos próximos tópicos, apresentaremos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

3.1. A pesquisa na perspectiva do Construcionismo Social

Ao realizarmos nossa pesquisa pelo viés construcionista, reconhecemos que somos confrontados com uma multiplicidade de opções para construir nossa investigação e que todas elas têm suas implicações. Por isso, devemos considerar as implicações de nossa pesquisa, com quais comunidades estamos agindo e quais valores estão levando em consideração. Desta forma, “a pesquisa é transformativa e prática em última instância - ela promove possibilidades generativas para todos os participantes (pesquisadores e pesquisados)” (MCNAMEE, 2017, p. 476).

Segundo Mary J. P. Spink e Rose Mary Frezza (2013), esse tipo de investigação diferencia-se da abordagem tradicional, pois a explicação dos processos de conhecimentos que, antes, eram internos, tem o seu *locus* transferido para a exterioridade dos processos e estruturas da interação humana.

Os termos em que o mundo é conhecido são artefatos sociais, produtos de intercâmbios historicamente situados entre pessoas (...). Nesse sentido, convida-se à investigação das bases históricas e culturais das variadas formas de construção de mundo (...). As descrições e explicações sobre o mundo são formas de ação social. Desse modo, estão entremeadas com todas as atividades humanas (GERGEN, 1985, p. 267-268).

Assumir essa postura perante o conhecimento, como apontam Spink e Frezza (2013), significa abdicar da visão representacionista do conhecimento e adotar a concepção de que o conhecimento não é algo dado, pronto, não é algo que as pessoas possuem na cabeça, mas é uma construção que se faz coletivamente. Com o construcionismo, a verdade absoluta é questionada, ou seja, “a verdade é a verdade de nossas convenções” (SPINK, 2013, p.12). Não é intenção dos autores supracitados propor que descartemos a verdade. A perspectiva destes estudiosos aponta para a necessidade de remeter a verdade à esfera da ética¹⁷. Dessa maneira, essa abordagem nos convida a pontuar a importância da verdade não como verdade em si, mas como relativa a nós mesmos. Ao considerar a produção de significados como algo relacional, a compreensão de um processo individual e interior desloca-se para a compreensão de um processo conversacional entre pessoas engajadas umas com as outras (GUIMARÃES, 2017).

Acreditando que a linguagem e os processos relacionais constroem as realidades e sabendo que não é possível garantir a neutralidade e a objetividade da pesquisa, os pesquisadores socioconstrucionistas buscam estar atentos ao realizar suas escolhas, de modo a considerar a maneira como gostariam de construir seu objeto de estudo. Com tal postura, a neutralidade cede lugar ao engajamento, uma vez que o pesquisador se compromete com a pesquisa, com a comunidade envolvida e com o trabalho que está realizando (CORRADI-WEBESTER, 2014).

Para o construcionismo, não existe um fazer e um dizer neutros. Esta perspectiva se recusa a adotar uma determinação única e estável do que é bom, justo e verdadeiro, sustentando sua validade local e sócio histórica. Uma vez que estamos em um contexto e em um tempo histórico determinados, inseridos continuamente em processos de interação e diálogo, devemos constantemente refletir sobre a maneira que construímos o mundo. Assim,

¹⁷ Como aponta Rosana Rapizo (2017, p.57), “A ética, como um produto da interação social, é coletiva, parte da cultura gerada pelas trocas nos mais diversos níveis de uma comunidade. Assim como qualquer outra produção social, é localizada, temporária e constantemente revista e modificada. No campo do construcionismo social e das práticas colaborativas, a ética renova-se e articula-se ao conceito de Responsabilidade Relacional, cunhado por McNamee e Gergen” (1999).

o construcionismo convida os pesquisadores a serem reflexivos sobre as práticas sustentadas a partir do conhecimento construído por eles (GUANAES-LORENZI, 2014).

Por este motivo, consideramos que investigar as duas instituições que ousaram utilizar diferentes organizações de tempo e espaço consiste em construir, junto com os participantes da pesquisa, as narrativas deste processo. Nosso objetivo não é fazer comparações, já que cada uma tem a sua própria realidade e seus valores, mas descrever o que, em nossas conversas e observações, foi apresentado como as motivações que levaram a este processo, suas dificuldades e como cada grupo considera como benefícios não seriação. Buscamos manter as conversas e o texto não distanciados do objeto de estudo como numa prática tradicional de investigação científica. Pelo contrário, buscamos o tempo todo fazer uma pesquisa com os participantes, construindo com eles a história de cada uma das escolas a partir daquilo que mais se destacava: a escolha por não usarem o modelo seriado de ensino.

3.2. Uma pesquisa dialógica e colaborativa

Para Harlene Anderson (2017), as práticas colaborativas são frutos das filosofias hermenêuticas pós-modernas, das teorias dialógicas e da construção social. A base das práticas colaborativas tem seus pressupostos derivados das teorias pós-modernas, construcionistas sociais e dialógicas. Nessa perspectiva, tais práticas entendem que as conversações e as relações acontecem ao mesmo tempo, influenciando-se mutuamente. A autora aponta, ainda, que as abordagens colaborativas remetem a uma perspectiva que oferta um enquadramento de uma atitude diferente sobre a forma na qual trabalhamos e o papel que desempenhamos.

Anderson (2017) nos apresenta três pressupostos que devem orientar as práticas de relações colaborativas e dialógicas. O primeiro consiste em manter o ceticismo, ou seja, uma atitude crítica, reflexiva e questionadora sobre o conhecimento, sobre as verdades já estabelecidas. “Isso inclui o conhecimento herdado e os discursos dominantes estabelecidos, meta-narrativas, verdades universais ou regras” (ANDERSON, 2017, p.23), incluindo questionar também o discurso pós-moderno.

No segundo pressuposto, ela aponta a necessidade de evitar generalizações. Pensar a partir das regras já estabelecidas, de categorias, de tipos de classes e grupos de pessoas, a partir da familiaridade que acreditamos ter sobre um determinado conhecimento ou pessoa

nos leva a proceder baseando-nos em nossas suposições ao invés de aprender, de fato, com as pessoas na qual nos dispomos a conversar.

O terceiro pressuposto nos convida a privilegiar os conhecimentos locais, suas especialidades, valores, hábitos, verdades, sabedoria e narrativas criadas dentro de comunidades comuns do cotidiano como famílias e salas de aula. O conhecimento das pessoas é o mais importante, pois se considera que estas, mais do que ninguém, sabem sobre si mesmas e sua situação, como aponta Anderson (2017). As implicações práticas desses pressupostos, ainda segundo a autora,

[...] nos convidam a abandonar nosso atual modo de pensar dentro de caixas e a mudar nossa maneira de ver as coisas e, conseqüentemente, nossos modos de ser. Eles nos convidam a ter uma atitude diferente em relação às pessoas com quem trabalhamos, nossas relações com elas, o que esperamos e como podemos alcançar (ANDERSON, 2017, p.24).

Neste sentido, optamos por não levar um questionário pré-estabelecido para nossas conversas. Fomos construindo o diálogo a partir do meu interesse em conhecer a realidade de cada instituição e o que cada participante gostaria de apresentar. Não investigamos se o que estava sendo dito era verdadeiro ou falso, se um participante contradizia outro ou havia documentos comprobatórios das falas. Pelo contrário, confiamos no processo e trouxemos as verdades construídas durante as atividades de pesquisa. Sendo assim, privilegiamos as verdades produzidas coletivamente em processos de diálogo e interações.

Como aponta McNamee, (2014, p.112), “cada vez que nos engajamos com outros e com nosso ambiente, a possibilidade de criar sentidos novos e, assim, visões de mundo novas, está sempre presente”. É através da dinâmica das relações colaborativas e dialógicas que ocorrem as transformações. Por intermédio do envolvimento das pessoas nas conversações, mutualmente interessadas, é através das perguntas, comentários e reflexões que acontecem as mudanças. Por meio dos diálogos, os sentidos e os significados são continuamente construídos e reconstruídos, surgindo a possibilidade de novos entendimentos, novos pensamentos, sentimentos, expressões e ações. A essência da relação colaborativa consiste na nossa forma de responder e agir com a outra pessoa “de modo que o outro possa se juntar a nós em um compromisso mútuo e uma ação conjunta que eu chamo de investigação compartilhada” (ANDERSON, 2017, p.25).

Dessa forma, buscamos realizar uma pesquisa colaborativa e dialógica, envolvendo os participantes, ou co-pesquisadores, criando oportunidades e diálogos para que estes expressassem suas concepções, entendimentos e significados sobre a construção que estes elaboram sobre a escola e os processos no qual estão inseridos, sobre a educação e aquilo que julgarem relevante na construção da pesquisa.

Por acreditarmos nas possibilidades que o Construcionismo nos oferece de enxergar as potencialidades das diversas construções sociais, das realidades e suas verdades, nossa pesquisa tem o enfoque apreciativo por considerar que as pesquisas de cunho tradicionais, em grande parte, focam nos problemas e nas fragilidades da escola. Assim, nos propomos a ter uma postura voltada para as suas potencialidades, para possíveis soluções de problemas e suas consequências em assumir tais práticas. Entendo que a maneira como nos posicionamos em uma prática ou pesquisa influencia diretamente a realidade que construímos com essa comunidade, sendo este um posicionamento ético e político que nos ajuda a desnaturalizar as narrativas e práticas dominantes.

3.3. Trabalho de campo na Escola Maria Peregrina

Nossa pesquisa de campo na Escola Maria Peregrina em São José do Rio Preto, SP, foi realizada nos dias 03 a 05 de setembro de 2018, período que a escola disponibilizou para que fizéssemos a observação.

A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de comunicação (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p.45).

Apesar dos poucos dias que permanecemos na instituição, fizemos uma imersão intensa. Chegávamos à escola no período em que ocorria o início das atividades escolares. Posteriormente almoçávamos com as crianças e professoras e permanecíamos até o fim das atividades escolares. Além disso, permanecemos mais tempo para conversar com algumas

tutoras da instituição dois dias. Neste período, realizamos a pesquisa documental, a observação participante e as conversas individuais ou nas rodas.

Para compreendermos o processo de idealização e efetivação da escola utilizamos a pesquisa documental. Conforme Jackson Sá-Silva; Cristóvão de Almeida e Joel Guindane (2009), através da pesquisa documental, é possível ter acesso a dados passados para realizar possíveis induções futuras. Esse tipo de pesquisa “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p.14). Para esta análise, consultamos documentos oficiais e dados institucionais da escola, tais como: a “Diretriz da Escola Maria Peregrina 2018” que corresponde ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e a Matriz Curricular do Ensino Médio, documentos que especificam as disciplinas, as cargas horárias e os planos anuais que contém os objetivos e os conteúdos programáticos a serem trabalhados em cada disciplina por semestre, assim como a metodologia e a bibliografia a serem utilizadas.

Ao longo do nosso trabalho, tanto durante a leitura dos documentos escolares, quanto nos momentos da observação e nas conversas, buscamos projetar um olhar curioso sobre um contexto diferenciado daqueles na qual estamos acostumados a vivenciar no nosso cotidiano escolar.

A observação do cotidiano escolar e de suas práticas, dos espaços, das relações e dos sujeitos envolvidos nos processos, além do complemento com as informações obtidas nos diálogos e nos documentos, forneceram os elementos para a construção da pesquisa.

Além das observações, enquanto estávamos na instituição, buscamos promover outros diálogos com os membros da comunidade escolar como com as crianças, a fundadora, a secretária escolar e principalmente com as tutoras/professoras. Houve momentos de conversas mais curtas e outras mais demoradas que aconteciam de acordo com a dinâmica escolar. Houve momentos em que tiramos dúvidas via WhatsApp¹⁸, devido ao fato de que a escola está localizada em outro estado. Neste contexto, este instrumento de comunicação foi o meio que utilizamos para nos comunicar ao longo do processo de pesquisa.

¹⁸ O site Significados nos diz que o “Whatsapp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à internet”. Fonte: <https://www.significados.com.br/whatsapp/> Acessado em 11/03/2019.

As rodas de conversas foram utilizadas para promovermos a possibilidade do diálogo, para escutar as diversas vozes que compõem este espaço escolar, a fim de conhecer as narrativas acerca da escola. Escolhemos quatro grupos para construir nossos diálogos: os alunos, por acreditarmos que estes são o centro de todo o processo educativo; os pais/mães/familiares, por verem o impacto direto deste modelo educacional na vida dos filhos, principalmente fora do ambiente escolar; as tutoras/professoras, por atuarem diretamente na elaboração e acompanhamento das práticas e vivências oferecidas neste espaço e os membros da gestão escolar¹⁹, por criarem as condições e darem o apoio necessário para a execução de todo este processo. Assim, teríamos um conjunto de vozes, com seus próprios sentidos e suas especificidades, valorizando os diversos saberes, os diversos significados, e tendo como foco o processo relacional de diálogo sem buscar quem estava certo ou errado. Como destacam McNamee e Gergen (1999), o pesquisador não deve ter como preocupação se preparar para dar uma resposta certa ou lançar novas perguntas. O foco deve estar na escuta atenta, nos gestos, nos olhares e na aceitação do que o outro lhe confia, exercendo, assim, sua responsabilidade relacional. Assim, por meio das rodas de conversas, buscamos promover condições de estabelecer diálogos que valorizassem a escuta e o respeito.

No início do processo, produzi um roteiro de entrevista muito bem elaborado, mas ao entender melhor as propostas do construcionismo social para a pesquisa, decidi abandonar esse engessamento que o roteiro propõe, permitindo que as discussões fossem orientadas pelo momento presente e emanadas pelo grupo. Portanto, levei para a roda de conversa uma pergunta única que motivasse o debate entre os participantes, deixando que o diálogo acontecesse de forma mais fluida. Neste contexto, o desafio foi ainda maior devido às incertezas e ao medo que nos acompanhavam. Apesar destes sentimentos, fiz o exercício de confiar no processo proposto pelo construcionismo, uma vez que, ao estudar esta postura filosófica, considerei esta vertente rica e muito válida enquanto uma nova proposta de se fazer pesquisa.

3.4 Rodas de conversa na Escola Maria Peregrina

Adentrando-me ao campo de pesquisa com o propósito de realizar quatro rodas de conversas com alunos, com tutoras/professoras, com membros da gestão e com pais/mães/familiares dos alunos. Como conhecia um número muito pequeno de pessoas que

¹⁹ Para a realização da roda de conversa com o grupo dos gestores, solicitei a participação de quatro pessoas, porém, somente uma esteve presente, o fundador da entidade mantenedora e diretor geral da mesma.

frequentavam a instituição, solicitei que a escola que indicasse quatro participantes em cada grupo, o que totalizaria 16 pessoas. A escola fez a indicação, porém, apenas dez participantes compareceram²⁰. Além disso, na roda com os membros da gestão da escola, somente o diretor da Associação Maria Peregrina compareceu, como mostra o quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Organização das conversas individuais ou em rodas.

Data	Participantes	Quantidade	Pseudônimo
04/09/2018	Alunos	4	Clara, Renata, Alice e Pedro
04/09/2018	Tutoras	2	Teresa e Bruna
05/09/2018	Mães	3	Juliana, Natália e Elen
05/09/2018	Diretor da Associação Maria Peregrina	1	Max Lopes Wada ²¹

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa em 2018.

Para a realização das rodas de conversas, utilizamos os próprios espaços da escola. No início de cada uma, me apresentei e solicitei que os participantes se apresentassem, buscando promover um espaço de acolhimento, confiança e leveza. Pedi autorização para a gravação dos diálogos, sendo distribuídos e assinados no final da roda os termos de consentimento. Antes de começar o diálogo, falei sobre a dinâmica proposta. Expliquei que faria uma pergunta inicial e cada um poderia responder abertamente quando sentisse vontade e falar do que quisesse. Meu único pedido foi que não se pronunciassem de maneira simultânea para uma melhor compreensão no momento da transcrição das falas. Comuniquei, ainda, que eu tentaria intervir o mínimo possível, pois a ideia era promover uma conversa.

Em todas as rodas de conversas, comecei com a seguinte pergunta “O que vocês têm a me dizer sobre a Escola Maria Peregrina?” visando conhecer os processos dos educadores, da família e dos próprios alunos sobre a escola. Busquei realizar nossas rodas de conversas a partir da postura filosófica construcionista, sem tentar descobrir a verdade ou interpretar as

²⁰ Os participantes foram selecionados e convidados pela própria coordenadora da escola.

²¹ Como decidi apresentar o nome da instituição, e tive autorização para isso, não fazia sentido não usar o nome real dos fundadores da Associação e/ou coordenadores que é público e facilmente identificável no site das instituições. No entanto, julgo pertinente preservar o nome dos demais participantes. O modelo do Termo de Autorização para a Realização de Pesquisa, Uso dos Documentos, Divulgação de Nomes e Imagens que utilizamos consta no Anexo A deste trabalho.

práticas escolares desenvolvidas nesta instituição como adequadas ou não. Esforcei-me no sentido de desenvolver a escuta daqueles que estão inseridos neste contexto e seus sentidos em relação a tais práticas. Embora o objetivo específico fosse conhecer o que a escola fazia de diferente em relação à organização dos alunos e conteúdos, decidi realizar um diálogo que evocasse principalmente os processos dos participantes, evitando trazer ideias pré-concebidas do que é uma escola diferente, não seriada, etc. A escolha por não ter um roteiro permitiu que as curiosidades nos instigassem a conhecer melhor o processo de organização escolar bem como os significados do grupo sobre a instituição.

Quando surgia um momento de silêncio, eu fazia outra pergunta, de acordo com as falas que estavam sendo feitas naquele momento, buscando conectar a fala dos participantes com novas reflexões. A questão inicial para todas as rodas de conversa foi: “Eu vim conhecer a escola de vocês, o que vocês me diriam sobre essa escola?” Essa pergunta foi elaborada de forma a possibilitar uma abertura maior sobre os processos vivenciados na instituição e que permitisse que os participantes destacassem o que, no significado deles, era o mais importante.

A primeira roda de conversa aconteceu durante o horário escolar, no momento de intervalo dos alunos. Neste grupo participaram três meninas e um menino, com idades entre 14 e 15 anos e que frequentavam o equivalente ao 9º ano do Ensino Fundamental. Clara, Renata, Alice e Pedro são os nomes fictícios que atribuí aos estudantes.

A roda de conversa foi o primeiro momento de diálogo em grupo com os estudantes da escola. Essa roda aconteceu na sala de palestra, durante o período escolar, no momento em que os alunos tiveram disponibilidade para participar da pesquisa. A fim de criar um momento propício para o diálogo, iniciei a roda de conversa com a minha apresentação e uma breve explicação de como seria este momento. Em seguida, com o intuito de conhecer um pouco mais os alunos que participaram da pesquisa, propus que cada um se apresentasse e posteriormente, respondessem à pergunta: “O que vocês têm a me dizer sobre a Escola Maria Peregrina?” No início, percebi que os alunos estavam um pouco tímidos, mas ao longo da roda, eles pareciam mais à vontade para falar o que pensavam sobre a instituição.

Após transcrever os dados e analisa-los, percebi que os alunos se centraram mais na metodologia utilizada na escola. Acredito que isso pode estar relacionado ao fato de serem práticas que os alunos vivenciam cotidianamente e que, como são diferentes de outras escolas, eles precisam explicar para amigos, familiares e pessoas que lhe perguntam sobre a escola,

como era o meu caso. Segundo os estudantes presentes, eles gostam da instituição justamente pelo método diferenciado que ela oferece. Alguns dos assuntos tratados pelos alunos foram: a singularidade no atendimento aos educandos, a forma como as inteligências múltiplas são utilizadas e avaliadas, o funcionamento dos projetos, as fontes de pesquisa, o itinerário proposto, os murais, os portfólios, os encontros de aprendizagens, os encontros com os especialistas, as oficinas, as avaliações (denominadas avaliativas na escola), a divisão dos grupos de aprendizagens, o funcionamento da biblioteca e do pátio, entre outros.

A segunda roda de conversa foi o momento de diálogo específico com as tutoras/professoras que aconteceu após o expediente escolar, com a participação de duas tutoras Bruna e Teresa. Bruna é pedagoga e mestre em Saúde e Educação pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP). Estava na instituição desde 2008 e, em 2018, lecionava para o 1º ano do ensino fundamental I e para a turma de alfabetização, mas já havia lecionado para alunos de diversos grupos do ensino fundamental I na escola. Teresa também é pedagoga e cursava licenciatura em Geografia. Ela fazia parte da instituição desde 2011 e, em 2018, era responsável pelo grupo de alunos do 9º ano do ensino fundamental II e pelos alunos do ensino médio. A formação contínua foi o tema que mais esteve presente no relato das tutoras que, segundo elas, é o trabalho mais importante da escola.

A terceira roda deveria ter sido o momento de diálogo com a gestão escolar, porém, somente o diretor da Associação Maria Peregrina pôde participar. Por considerar muito importante ouvir as falas e os significados de pelo menos um membro deste grupo, realizei a conversa nos mesmos moldes das rodas. Ele nos contou um pouco da sua história de vida e da sua irmã, o que os levou a propor a construção de uma escola diferenciada, pois segundo o mesmo “não queria fazer o que todo mundo faz”. Ele também explicou que a escolha do público atendido ocorreu no início da experiência. Eles já trabalhavam com “adolescentes e jovens, que por si só, já eram segregados da sociedade, porque eram jovens altamente carentes, então já sofreram, já sofrem injustiças em todos os sentidos” (Max, diretor, em conversação, 2018). Ele destacou que, para construir uma escola, ele somente o faria nos moldes diferentes da escola tradicional. Ele explicou, ainda, que a escola é uma instituição confessional, católica, mas que não pratica o proselitismo²².

²² Segundo o Wikipédia, proselitismo é o “intento, zelo, diligência, empenho de converter uma ou várias pessoas, ou determinados grupos, a uma determinada causa, ideia ou religião” Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Proselitismo> Acessado em: 18/05/2019.

O quarto, e último, momento de diálogo foi a roda de conversa com os familiares dos alunos. Compareceram três mães, aqui denominadas de Juliana, Natália e Elen. Juliana é mãe de dois adolescentes que cursavam o ensino médio da Escola Maria Peregrina. Seus filhos estudavam nesta escola desde o início da vida escolar deles: o filho estava concluindo o 3º ano do ensino médio e sua filha se encontrava no 1º ano do ensino médio. Natália é funcionária da cantina da escola e seus filhos também começaram sua vida escolar na instituição: a filha estava no 9º ano e o filho estava no 3º ano do ensino fundamental. Elen tem dois filhos: o mais velho se mudou para esta escola há três anos e, em 2018, frequentava o 5º ano do ensino fundamental I. O filho mais novo de três anos e meio ainda não estava na escola.

Após a finalização da gravação, aconteceram ainda algumas conversas. Uma delas foi o momento em que fiz o convite para participarem da construção da escrita. Nesta ocasião, os sujeitos foram informados que teriam acesso ao texto da dissertação e que poderiam modifica-lo antes da sua finalização²³. Esta proposta tem por objetivo permitir que os participantes tenham maior possibilidade de intervir na pesquisa e no que ela constrói. Neste caso, os sujeitos não são apenas fonte de informações para o trabalho do pesquisador, pois podem participar mais ativamente da construção deste trabalho. É interessante que os participantes tenham a oportunidade de ler, refletir e verificar se estão de acordo com a escrita, estabelecendo, assim, possibilidades da construção de novos diálogos entre sujeitos que participam ativamente do processo da escrita colaborativa²⁴.

3.5. Trabalho de campo na APOV

²³ Após as transcrições das falas das rodas de conversas, realizei o primeiro convite para a participação dos mesmos na escrita colaborativa. Enviei o material elaborado para a secretária escolar, que realizou o contato com os outros participantes e ela encaminharia aos demais. Também enviei este material para as tutoras como forma de reforçar o convite para elas e para os outros. Não realizei este envio por e-mail de forma individual, pois durante as rodas os participantes sugeriram fazer desta forma. Porém, não obtive nenhum retorno escrito, como observações, sugestões ou pedidos de modificações. Recebi algumas justificativas, via WhatsApp, de pedidos de desculpas por não contribuírem devido à falta de tempo para executar tal tarefa. Uma participante, no entanto, relatou que achou muito interessante esse exercício, uma vez que, muitas vezes durante pesquisas acadêmicas, os participantes não recebem o retorno ao longo da pesquisa.

²⁴ No construcionismo, a escrita colaborativa é o momento em que os participantes tem acesso as transcrições das falas, as análises, a própria construção do texto, momento em que podem sugerir, fazer novas reflexões, indagações e intervir na construção da pesquisa.

Nossa pesquisa de campo na APOV teve seu início quando retornei para a instituição, atuando como educadora social, em julho de 2019, realizando a observação do cotidiano na instituição enquanto trabalhava.

O cargo de educadora social consiste em atuar como tutora dos grupos de aprendizagens. Meu grupo de aprendizagens é composto por 14 educandos entre 7 e 9 anos de idade. Desde 29 de julho deste ano, trabalho todos os dias úteis de 7h20m às 12h20m da manhã. Além da observação feita durante o cotidiano da instituição, neste período, também realizei uma pesquisa documental, entrevistas e várias conversas para compreender o processo em que a instituição se encontrava.

Para realizar a pesquisa documental, foram consultados documentos institucionais como Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno, o Memorial de 25 anos da instituição²⁵, o Regimento Interno da Educação Infantil – da família (também conhecido como Termo de Compromisso da família) e a Via Proposta²⁶. Conteí, ainda, com dois trabalhos de conclusão de cursos que tiveram como foco de pesquisa a APOV, um deles foi o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado em 2013, quando finalizava o curso de Pedagogia.

Da mesma forma que realizei a pesquisa na Escola Maria Peregrina, busquei manter uma postura construcionista em todos os momentos de pesquisa na APOV, principalmente por estar inserida neste processo. Busquei manter uma postura de quem ainda não conhecia os processos daquela realidade, mantendo um olhar de curiosidade sobre um contexto diferenciado do modelo predominante na nossa sociedade. Busquei também conhecer o ponto de vista das outras pessoas e a forma como elas descreviam e explicavam a instituição em que trabalhavam.

Neste processo, realizei uma entrevista com o atual coordenador geral da instituição e diversas conversas com Maria Aparecida Gonzaga que atua desde os primeiros anos de fundação da APOV e que, por isso, vivenciou vários processos de mudanças ocorridos na instituição. Estes momentos foram realizados com a mesma postura construcionista das rodas

²⁵ Documento institucional, escrito em maio de 2006 como parte das comemorações dos 25 anos que a instituição completaria em 2007. A realização da celebração dos seus 25 anos de existência foi uma iniciativa do atual presidente da APOV naquele momento, Pe. Paulo Nobre.

²⁶ Inspirado no Itinerário Proposto da Escola Maria Peregrina, este documento guia o trabalho realizado pelas famílias, trazendo as atividades que elas devem fazer e como irão alcançar seus objetivos. Documento redigido por Maria Aparecida Gonzaga, no ano de 2018.

de conversas, buscando estabelecer momentos de diálogos a fim de conhecer os significados destes envolvidos sobre os processos que a instituição desenvolve de ensino aprendizagem.

A entrevista durou aproximadamente 1 hora em uma sala denominada Centro de Conhecimento da APOV, com o atual coordenador da instituição. Renato Luiz Gonçalves possui graduação em Administração e Mestrado em Extensão Rural na área de Reforma Agrária e Movimentos Sociais. Atuou como voluntário na instituição pesquisada de 2006 até 2011, ano em que iniciou seu trabalho como coordenador até a presente data.

Maria Aparecida Gonzaga, como quem realizei várias conversas ao longo da pesquisa de campo na instituição, está na instituição desde 1989. No referido ano, ela iniciou seu trabalho na APOV como catequista. Desde então, ela atuou como coordenadora, diretora e educadora social. No entanto, em 2006, Maria Aparecida passou a atuar na área pedagógica e, atualmente, é coordenadora do setor que desenvolve o trabalho com as famílias atendidas pela APOV, denominado Núcleo de Famílias. As conversas realizadas com ela aconteceram durante os momentos de trabalho e em intervalos, não ocorrendo em um momento específico como a entrevista.

Quadro 2: Participantes dos momentos de diálogo na APOV.

Função	Participantes
Coordenador Geral	Renato Luiz Gonçalves
Coordenadora do Núcleo de Famílias	Maria Aparecida Gonzaga

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2019).

Da mesma forma que procedi com a Escola Maria Peregrina, após escrever o capítulo sobre a APOV, fiz o convite para que eles participassem ativamente da construção da nossa escrita. Assim, enviei o material para ambos os participantes para que eles pudessem ler, refletir e averiguar se estariam de acordo com a escrita na tentativa de criar novas possibilidades de diálogos. Maria Aparecida e Renato deram o retorno mencionando sugestões e significados. Acredito que este movimento foi mais fácil nesta instituição devido à minha presença na mesma, o que facilitou que os mesmos se lembrassem e realizassem tal atividade.

Ressalto que não foi realizado rodas de conversas com estudantes, familiares ou professores, por considerar que a escola de ensino fundamental propriamente dita não está, ainda, implementada. A escola existente é de educação infantil.

Na próxima seção apresentaremos a Escola Maria Peregrina, sua criação, como a escola se mantém financeiramente, como é realizada a seleção dos alunos e a participação das famílias, sua estrutura física e aspectos do seu cotidiano.

CAPÍTULO 4 - CONTEXTUALIZANDO NOSSO CAMPO DE PESQUISA: ADENTRANDO A ESCOLA MARIA PEREGRINA.

*“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vô.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode
levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vô.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros
em vô. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vô, isso elas não
podem fazer, porque o vô já nasce dentro dos pássaros.
O vô não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”
(RUBEM ALVES)*

Nesta seção, apresento a primeira instituição em que realizei esta pesquisa: a Escola Maria Peregrina (EMP), localizada em São José do Rio Preto, interior de São Paulo. Inicialmente, apresento um pouco do contexto anterior a sua criação. Em seguida, disserto sobre a criação da Escola Maria Peregrina. Logo após, teço explicações sobre os recursos financeiros para o custeio da escola bem como sobre a seleção dos alunos e a participação das famílias na escola. Também realizo reflexões sobre o caráter religioso da instituição, além de apresentar aspectos relacionados à sua missão e à visão da escola. Por fim, faço alguns apontamentos sobre os docentes/tutores, sobre a estrutura física da escola e sobre o tempo integral, incluindo aspectos sobre a rotina do dia e sobre as oficinas.

4.1. Contexto que antecedeu à criação da escola pesquisada

De acordo com Clíssia Pascutti de Oliveira (2008), tudo começou com um grupo de jovens que realizaram um trabalho social denominado de “Missões Maria Peregrina”. Segundo a fundadora da escola, Mildren Lopes Wada Duque, estes jovens tinham em média 18 anos, estavam na faculdade e desenvolviam um trabalho complementar à escola formal, com artesanato e esportes. Estas atividades não tinham o caráter explícito e direto de evangelização, mas os princípios religiosos, católicos, o assistencialismo e a solidariedade foram sempre bases deste trabalho (OLIVEIRA, 2008). Utilizando um prédio da paróquia de Guaíra (SP), este grupo acolhia crianças em vulnerabilidade social fora do período escolar.

Com o foco principal na educação, dois jovens que participaram destas missões fundaram a Associação²⁷ Maria Peregrina²⁸ na cidade de Guaíra (SP). Esta associação é a entidade mantenedora de todas as atividades realizadas pelas Missões Maria Peregrina desde a sua criação em 1998. Estes fundadores, dois irmãos, são ainda os principais responsáveis pela Associação. Max Lopes Wada é teólogo, advogado e diretor da Associação e Mildren Lopes Wada Duque é psicóloga, possui licenciatura em Letras e especialização em Gestão Escolar. Como apresenta o site²⁹ da Instituição Maria Peregrina,

A Associação Missionária Maria Peregrina foi fundada em 10 de dezembro de 1998 na cidade de Guaíra-SP como resultado das missões populares da paróquia São Sebastião. Essas missões, liderada pelo fundador Max Lopes Wada e cofundadora Mildren Lopes Wada Duque, provocaram uma nova evangelização que impactou a vida de muitos jovens. Assim, surgiu no coração do fundador sr. Max a inspiração para fundar uma comunidade missionária. Sob impulso e a pedido do então bispo diocesano Dom Pedro Fré, nasceu a respectiva associação missionária, intitulada como Missões Maria Peregrina. Maria Peregrina é um título mariano exclusivo da comunidade. Para isso, a Igreja particular da diocese de Barretos, sob o pastoreio do então bispo diocesano Dom Antonio Gaspar, autorizou a devoção à Maria, Mãe de Deus, com o título de Nossa Senhora Maria Peregrina; que, inclusive, obteve o parecer teológico do prof. Dr. Clodovis Boff, uns dos mais renomados mariólogos do mundo. Portanto, a comunidade Missões Maria Peregrina, é uma comunidade de vida e aliança, segundo seu estatuto. Foi reconhecida eclesialmente pela diocese de Barretos-SP como associação privada de fiéis, no ano de 2002.

Ampliando seus trabalhos, em 2003 a Associação iniciou um projeto de reeducação de crianças da rede pública do ensino fundamental, denominado “Oratório São Domingos Sávio”. Neste projeto, a instituição oferecia atividades no contra turno escolar como apoio nas tarefas escolares, alimentação, aulas extracurriculares, música, dança, artes plásticas, teatro, inglês, catequese e atendimento psicológico³⁰. A intenção era ofertar uma educação de qualidade a partir de um projeto diferenciado, voltado para formação moral e emocional das crianças menos favorecidas (OLIVEIRA, 2008).

²⁷ Collatto (2006) informa que as associações “[...] possuem características de natureza privada. Suas receitas provêm da venda de bens e serviços, subvenções governamentais e contribuições do setor privado; contam com serviços voluntários e não têm finalidade de lucro” (COLLATTO, 2006, p.18). Segundo a autora, estas organizações não possuem como finalidade o lucro e, se houver superávit, ele deve ser totalmente revestido à continuidade do trabalho, sua manutenção e a ampliação das atividades. O principal objetivo destas instituições é a transformação dos indivíduos e da sociedade.

²⁸ Disponível em <https://mariaperegrina.org.br/quem-somos/> Acessado: 18/05/2019.

²⁹ Disponível em <https://mariaperegrina.org.br/quem-somos/> Acessado: 18/05/2019.

³⁰ Disponível em <https://mariaperegrina.org.br/quem-somos/> Acessado em: 19/05/2019.

No ano seguinte, em 2004, foi criada a escola de educação infantil Maria Peregrina, contando com três turmas, totalizando trinta e seis crianças de quatro a seis anos que vinham de comunidades periféricas. Em período integral e de forma gratuita, a escola oferecia aulas curriculares, alimentação planejada por nutricionista, atividades lúdicas, de teatro, música, artesanato, esportes, língua estrangeira, meio ambiente e saúde, sendo duas professoras para cada sala com doze crianças. Segundo Mildren, a partir deste projeto, as famílias começaram a pedir para ampliar o atendimento para que os estudantes continuassem na instituição. Portanto, à medida que os alunos progrediam, a escola acrescentava novos níveis de ensino.

Acolhendo a um pedido do bispo da região, em 2006, uma escola com o mesmo nome na cidade de São José do Rio Preto (SP) foi criada pelos mesmos fundadores e com os mesmos recursos da Associação Maria Peregrina. Vários fatores como a dificuldade financeira de se manter as duas escolas e a alta rotatividade de alunos cujas famílias se deslocavam para trabalhar em plantações, fizeram com que no, no ano de 2011, a escola em Guaíra (SP) fosse fechada e somente a escola do município de São José do Rio Preto (SP) mantivesse seu funcionamento.

De acordo com uma entrevista publicada no Jornal Diário da Região no ano de 2013, o fundador Max disse que a metodologia proposta na Maria Peregrina “segue um conceito importado de Portugal, chamado Escola da Ponte³¹, que foi desenvolvido pelo educador José Pacheco”³². Max mencionou, ainda, que a metodologia foi adaptada de acordo com as necessidades, como orientou o próprio José Pacheco. A cada dois meses, Maria de Fátima Pacheco, que também atuou na Escola da Ponte, realizava visitas à instituição, orientando-os no que fosse preciso. É nesta escola que realizo a primeira parte de nossa pesquisa e que apresento agora.

³¹ A Escola Básica da Ponte ou como é mais conhecida, a Escola da Ponte é uma instituição pública, criada em 1976, situada a 30 quilômetros da cidade de Porto, em Portugal. A instituição, que foi dirigida muitos anos pelo educador José Francisco de Almeida Pacheco, buscou romper com a educação tradicional, ao eliminar, dentre outros aspectos, o sistema baseado em ciclos e na seriação. Ela tem como base três valores principais: a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade. Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/jose-pacheco/> Acessado: 20/07/2019.

³² “Fundador da Escola da Ponte, em Portugal. Trabalha em conjunto com o MEC para iniciativa de Inovação e Criatividade na Educação Básica do Brasil. Colaborador do Projeto Âncora em Cotia - SP, orienta o projeto de mais de 200 escolas pelo Brasil. Especialista em Leitura e Escrita, é mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É autor de vários livros e artigos sobre educação, destaque para o Dicionário de Valores, publicado recentemente.” Fonte: <http://www.portaldoeducador.org/educadores/detalhe/jose-pacheco> Acessado: 20/07/2019.

4.2. A criação da Escola Maria Peregrina

Como foi dito, em 2006, a pedido do então bispo local, foi criada outra escola com o mesmo nome, mantida pela mesma associação e com os mesmos princípios difundidos na instituição de ensino de Guaíra (SP). Para o seu funcionamento, os fundadores da escola alugaram uma casa e fizeram pequenas adaptações no espaço para darem início às atividades. Mildren Lopes Wada Duque, de Guaíra, manteve sua função de diretora pedagógica das duas escolas e atua até a data da pesquisa.

De acordo com Oliveira (2008), o primeiro obstáculo encontrado para dar início às atividades em São José do Rio Preto foi a falta de alunos, pois no primeiro momento não houve procura por parte das famílias. Com o apoio do bispo, os criadores da escola foram às paróquias e convidaram as famílias com maior vulnerabilidade social a colocarem seus filhos na escola, apresentando sua proposta educacional. Além de educar, o grupo tinha como propósito trabalhar com as famílias, convidando-as a realizar algumas atividades de formação (OLIVEIRA, 2008). A autora afirma que, no seu primeiro ano de funcionamento, a escola atendeu alunos de diversas classes sociais, porque a procura foi reduzida. No ano seguinte, entretanto, a procura de alunos foi bem maior que o esperado, o que levou a um processo de seleção dos alunos, visando trabalhar com, no máximo, 12 crianças por grupo³³ sem deixar de atender às crianças em situação de vulnerabilidade.

No início, a escola era localizada em uma área central do município de São José do Rio Preto (SP), o que dificultava o transporte das crianças e familiares, já que, naquele momento, todas as crianças vinham de bairros periféricos da cidade. No ano de 2008, a prefeitura do município cedeu um prédio localizado na zona norte da cidade, mais próximo da maioria das residências de seus alunos. O prédio cedido era um centro de convivência desativado. Para o funcionamento da escola, foi feita uma reforma do espaço pelas próprias famílias dos estudantes, utilizando-se materiais advindos de doações. Desde 2009 até os dias atuais a escola funciona neste local³⁴. A tutora Teresa nos informou que este prédio foi cedido

³³ A fundadora nos contou que o número de 12 alunos foi pensado a partir da própria experiência que eles já tinham para trabalhar bem a singularidade de cada estudante, a partir do trabalho realizado nas missões Maria Peregrina.

³⁴ Esta imagem foi registrada pela autora da pesquisa em sua primeira visita a instituição. A mesma não fotografou a entrada na instituição durante a pesquisa de campo porque naqueles dias a escola estava sem a placa de identificação.

em regime de comodato para a escola por 10 anos e, após o vencimento deste período, o documento foi renovado.

Figura 5: Fachada da Escola Maria Peregrina.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2014)

Figura 6: Famílias ajudando na construção de um espaço da escola.



Fonte: DUQUE, Mildren Lopes Wada (2019).

Em São José do Rio Preto (SP), a escola iniciou com duas turmas de Educação Infantil, totalizando 24 alunos. À medida que os alunos avançavam nos níveis de aprendizagem, o número de turmas aumentava. Segundo o relato da Tutora Teresa, a escola optou por não continuar com as turmas da educação infantil, porque a estrutura física da instituição e os móveis não eram adequados para as crianças pequenas. Por dificuldades financeiras e por desejar continuar os trabalhos com as crianças e com as famílias que já estavam inseridas na instituição, a escola, então, optou por não abrir vagas, temporariamente, para a educação infantil.

Em 2018, período de realização da pesquisa, a Escola Maria Peregrina atendia 106 alunos, dos 6 aos 17 anos de idade, distribuídos em grupos de aprendizagens do ensino fundamental I e II e do ensino médio, sendo: 96 alunos no ensino fundamental e 10 alunos no ensino médio. Em 2019, a escola retornou com uma turma de educação infantil, atendendo, desta forma, toda a Educação Básica.

Ao longo da história da Escola Maria Peregrina sempre houve 12 alunos em cada grupo de aprendizagem. No entanto, quando a primeira turma chegou ao ensino médio, alguns alunos e pais tinham dúvidas se a escola atenderia às necessidades de formação destes estudantes. Em reuniões com os familiares dos alunos, a escola chegou a ponderar sobre o não oferecimento do ensino médio. Entretanto, juntamente com seus familiares, um pequeno grupo de alunos acreditou na proposta da escola solicitaram as turmas do ensino médio para que eles permanecessem na escola. No ano de 2018, o ensino médio possuía 10 alunos (que frequentavam do 1º ao 3º ano). Cabe ressaltar que os alunos do 9º ano do ensino fundamental no ano de 2018 estavam em fase de adaptação para o ensino médio e, quase todos, almejavam continuar na escola em 2019, como relata a tutora Teresa.

4.3 Recursos financeiros para o custeio da escola

De acordo com as informações do website³⁵ da instituição, a escola Maria Peregrina é uma organização filantrópica e comunitária da sociedade civil, sem fins econômicos, sendo certificada como entidade beneficente da assistência social da área da educação. Atua através da Portaria n. 352 de 02/08/2016 e foi considerada de utilidade pública pela Lei municipal n.

³⁵ Disponível em <https://mariaperegrina.org.br/escola/historico/> Acessado em: 19/05/2019.

9.981/07 e de utilidade pública estadual pela Lei n. 12.662/07. No entanto, a escola é cadastrada na secretaria de educação de São José do Rio Preto (SP) como escola privada, segundo o relato do diretor geral por se enquadrar nesta categoria segundo os critérios da LDB, Lei 9.394/06:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
IV - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996)

Apesar de ser enquadrada na modalidade de escola particular, os alunos não pagam mensalidade. No entanto, a família precisa adquirir materiais escolares como cadernos, lápis e o uniforme dos filhos³⁶. Além disso, de acordo com o diretor, eles não consideram que a escola seja gratuita, pois a família precisa contribuir através da sua participação efetiva e formativa. Essa participação inclui as reuniões de formações, o acompanhamento das atividades escolares dos filhos em casa e até mesmo os auxílios aos professores em excursões bem como a manutenção da estrutura física da escola. Dessa forma, o critério para que o aluno possa frequentar a escola é a participação da família, como explico melhor no tópico a seguir.

A instituição é mantida através de doações únicas, mensais, trimestrais ou semestrais de diversos benfeitores como investidores, pessoas físicas e jurídicas que apoiam financeiramente a escola. Outras formas de obtenção de recursos financeiros são a venda de roupas usadas e projetos de “ação beneficente” como rifas. De acordo com uma das tutoras da escola, as famílias não são obrigadas a vender as rifas, mas cada aluno recebe determinado número a fim de arrecadar fundos e os prêmios sorteados também advêm de doações de pessoas físicas e jurídicas do município.

De acordo com o Jornal Diário da Região³⁷:

Apesar de ser uma escola particular, há parcerias com a Prefeitura. A Secretaria de Cultura mantém professores no período da tarde para atividades esportivas e culturais.

³⁶ Disponível em <https://mariaperegrina.org.br/escola/#tab-id-3> Acessado em: 19/05/2019.

³⁷ Disponível em https://www.diariodaregiao.com.br/_conteudo/2013/06/cidades/760706-maria-peregrina-uma-escola-diferente.html Acessado: 29/06/2019.

A Secretaria de Educação ajuda com a aquisição de alimentos. A maior parte da verba para manter a instituição vem de investidores, pessoas físicas ou jurídicas (MARIA Peregrina: uma escola diferente, Jornal Diário da Região, 2013).

A tutora Teresa nos informou que, em 2018, a principal fonte de verba da instituição era a Nota Fiscal Paulista. Esse recurso iniciou em 2015, mas tendo outro formato. Nesta época, os diversos estabelecimentos de comércio de São Paulo possuíam caixas específicas de diversas associações onde os clientes deixavam sua nota fiscal. Posteriormente, as instituições buscavam suas notas e lançavam no sistema. Apesar do número alto de notas, os valores das doações eram baixos, uma vez que o percentual que retornava para as instituições dependia do valor da nota, o que não gerava um retorno tão grande.

Em 2018, segundo Teresa, com a mudança na legislação, o valor repassado para as instituições variava de acordo com o estabelecimento, conforme o imposto que ele arrecadava no mês. Dessa forma, o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) da empresa que emite a nota possibilitava arrecadar uma verba maior para a instituição.

A Nota Fiscal Paulista é uma verba estadual e seu repasse está vinculado ao Serviço Social da Associação Maria Peregrina que capta recursos para a Escola Maria Peregrina. Porém, a tutora Teresa menciona que, apesar do retorno positivo, os membros sabem que este recurso “não é eterno”, relatando, por exemplo, o problema ocorrido nas últimas eleições, quando bloquearam os pagamentos da Nota Fiscal. O valor que a instituição deveria receber em agosto somente foi efetuado no mês de dezembro, o que gerou problemas na instituição. Teresa menciona, ainda, que, mais recentemente, os fundadores têm investido na educação, dando palestras e cursos on-line e que este tem sido outro instrumento para prover a manutenção da escola. Assim, a manutenção da escola e o pagamento dos funcionários são realizados com dinheiro advindo das diversas formas de doações.

4.4 A seleção dos alunos e a participação das famílias na escola

Para que novos alunos possam ingressar na instituição, suas famílias passam por um processo de seleção. Primeiramente, é preenchida uma ficha de inscrição e os nomes ficam em uma lista de espera. No início do processo, a psicóloga, que também é a diretora da escola, aplica um questionário aos pais ou responsáveis dos alunos para compreender melhor a história de vida de cada aluno. Além do questionário, posteriormente, acontecem momentos de entrevistas e de acompanhamento das famílias durante alguns meses a fim de se avaliar se

elas estariam comprometidas com a participação ativa e efetiva no processo de aprendizagem de seus filhos. Todos estes procedimentos estão previstos e divulgados no Edital de Seleção da instituição (Anexo E)³⁸.

O diretor relatou que um dos primeiros critérios de seleção é a comprovação da renda familiar, pois a preferência da escola é atender alunos em situações de vulnerabilidade social. Ele explicou que a Escola Maria Peregrina busca ter acesso a esses dados por meio do questionário sociodemográfico (Anexo B) da família e dos alunos³⁹. Outro critério essencial é o comprometimento da família em assumir sua participação na escola, como consta no site da instituição:

O PROCESSO SELETIVO:

Todas as famílias (pai, mãe ou responsáveis) interessadas pela Escola Maria Peregrina passam por um Processo Seletivo, a fim de matricularem seus filhos. As inscrições para Processo Seletivo serão de abril a junho de 2019, e o desenvolvimento deste processo será de abril a dezembro, visando uma maior adaptação no sistema de formação da Escola. Isto porque a Escola Maria Peregrina é uma instituição que trabalha diretamente com a família em formações e parcerias. Sem a família não existe escola. A família é o primeiro aluno matriculado. Essa comunhão, escola-família, é muito intensa, por isso é necessário um tempo longo de experiência da família pretendente com a escola. Essa experiência acontece no tempo do Processo Seletivo. A família não só passa por várias entrevistas como também precisa participar ativamente das ações da escola. Analisar o interesse de cada família exige uma longa caminhada de entrevistas, convívio e dinâmicas, por isso o Processo Seletivo necessita de um tempo consideravelmente extenso.

O parâmetro de escolha das famílias baseia-se no interesse e adaptação dos pais ou responsáveis legal por tudo que a escola oferece e exige. Depois de escolhidas as famílias para as vagas na Escola, elas assinam um Termo de Compromisso com a instituição. Esse Termo é composto de cláusulas que asseguram o exercício pacífico e brando dos direitos e deveres que foram apresentados e partilhados no tempo do Processo Seletivo.⁴⁰

Os documentos no Anexo E evidenciam o tipo de informações sobre o processo de escolha das famílias o que mostra os critérios utilizados para a matrícula dos estudantes.

³⁸Disponível em: <https://www.mariaperegrina.org.br/wp-content/uploads/2017/11/edital-8-maria-peregrina.pdf> Acessado: 29/06/2019.

³⁹ O questionário a seguir foi retirado da Dissertação de Mestrado do fundador da instituição Max Lopes Wada. Qualidade de Vida de estudantes do ensino fundamental da Escola Maria Peregrina, sob influência da pedagogia de projetos (2016). http://bdt.d.famerp.br/bitstream/tede/343/2/maxlopeswada_dissert.pdf Acessado em: 01 de julho de 2019.

⁴⁰ Disponível em <https://mariaperegrina.org.br/escola/estude-na-escola/> Acessado: 19/05/2019.

As entrevistas e os acompanhamentos que acontecem com as famílias antes e após a seleção dos alunos são realizadas pela psicóloga que também é a diretora pedagógica, pelo diretor e pelos tutores que estão há mais tempo na instituição. De acordo com as Diretrizes da Escola Maria Peregrina (2018) e com o site⁴¹ da escola, após o processo de seleção, as famílias realizam a matrícula dos seus filhos, assinando o seguinte Termo de Compromisso.

O Termo de Compromisso é feito individualmente para cada família. Isto porque cada família tem sua singularidade. Leva-se em conta no Termo de Compromisso questões sociais, culturais, pessoais e econômicas.

Contudo, é obrigatório para os pais dos alunos a participação mensal no Projeto Família. O Projeto Família se divide em três áreas de atuação:

1. Encontro de Metas, que compreende o encontro privado entre pais e tutores, pelo menos uma vez em cada bimestre, a fim de apresentar a situação do aluno e o estabelecimento de metas;
2. Integração, que é o engajamento de cada compromissário, pelo menos uma hora por semana, nas atividades práticas que a escola oferecerá;
3. Formação, sendo o processo formativo que se dará na Comunidade do Coração, Ciclo de formação, Domingo da Vida, Formações Educativas e Visitas Domiciliares. Porém, a maior obrigação das famílias é acreditar e confiar no método pedagógico e de formação familiar que a Escola Maria Peregrina propõe.⁴²

Segundo este documento, a escola oferece o acompanhamento às famílias, visando a sua transformação como um todo. Desta forma, tanto a família se compromete com a escola, quanto a escola se compromete com a família.

Sobre a obrigatoriedade e o compromisso dos pais, a tutora Teresa explica que não existe um número fixo de atividades que os pais precisam participar. Houve uma época em que esta participação era contabilizada e os pais precisavam frequentar no mínimo 75% das atividades. No entanto, por avaliarem que este instrumento não funcionava, ele foi eliminado. Teresa mencionou, ainda, que eles cobravam 100% de participação dos pais e que estes estavam cientes disso desde o processo de seleção. Ela advertiu que, quando os pais não podem participar de alguma atividade na escola por motivos de trabalho, de doença ou por algum outro motivo, a família registra, por escrito, uma justificativa que será protocolada e arquivada na instituição. De acordo com essa tutora, até a data da pesquisa, nenhuma família havia sido excluída da escola, mas haviam famílias que “não conseguiram acompanhar o processo e as exigências da escola” e saíram por escolha própria.

⁴¹ Disponível em <https://mariaperegrina.org.br/escola/estude-na-escola/> Acessado: 19/05/2019.

⁴² A Escola Maria Peregrina não nos forneceu o seu Termo de compromisso. Porém, a outra instituição pesquisada, a APOV, nos forneceu o seu Termo de compromisso, como veremos no capítulo de análise desta instituição.

Durante a roda de conversa com as mães, em vários momentos foi citado a importância do comprometimento, da participação da família na instituição. “Eu vejo assim, que na escola o mais importante é o comprometimento da família” (Elen, mãe de aluno, roda de conversa, 2018). Segundo estes relatos, a participação das famílias acontece de diversas formas como a visita domiciliar, o plantão pedagógico mensal e as reuniões de formações semanais. O diretor geral, a diretora pedagógica e alguns tutores visitam as famílias fora do horário escolar em suas casas. Os tutores e professores, que não são missionários⁴³, realizam os acompanhamentos pedagógicos dentro do seu período de trabalho. Nos primeiros anos da escola, a visita domiciliar ocorria semanalmente a todas as famílias, mas, com o aumento de alunos, a frequência dessas visitas foram diminuindo.

De acordo com uma notícia sobre a escola publicada no Jornal Diário da Região, no ano de 2013, a lista de espera para estudar na escola foi de 320 alunos, como mostra o fragmento a seguir:

O técnico de manutenção José Fernando Antônio, 42, e sua mulher, Andréia Matias Antônio, esperaram três anos para matricular as filhas na Maria Peregrina. Eles dizem que a espera valeu a pena. “A metodologia é fantástica. Se todas as escolas do mundo fossem assim, tudo seria diferente, com mais educação e conhecimento”, disse Fernando (MARIA PEREGRINA: uma escola diferente. Jornal Diário da Região, 2013).

O comentário do diretor da Associação Maria Peregrina comprova como é importante a participação da família, segundo os propósitos da escola:

Por isso a gente tem um lema aqui, a família é a primeira a ser matriculada na escola. Então hoje nós estamos em setembro, desde maio, março, desde abril desse ano, de 2018, as famílias que irão entrar na escola, os alunos que vão entrar em 2019, as suas famílias já estão fazendo processo de triagem, uma triagem de quase um ano, de oito meses no mínimo, para realmente a gente observar as famílias que terão condições para serem matriculadas na escola. Quando eu falo condições, são famílias que vão ter a vontade de caminhar nesse modelo (Max, diretor da Associação, em conversação, 2018).

Na roda de conversa realizada com as famílias, ficou comprovado que elas têm consciência do seu comprometimento em participar da escola: “Quando você matricula seu filho na escola, não é seu filho que está sendo matriculado, é a sua família. Você que está

⁴³ Esta instituição é vinculada a um grupo religioso, católico, e alguns membros são missionários religiosos.

sendo matriculada, então a família junto na escola é outra vida” (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Durante a semana, acontece a “Quarta do coração”, um momento de oração e formação de toda a comunidade escolar. No último domingo de cada mês ocorre o “Domingo da vida”, um dia de partilha, de formação e de integração de toda a comunidade escolar. A tutora Teresa comentou que, nos momentos de formação, são abordados temas sobre ética, moral, assuntos de cunho pedagógico e relacionados à vida dos educandos. As atividades têm início pela manhã e, no decorrer do dia, acontecem formações, apresentações das pesquisas e dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, além de um almoço comunitário. Os trabalhos são finalizados no fim da tarde.

Outra atividade em que as famílias são envolvidas são os Plantões Pedagógicos, ou seja, as reuniões mensais em que pais e educadores comentam sobre o desenvolvimento do aluno, suas limitações, seus avanços e conquistas, tanto na instituição quanto em casa. Existem plantões pedagógicos que acontecem com a presença de um tutor (ou mais), da família do aluno e da coordenação. O formato, a temática e a duração do plantão dependem da situação de cada momento, de cada aluno ou até mesmo de cada grupo de aprendizagem. Existem ainda plantões pedagógicos realizados nas casas pelos tutores que também são missionários da Maria Peregrina. Os tutores que não são missionários não fazem este trabalho por ser uma atividade que acontece fora do horário de trabalho. Durante a pesquisa de campo não presenciei nenhum destes momentos, já que o tempo de estadia na instituição foi restrito.

4.5. Do caráter religioso da instituição

De acordo com o diretor, por se tratar de uma instituição cujos membros fundadores e administradores são pessoas vinculadas à Igreja Católica Apostólica Romana, todos os dias, a primeira atividade da escola é o rito da celebração da missa realizada no pátio central às 8 horas da manhã. Teresa menciona que a participação dos estudantes, professores e funcionários não é obrigatória, uma vez que esta não é uma atividade do currículo pedagógico. Aqueles que são de outras religiões ou que sejam católicos, mas não desejam participar deste momento podem chegar às 8h30min. Também existe a possibilidade de chegar mais cedo e não participar deste momento, desde que não interrompa tal atividade.

O horário de chegada dos funcionários também é às 8h30min. As crianças que chegam mais cedo ficam com os membros da escola que fazem parte da comunidade Maria Peregrina, já que chegam à escola mais cedo, devido à missão de missionários assumida por eles. No dia em que estive na escola, todos os estudantes que estavam na escola participaram da missa.

Durante a observação, percebi que a organização do espaço e das atividades neste momento foi feita pelos próprios alunos e a maioria deles participou da missa, visto que o pátio estava cheio. Como apresento no tópico referente aos grupos de responsabilidades, existe um grupo de alunos específicos que organizam este momento. Teresa relata que eles podem fazer o revezamento entre eles, porém, após a definição de quem irá organizar este momento no dia, o aluno terá que participar, uma vez que o próprio aluno é quem escolhe em qual atividade irá contribuir na organização da escola. Ele tem o direito de escolher, mas tem o dever de cumprir o que foi escolhido. Todos podem participar da organização, mas normalmente os alunos católicos são os que mais demonstram interesse em participar deste grupo. Teresa menciona, ainda, que este é um grupo que muitos alunos querem participar, por acreditarem que estas atividades são as mais fáceis e tranquilas de serem executadas.

Segundo o relato do diretor e da tutora Teresa, a escola atende famílias católicas, evangélicas, espíritas, agnósticas, budistas e do candomblé. A religião não é um critério de seleção ou de exclusão de alunos e suas famílias. No entanto, a tutora afirma que, antes do aluno ser selecionado para estudar na escola, a família fica ciente de que esta é uma escola confessional.

Figura 7: Momento da Celebração da Missa.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2014).

A instituição possui uma capela onde alunos, familiares, funcionários e visitantes podem realizar suas orações e os alunos e funcionários podem frequentar este espaço em seus momentos livres.

Figura 8: Capela da Instituição



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

Apesar da afirmação que a religião não é um critério de seleção ou de exclusão de alunos e suas famílias, acredito que os ritos católicos que acontecem diariamente na instituição influenciam, de alguma maneira, na formação destes alunos. Sendo assim, perguntei o que as crianças e suas famílias pensavam sobre estas práticas religiosas na escola. No entanto, não abordei este tema, já que me ative ao trabalho pedagógico da escola, interesse central deste estudo.

4.6. Missão e visão da escola

De acordo com as Diretrizes da Escola Maria Peregrina (2018), a missão da escola é formar cidadãos solidários, fraternos, justos, críticos, competentes, autônomos e atuantes. Estas diretrizes apontam que esta escola se propõe a trabalhar com a pedagogia de projetos que inicia o trabalho a partir do interesse, da afinidade ou de alguma situação significativa para o aluno, estimulando as inteligências múltiplas e realizando, durante todo o processo, avaliações formativas e contínuas. Sua visão está baseada nos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que estabelecem as capacidades a serem desenvolvidas

em seus alunos ao longo do processo de escolarização, capacitando-os em ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção pessoal, ética e estética. Assim, este documento busca, através do desenvolvimento de tais capacidades e/ou competências, a formação do aluno como um todo, em sua inteireza e singularidade.

Cabe ressaltar que, tanto o calendário escolar, quanto as matrizes curriculares da escola são fundamentadas na LDB nº 9394/96. Segundo o calendário escolar, a instituição cumpre os 200 dias letivos e as matrizes curriculares do ensino fundamental I, do ensino fundamental II e do ensino médio envolvem os componentes curriculares, a parte diversificada e a carga horária exigidos na Base Nacional Comum.

Para o diretor, a Escola Maria Peregrina favorece a transformação pessoal dos seus alunos e a superação do que eles vivenciam, tendo principalmente o desejo de serem cada dia melhores.

Se não fosse a Escola Maria Peregrina, dificilmente, quase seria, eu não falo impossível porque o ser humano tem essa força de ressuscitar sempre, qualquer um, mas dificilmente, essa criança, esse adolescente, esse jovem hoje, estaria como ele está hoje, com muita segurança, autonomia, vida nova, com perspectiva de futuro, e mais que perspectiva de futuro, tendo vontade de ser melhor a cada dia. Educada e com uma cidadania muito grande dentro de si (Max, diretor, em conversação, 2018).

Ao longo da conversa, nos chamou a atenção a sua postura em relação ao método convencional:

Eu tive uma escola, você teve, todo mundo teve, já passou pela escola convencional e é uma escola maravilhosa, até porque nos formou. E formou toda uma geração aí, gerações e mais gerações da humanidade, só que não significa que essa escola é o grande modelo de escola, ele é intocável (Max, diretor, em conversação, 2018).

Ao referir-se à metodologia proposta pela instituição, o Max afirma que “a gente não descobriu a roda”. Ele relata que a instituição recorreu às experiências já vivenciadas e que, a partir delas, buscou desenvolver a sua própria metodologia, uma vez que ela deveria atender aquela necessidade específica, daquele contexto no qual ela está inserida.

Então eu conheço escolas com metodologias bonitas igual a nossa, que não leva a libertação a ninguém. A libertação em todos os sentidos, inclusive no desenvolvimento pedagógico. É claro que esse método, ele exige que o profissional seja bom enquanto humano. Exige isso, não tem como aqui você disfarçar de ser humano, disfarçar de se rebaixar, como diz a própria palavra educação, de conduzir o outro, para eu conduzir eu preciso estar junto, as vezes me rebaixar diante do

aluno e fazer com que ele vá mesmo, que ele seja conduzido. Nesse sentido a palavra *educare*, aqui não tem jeito de disfarçar. Agora no método convencional tem, você tranca uma sala, sabe-se lá o que acontece ali, entendeu? É quando eu tenho a função apenas de explicar e passar um conteúdo, isso é muito fácil de disfarçar tantas coisas ruins que acontece. Agora, há possibilidade sim de pingar algumas coisas que tem da Escola Maria Peregrina, vamos dizer assim, não da escola, mas desse novo método aí que existe de metodologias ativas, de métodos mais livres, mais justos para o aluno, há como pegar parcelas dele e colocar na escola, por exemplo estadual de mil alunos, tem como e fazer uma diferença muito grande. Eu digo assim, é como uma gota de limão num balde muito cheio de leite, ele azeda todo o leite, qualquer iniciativa pequena, pela situação que nós encontramos a educação brasileira hoje, no Brasil, qualquer iniciativa, ela vale muito a pena. Por isso a gente não pode perder a esperança e também não ficar assim: nossa tem que implantar tudo isso daqui, na minha escola, não, pega, é aquele negócio, quando está muito escuro um quarto, qualquer pequena vela, ela faz a diferença, então qualquer iniciativa pequena (Max, diretor, em conversação, 2018).

Assim, a instituição buscou adaptar metodologias já pensadas e já utilizadas em outros espaços de acordo com as necessidades de seus alunos e com o contexto no qual ela está inserida. Sendo assim, a denominação criada para designar a forma de trabalho da instituição foi a de “Metodologia Maria Peregrina”. Esse nome reafirma uma metodologia pensada e planejada de acordo com as necessidades específicas desta instituição, como relatado pela secretária da escola.

4.7. Os Docentes/Tutores

Durante nossa pesquisa de campo, escutei diversas denominações em relação aos docentes como tutores, professores, especialistas, educadores e voluntários. Conforme o diretor da Associação, na escola, os professores são denominados de tutores e o critério mais importante na seleção dos mesmos é a afinidade com a metodologia da escola.

A secretária da escola nos especificou que o tutor é a pessoa que acompanha os grupos de aprendizagens. No ensino fundamental I, os tutores são pedagogos. Já no ensino fundamental II e médio, os tutores são professores com formação em licenciatura. Os voluntários são os profissionais que ajudam nas dinâmicas mais específicas, como as oficinas, e que realizam um trabalho sem remuneração.

Segundo as Diretrizes da Escola Maria Peregrina (2018), os tutores cumprem tarefas como planejar aulas e atividades, ensinar, corrigir atividades, acompanhar o desenvolvimento do educando, avaliar e participar de formações. Eles também participam da elaboração de

planejamentos, da rotina do dia e dos projetos de pesquisa dos educandos, além de serem os responsáveis por conduzir e orientar todo o processo de aprendizagem de seus educandos.

Teresa nos relatou que, no ensino fundamental I, cada tutor é responsável por um grupo de aprendizagem de 12 crianças. No âmbito burocrático, cada tutor é responsável pela série na qual o seu aluno está matriculado. Nessa etapa do fundamental I, as tutoras são responsáveis por ministrar os conteúdos curriculares e são as principais referências para seus educandos. Durante as oficinas, os alunos não ficam com suas respectivas tutoras, mas com os tutores ou com os voluntários responsáveis pelas oficinas. No ensino fundamental II e médio, cada grupo de aprendizagem possui um tutor que é o responsável. Cada grupo também faz outras aulas com os tutores que são especialistas de cada conteúdo.

O que observei com essas falas, é que, apesar das tentativas de se alterar as nomenclaturas utilizadas no modelo escolar tradicional e da tentativa de romper com o modelo seriado, a organização das turmas com um respectivo tutor responsável se assemelha muito ao modelo seriado amplamente utilizado. O modelo escolar tradicional está tão arraigado na nossa forma de pensar e de elaborar o espaço escolar mesmo com todas as tentativas de rompimento com esta estrutura e de criação de novas formas de organização, a ideia da divisão por turmas, por níveis de conhecimento e idade, bem como o fato de se ter um professor/tutor “responsável” por cada turma. Acredito que isso facilita o entendimento daquele espaço como um espaço escolar, tanto pelas famílias (que já tem uma experiência com o modelo escolar hegemônico), quanto pelos alunos (que também tem contato com amigos, familiares que estudam em outras escolas), quanto pelos professores (que se formaram também em modelos tradicionais de escolarização).

Não é fácil construir novos modelos de organização escolar quando já existem modelos pré-estabelecidos que, com sucesso ou não, constituem aquilo que aprendemos a reconhecer como escola. Embora a escola seja uma instituição construída socialmente e que, portanto, pode ter estruturas e organizações muito distintas, há uma tendência das pessoas a utilizar o modelo seriado que chegou ao Brasil com a implantação dos grupos escolares, como discuti anteriormente. Mesmo sofrendo muitas críticas por não respeitar o ritmo de aprendizado e desenvolvimento de cada aluno, por implantar uma padronização que gera evasão, exclusão e reprovação, não se trata de um modelo fácil de romper. A ideia da seriação, em algumas situações, fica latente mesmo nos modelos que tentam inovar e criar

novas configurações de ensino-aprendizagem dentro do espaço escolar. Este é também o grande desafio da formação dos docentes na escola, segundo o diretor:

O que nós observamos, que eu particularmente observei e eu falava aqui com os professores o seguinte, porque vinha naquele lema há muitos anos, ah, porque é difícil dar aula na Escola Maria Peregrina, porque a gente tem a cabeça criada no método convencional, então chega aqui, você realmente, você tem que quebrar, nós estudamos no método convencional, faz uma faculdade no método convencional, por mais que tua faculdade fale do método moderno, métodos de pedagogia ativa, o método que você aprende, mais, lá na faculdade mesmo ela te coloca numa cela, numa cadeia ou um convento como é a UNESP aqui em Rio Preto, as salas de aula eram as celas das freiras, é com todo respeito aos conventos, convento é convento, escola é escola. Mas enfim, então os professores falavam, eu ouvia muito e eu falei isso também. Então vem com a cabeça altamente formada, então tem que chegar aqui e tem que quebrar. Só que isso é uma lenda, uma lenda porque o seguinte, ainda que a gente não fosse formado numa metodologia convencional, com estanques de salas, de celas aquele negócio todo, prova igual pra todo mundo, eu falo que, a natureza humana ela tem uma queda, uma inclinação para tudo aquilo que é mais fácil de ser feito. Então, mais fácil de ser feito a gente pede para aquilo, eu falo que o problema que nós temos de professor, não é problema de professor, é problema de ser humano. Ser humano sempre tende para aquilo que é mais fácil, chama-se preguiça, não tem como destacar de outra forma. Então é mais fácil eu fazer uma prova só para doze alunos do que eu entender a vida de cada aluno, preparar uma prova para cada aluno. Não tem esse disfarce, essa tela de computador, como que fala, aquelas telas de descanso, que é uma fantasia né que esconde, ah não é porque eu fui formada... não! Porque nós somos preguiçosos. Então esse é o grande desafio que nós temos com a formação dos professores, é muito mais uma formação humana, do interior para o exterior (Max, diretor, em conversação, 2018).

Por adotarem um sistema diferente, perguntei se os professores tinham uma formação específica para trabalhar nesta escola. Segundo o relato das professoras, antes do início do período letivo, é realizada a capacitação para os docentes. Semanalmente também acontece a reunião com a coordenação do fundamental I ao ensino médio. Elas ainda afirmaram que os professores estão em contínuo processo de formação:

Então a escola, ela tem essa visão também de preparar o educador, o tempo inteiro. O tempo inteiro nós precisamos estar lendo, sendo formado. Nós somos enviados para fazer cursos. Somos formados dentro da instituição também. Então há essa preocupação da escola sim, em formar muito bem os educadores que estão aqui (Bruna, tutora, roda de conversa, 2018).

Quando questionei o diretor sobre a formação dos professores na escola, ele nos respondeu confirmando a ideia da formação contínua:

Essa é a nossa, para resumir de maneira clara, é o nosso trabalho com os professores. Os professores têm uma formação absurdamente contínua e perene aqui. Eu falo que a Escola Maria Peregrina vai falir não é por falta de dinheiro, falir quando nós da gestão entendermos que nós não podemos mais, a gente não precisa

mais ficar formando professor todos os dias e quase toda hora, junto com o professor (Max, diretor da escola, em conversação, 2018).

O fato de a gestão trabalhar no pátio⁴⁴, ou seja, no mesmo espaço dos alunos e educadores permite que estes tenham um acesso mais constante à coordenação e, conseqüentemente, maior apoio, como vimos durante a pesquisa de campo.

A roda de conversa com as tutoras começou com a seguinte fala: “Bom, a Escola Maria Peregrina é uma escola que ela quebra todos os paradigmas, é uma escola que já não é uma cara de escola (Bruna, tutora, roda de conversa, 2018)”. Ao longo da conversa, elas apontaram as quebras de paradigmas, destacando que a formação é contínua, tendo como objetivo e foco:

Formar a pessoa, o indivíduo num todo, de uma maneira global. Ter estratégias e possibilidades de enfrentar, não só o mercado, a Escola Maria Peregrina não trabalha só com o vestibular, para o mercado, ela prepara toda a nossa vida para ter estratégias em outros ambientes, em outras situações (Bruna, tutora, roda de conversa, 2018).

As tutoras apresentaram como acontece a matrícula dos alunos por série e por afinidade, como trabalhar a partir da singularidade, a forma como é feita a divisão dos grupos de aprendizagens e suas fases, como os alunos aprendem os conteúdos, a produção do projeto de pesquisa, a forma de avaliação formativa e contínua e a transformação dos relatórios em nota.

Elas afirmaram que, na instituição, o aluno tem o seu direito de escolha, o que não significa que ele pode fazer o que quiser. Além disso, feita a sua escolha, ele deverá assumir suas responsabilidades, seus deveres e as conseqüências do que decidiu.

Hoje nenhuma escola mais deixa o aluno ser frustrado, porque o pai não vai querer, o pai não quer ser frustrado, a escola não quer ser corrigida pela família, ninguém quer sofrer nenhuma conseqüência. Porque hoje você frustrar uma pessoa, você tem conseqüência também e a Escola Maria Peregrina é assim o tempo inteiro. Você escolheu esse projeto, se ele vai dar certo ou não, você vai sofrer as conseqüências. E desde de, eu quebrei uma cadeira, eu vou ter que arrumar essa cadeira. Então tudo aqui na escola, ela trabalha essa conseqüência, essa frustração, isso aqui não deu certo, conversa com a família, então até isso a Escola Maria Peregrina quebra um pouco os paradigmas. Porque hoje, os pais, eles não conseguem falar não mais para os filhos (Bruna, tutora, roda de conversa, 2018).

⁴⁴ Nas minhas observações, notei que a secretária da escola, a diretora pedagógica e o diretor ficam em mesas no pátio. Não há uma sala de professores, embora exista a sala do diretor em que ele realiza os atendimentos, especialmente quando precisa de privacidade e silêncio. Em geral, eles trabalham no pátio, ou seja, no mesmo local onde os estudantes fazem as suas atividades.

É preciso destacar que o modelo que aqui apresento é dinâmico e as próprias tutoras afirmam que nem sempre as atividades funcionam como previsto:

Teve um monte de coisa que a gente acertou e outra coisa que a gente errou. Práticas que a gente achou assim na nossa cabeça que ia ser o máximo, que as crianças iam adorar, que nossa, não. E às vezes aquilo que a gente não acha, eles amaram. Então com o tempo você vai vendo aquilo que, mas, tem o perfil de um grupo, deu certo para um, não deu certo para o outro. É, o projeto, as vezes tem projeto com a mesma temática, só que são grupos totalmente diferentes, que é uma cadência totalmente diferente (Teresa, tutora, roda de conversa, 2018).

Trabalhar com um modelo diferenciado de ensino exige uma reformulação e uma readequação constante dos objetivos e das atividades realizadas. Os modelos institucionalizados, padronizados e repetidos pela maior parte das escolas, em geral, mesmo quando os objetivos desejados não são atingindo, tendem a ser repetidos. Além disso, as justificativas para o seu fracasso tendem a ser depositadas nos alunos, em suas famílias, no contexto social, econômico, cultural. No caso de escolas que não seguem os métodos tradicionais, sempre é possível ousar, fazer diferente, desafio que envolve todos os participantes e que exige uma reflexão constante sobre o fazer pedagógico.

Ouvir e estar com os tutores nesta escola me fez perceber a importância de que os tutores e todos os profissionais envolvidos com as atividades educativas não somente estejam preparados para ousar em seus modelos de ensino como acreditem em outras possibilidades de fazer educação e se comprometam com este objetivo. A inovação em si não está nas paredes, nos livros, nos móveis, está no que as pessoas fazem, na construção coletiva de um novo modelo escolar. Ainda assim, o espaço físico pode nos revelar também estas metodologias e, por isso, apresento um pouco de como está estruturado o espaço físico da Escola Maria Peregrina.

4.8. A Estrutura física da Escola

Quando a escola recebe visitantes, a apresentação do espaço escolar é realizada, frequentemente, por duas crianças que mostram os espaços e informam atividades que são desenvolvidas nestes ambientes. Ao chegar à escola no primeiro dia da pesquisa de campo, duas meninas de 9 anos que estudam na escola desde o primeiro ano do ensino fundamental me apresentaram a escola.

Desde o início, o que me chamou a atenção é que as crianças não ficam em salas de aula. A questão da arquitetura escolar está relacionada diretamente com a metodologia diferenciada da escola.

Então, diante disso a Escola Maria Peregrina tem um formato, dentro do ambiente dela, absolutamente diferente do modelo convencional, por quê? Porque a metodologia nossa, que é singularizada e nós utilizamos nisso a pedagogia de projetos, significa o quê? Que nós não temos a necessidade de ter salas de aulas fisicamente falando. [...] Quando a gente fala que a Escola Maria Peregrina não tem paredes, não são essas paredes físicas, mas a parede que está dentro de cada metodologia, essa metodologia então exige que a sala de aula seja em qualquer lugar da cidade, que nós damos liberdade, que qualquer tipo de assunto possa ser abordado aqui enquanto pesquisa (Max, diretor, em conversação, 2018).

Com exceção dos alunos do 1º ano do ensino fundamental que ficam numa sala, os demais alunos do ensino fundamental I e II ficam em um pátio (assim denominado na escola) para realizarem suas atividades pedagógicas. Segundo o que relatou o diretor, “Nós podemos, diante desse método que a gente optou, da singularidade, nós abandonarmos, como eu disse, o espaço de sala de aula, toda a escola é uma sala de aula para todos e assim vai” (Max, diretor, em conversação, 2018). No mesmo pátio, acontecem as atividades pedagógicas, os intervalos, a missa, as refeições, as assembleias, as apresentações e algumas oficinas. Além disso, neste espaço ficam à mostra os painéis e os murais que apresentam o que as crianças estão aprendendo em seus projetos. A organização física do pátio também não é fixa. Ela pode mudar de acordo com as necessidades do dia.

Figura 9: Pátio Central.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

Figura 10: Pátio Central - visto de outro ângulo.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

O espaço denominado “sala de palestra” é utilizado para os encontros de aprendizagens para a verificação dos conteúdos curriculares, para a tutoria e para as avaliações. A aula de inglês é realizada, separadamente, neste espaço por ser o local que contém uma lousa, instrumento fundamental para o ensino desta língua.

Figura 11: Sala de Palestras

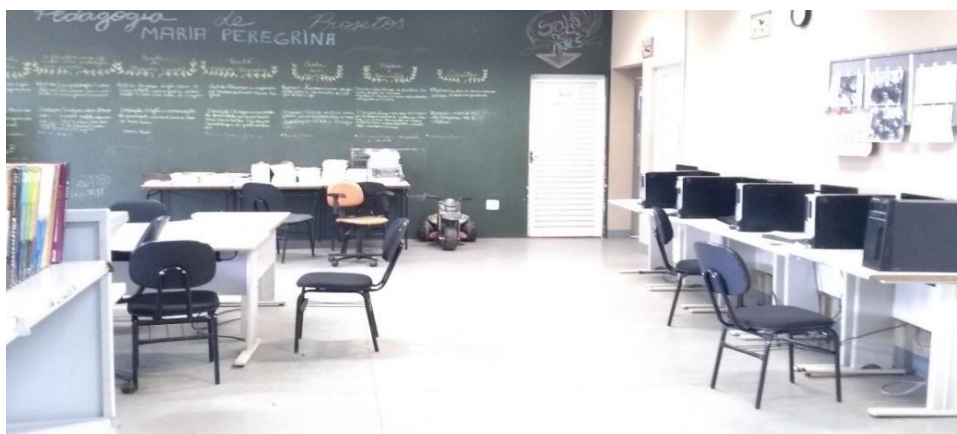


Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

Para atender os estudantes do ensino médio, a escola possui espaços específicos. O “pátio do ensino médio” não é um espaço aberto, mas uma sala de aula construída para atender estes alunos. Este espaço é utilizado somente como a “sala de aula” do ensino médio,

diferentemente do outro pátio que atende diversas atividades, como já mencionei. Nesta sala, há uma biblioteca com material específico do ensino médio e computadores para pesquisas. Além desses recursos, os alunos utilizam a parede para alocarem os murais que contêm os principais tópicos dos seus projetos de pesquisas. Assim, tanto o próprio companheiros e professores podem acompanhar o processo da pesquisa.

Figura 12: Pátio do Ensino Médio



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

Figura 13: Pátio – Sala do Ensino Médio - Visto de outro ângulo



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

Além do pátio, há outras três salas específicas para as atividades do ensino médio. Em uma delas, acontecem os encontros de aprendizagens dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, conjuntamente. Neste ambiente, os alunos se reúnem para grupos de trabalhos menores e para momentos de discussões, de apresentação de trabalhos ou de seminários. Durante a observação, assisti a uma aula sobre os planetas. Outra sala é destinada ao projeto “Sentido da Vida”. O Projeto de Vida, segundo o diretor, consiste em um projeto em que o aluno desenvolve o seu projeto de vida, de profissionalismo dentro do ensino médio. Assim, toda a sua pesquisa será voltada para a área de seu interesse, seja para o vestibular ou para atuar no mercado de trabalho logo após o seu egresso do ensino médio. Apresentarei melhor este projeto mais à frente e, a terceira sala é designada às atividades de Ambiente e Saúde. Além de mesas e carteiras, nesta sala havia globos e bonecos utilizados para estudar as partes do corpo humano nas aulas de ciências. Todas estas salas são utilizadas pelos alunos em diversos momentos como para estudar em pequenos grupos, para realizar pesquisas ou até mesmo nos momentos de intervalo para jogar e não atrapalhar outros alunos.

A escola conta, ainda, com a sala do diretor, espaço utilizado para conversas com pais e pequenas reuniões. Como foi observado durante a pesquisa de campo, os espaços são separados de acordo com as necessidades de cada grupo, porém, todas as crianças e adolescentes são livres para frequentar outros espaços além do seu, desde que respeitem as atividades dos outros alunos.

A escola possui uma recepção e uma sala administrativa. Este é um dos poucos espaços em que as crianças quase não frequentam como observei durante a pesquisa. A gestão escolar também utiliza muito pouco este espaço, pois na maior parte do tempo, eles realizam suas atividades no pátio central. Além disso, não existe sala de professores. As reuniões acontecem no pátio central e, quando este espaço já está sendo usado para alguma atividade específica a reunião acontece em outro espaço que esteja livre, como a sala de palestra.

A escola possui uma biblioteca para o ensino fundamental com livros didáticos e literários. O espaço pode ser utilizado para realizar pesquisa ou somente para consulta e acesso a estes materiais. A biblioteca não possui bibliotecário e os alunos podem usar este espaço quando quiser, “Mas assim, nós temos os livros ali para gente pegar na hora que nós quisermos” (Alice, aluna, em roda de conversa, 2018). Como observei, a maior parte dos alunos procura por materiais sozinhos e, somente depois de procurar e não conseguir encontrar o que precisavam, estes solicitavam a ajuda do tutor.

Figura 14: Sala de informática



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

Figura 15: A Biblioteca



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

A sala de informática é o espaço onde os alunos utilizam os computadores para realizarem seus projetos de pesquisa. Para a realização destes, existe uma sequência pré-estabelecida de fontes as quais os alunos devem consultar sobre os conteúdos dos seus projetos. A primeira fonte de pesquisa são os livros impressos, a segunda fonte é a comunidade escolar e, em terceiro lugar, a internet: “A gente tem as três fontes de pesquisa: A primeira são os livros didáticos, a segunda com todos os colegas e terceiro é o computador” (Renata, aluna, roda de conversa, 2018).

Nos momentos livres, os alunos podem utilizar os computadores para jogar, sendo proibido navegar em redes sociais e brincar com jogos que envolvam tiros, violência ou algo do gênero, segundo as alunas que nos apresentaram a escola e os relatos feitos durante a roda de conversa com os alunos.

A escola possui uma sala para oficinas, recreações e jogos também utilizada como brinquedoteca. Este espaço também é utilizado para assistir a vídeos, de acordo com as crianças que nos apresentaram o espaço.

Figura 16: Sala de Oficinas, Recreação e Jogos.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

A escola possui uma capela aberta a toda a comunidade escolar. Desta forma, os pais e responsáveis, alunos e funcionários podem utilizar este espaço para fazer suas orações. Os alunos e funcionários podem frequentar a capela durante seus momentos de intervalo, caso desejem. Para que o fluxo de pessoas não atrapalhe as atividades escolares, existe uma escala diária preenchida durante os encontros com as famílias de acordo com suas possibilidades. Ao registrarem por escrito, os familiares dos alunos colocam o dia e horário que pretendem frequentar este espaço. Esta organização é realizada pela equipe missionária da instituição e não está inclusa como atividade pedagógica, segundo a tutora Teresa. Durante todos os dias em que estive na escola vi, várias vezes ao dia, pessoas entrando e saindo deste espaço.

A escola possui, ainda, uma área externa gramada, com alguns brinquedos de parquinho, sem cobertura para todos os alunos. Neste espaço estão as pias que cada aluno ou tutor utiliza para lavar seus utensílios após as refeições e uma pequena horta na qual os alunos trabalham os conteúdos relacionados à inteligência naturalista. Outros espaços são os banheiros, uma cozinha e uma dispensa.

Para as atividades extraescolares, a instituição oferece transporte⁴⁵ para levar os alunos até os locais onde são feitas suas pesquisas de campo, possuindo diversas parcerias com outras instituições de ensino da região⁴⁶.

Tendo apresentado a infraestrutura da escola, passo agora a uma apresentação de como acontece a organização das atividades pedagógicas na instituição, visto que os estudantes passam, diariamente, cerca de 9 horas na escola, considerando que chegam às 8h30m e deixam a escola às 17h30min.

4.9. Tempo Integral

Para que as famílias que trabalham no período matutino tenham onde deixar seus filhos, a escola inicia seu funcionamento às 7 horas e os estudantes podem ficar na escola brincando ou fazendo alguma atividade. Como já foi dito, às 8 horas acontece a celebração da missa e as atividades pedagógicas tem início às 8h30min. No período da manhã, os alunos trabalham com as atividades pedagógicas referentes aos conteúdos exigidos pelo Ministério da Educação, o que seria a aula propriamente dita.

4.9.1. Rotina do Dia

Segundo as Diretrizes da Escola Maria Peregrina (2018), logo no início da manhã, cada criança elabora a sua rotina do dia com a sequência de todas as atividades que serão desenvolvidas no período escolar, contendo os horários e a duração das mesmas. Essa rotina pode ser composta de atividades cognitivas, de tempo livre, de oficinas e de horário das refeições. De acordo com o referido documento, esta prática é feita com a ajuda do tutor e visa organizar a vida escolar dos discentes e docentes, além de desenvolver algumas das inteligências múltiplas como as inteligências pessoais (responsabilidade e autonomia). Caso

⁴⁵ Para a locomoção dos alunos até a instituição, a escola não oferece o transporte escolar. Para as atividades pedagógicas realizadas fora da instituição, a escola possui um veículo que comporta 12 pessoas. Além disso, em alguns casos, a instituição recorrer a algum familiar de aluno que possui carro para transportar as crianças, já que as turmas são pequenas e as visitas costumam acontecer de acordo com os projetos. Quando se trata de um evento envolvendo um número maior, a escola recorre à prefeitura para solicitar o empréstimo de ônibus escolares.

⁴⁶ Segundo o diretor, as parcerias ocorrem principalmente com universidades e faculdades do município como a Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP) e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Os alunos também frequentam a biblioteca pública municipal.

o aluno tenha um encontro de aprendizagem neste horário, no primeiro momento do dia, ele deverá planejar essa rotina no dia anterior, antes de 12h30min, por ser o período matutino o horário específico para trabalhar com projetos.

Os alunos tem um caderno específico para o planejamento da rotina. Alunos e tutores recorrem ao planejamento do mês para verem o que precisa ser realizado, de acordo com o que já está elaborado. Desta forma, é necessário atenção aos horários das oficinas e, no caso dos alunos do fundamental II e do ensino médio, também aos horários dos encontros de aprendizagem. Ao final da manhã, o tutor faz a verificação se o aluno cumpriu tudo aquilo que foi proposto (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018).

Como observei durante a pesquisa de campo, este momento foi feito em roda. O tutor orienta os 12 alunos no grupo de uma vez, esclarecendo dúvidas em grupo ou individualmente. Os alunos realizam tal atividade logo no início da manhã, no seu grupo de aprendizagem com o seu tutor específico. Algumas atividades como as oficinas (quando os voluntários vêm para a escola em um horário determinado para realizar esta atividade) e o almoço já possuem horários fixos. Após verificar os horários fixos do dia, o aluno tem a liberdade para escolher o que ele vai fazer nos horários livres.

É importante destacar que não existe a possibilidade de o aluno ficar o dia todo sem fazer nada. O aluno tem a liberdade para escolher em que horário irá realizar determinadas atividades, não tendo o seu horário engessado como na escola tradicional, o que não significa que ele não precisa cumprir com os combinados estabelecidos. No final da manhã, cada criança pega o seu caderno da rotina e verifica o que ela conseguiu realizar, o que ainda não foi cumprido e reflete sobre o porquê não cumpriu.

Os educandos e educadores fazem a refeição juntos. O almoço tem início às 11h55min para a turma do 1º ano, às 12h para os demais alunos do ensino fundamental e às 12h15min para o ensino médio. Terminado o almoço, cada um lava seus próprios utensílios e permanecem, ainda, um tempo livre antes de retornarem às atividades. Não há atividades específicas para este momento. Durante nossas observações, alguns alunos brincavam de pique ou com outros jogos, enquanto alguns iam para o parquinho e outros descansavam. Às 13h30min, os alunos iniciavam as oficinas oferecidas pela escola.

4.9.2. As Oficinas

As oficinas, com duração média de 50 minutos, possuem uma programação específica, com horários definidos, uma vez que alguns professores vêm para a instituição somente nestes horários. Todas as oficinas que são referentes aos conteúdos da grade curricular são obrigatórias, como por exemplo: inglês, artes e educação física. As demais são opcionais.

Para trabalhar todas as áreas das inteligências múltiplas, os alunos devem escolher pelo menos uma oficina de cada área das inteligências múltiplas. Na oficina de música (inteligência musical), por exemplo, ele pode optar por um instrumento, no mínimo. Na oficina de dança (inteligência corporal), o aluno deve frequentar as aulas de um tipo de dança. Pela fala de Clara, uma estudante que participou de uma das rodas de conversa, os alunos têm clareza de que as oficinas têm por objetivo trabalhar vários aspectos das inteligências múltiplas: “No período da tarde também, nós fazemos as oficinas culturais e na hora de ficar a maior parte, das inteligências, a corporal, musical e as pessoais, intrapessoal” (Clara, estudante do 9 ano, roda de conversa, 2018).

No início do ano, o aluno faz aulas experimentais da oficina da qual deseja participar e escolhe o que fazer. Uma vez escolhido e obtendo a vaga, o estudante tem o dever de participar daquela oficina ao menos durante um semestre. Segundo a tutora Teresa, “Senão eles começam mil coisas e não terminam e este é um importante momento para se trabalhar a responsabilidade e a disciplina com os alunos” (Teresa, em conversa, 2018).

O agrupamento dos alunos é feito por nivelamento naquela atividade oferecida. Desta forma, o grupo dos alunos que ficam juntos pela manhã não necessariamente é o mesmo durante as oficinas. Além disso, o número de alunos por oficina não é fixo. Nas oficinas corporais, como o judô, o número de aluno pode ser maior, tendo um máximo de 20 alunos. Nas demais oficinas, o número máximo são 12 alunos, como relata a tutora Teresa.

São diversos os professores que dão as oficinas, como constatei durante a observação. Existem oficinas que são ministradas por tutores, como a de inglês, por exemplo. Há também situações em que alunos do ensino médio que ministram as oficinas para os alunos menores, como o caso de uma aluna que também oferece oficina de inglês. Ministras oficinas também faz parte de alguns projetos de pesquisas e são consideradas uma atividade de aprendizagem. Há, ainda, as oficinas que são ministradas por voluntários, como o professor de karatê.

Segundo os relatos dos alunos e das tutoras, também são oferecidas atividades artísticas como artes plásticas e musicais (teatro, violão clássico, orquestra de sopro, orquestra sinfônica, aulas de clarinete, trompete, saxofone, violino, flauta transversal, bateria e teoria musical), atividades físicas (karatê, jazz, balé e sapateado) e linguísticas (inglês e literatura) e cognitivas (xadrez e jogos matemáticos). Durante a observação, presenciei as oficinas de xadrez, de karatê, de balé, a de inglês e a de música.

A escola tem uma orquestra, sinfônica. A gente tem uma orquestra sinfônica, aí tem clarinete, trompete, saxofones, violino, flauta transversal, bateria, nós temos, nós temos também as aulas culturais de jazz, balé, sapateado, o que mais? (Renata, estudante do 9 ano, roda de conversa, 2018)

Figura 17: Oficinas de Música.



Fonte: <https://mariaperegrina.org.br/escola/#next>

Figura 18: Oficinas de Karatê.



Fonte: <https://mariaperegrina.org.br/escola/#next>

Figura 19: Oficinas de Balé.



Fonte: <https://mariaperegrina.org.br/escola/#next>

Segundo Teresa, os instrumentos musicais e os materiais utilizados nas oficinas são adquiridos através de doações.

Imaginei que os alunos se cansariam por ficar o dia todo na escola, preferindo ir para casa. No entanto, em nossa roda de conversa, eles destacaram a importância de a escola funcionar em tempo integral. Um dos estudantes afirma: “É eu acho que se a escola fosse meio período não sei se funcionaria tão bem.” (Alice, estudante, roda de conversa, 2018). Outro aluno argumenta que “Não funcionaria 100%” (Pedro, estudante, roda de conversa, 2018), pois as oficinas só podem ser oferecidas justamente pela escola ser em tempo integral. Não nos pareceu que eles fazem uma separação entre o que é escola e o que são as oficinas. Tudo é a escola e é por isso que funciona bem, na opinião dos estudantes.

CAPÍTULO 5 - A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA MARIA PEREGRINA

Nesta seção, apresento a organização pedagógica da Escola Maria Peregrina. Para tal, inicio as discussões sobre a seriação. Em seguida, teço reflexões sobre as práticas desenvolvidas na escola e, por fim, disserto sobre os significados dos participantes referentes a este modelo de ensino. Tais temáticas apontam como ocorrem os processos de ensino e da aprendizagem na escola, como acontece a organização do espaço e do tempo bem como as lógicas que perpassam este modelo de ensino.

5.1 Seriar ou não seriar? Os caminhos traçados pela Escola Maria Peregrina.

No início do nosso estudo, quando pesquisava as instituições para a realização da pesquisa, localizei o *Website QEDu*⁴⁷ que indicava as escolas seriadas e as que não eram. A Escola Maria Peregrina era descrita como tendo organização em ciclos⁴⁸, ou seja, não seriada. A partir dessa informação, dei continuidade à pesquisa, delimitando que um dos nossos objetivos específicos seria identificar e compreender os motivos pelos quais a escola optou por um modelo de ensino não seriado. No entanto, surpreendentemente, durante a pesquisa de campo descobri, através das tutoras e do diretor, que a instituição não se categorizava enquanto ciclo e sim como uma escola com a organização em formato de seriação. Apesar de a instituição ser organizada em seriação, percebi, ao longo da pesquisa de campo e das rodas de conversas, que esta escola realiza uma prática diferenciada do modelo de seriação convencional, como apresento a seguir.

A partir da roda de conversa com as tutoras e com o diretor, me deparei com a questão da classificação e da nomenclatura utilizada no modelo educacional da instituição. Na

⁴⁷ QEDu é um portal educacional, aberto, gratuito e sem fins lucrativos, onde são disponibilizadas informações sobre o aprendizado em todas as escolas públicas brasileiras. Segundo o que consta neste portal. “buscamos sempre conhecer e suprir as necessidades das escolas e redes educação com relação ao uso de dados e indicadores educacionais” (QEDU, 2019). Recorri a este *site* por ser o único a fornecer informação referente à organização escolar, como consta no mesmo: A escola possui organização por ciclos? Sim (ou) Não. Fonte: <https://www.google.com/url?q=http://www.qedu.org.br/escola/183223-escola-maria-peregrina/sobre&usg=AFQjCNEJFGkJy9VT0NCokhg2rw8AFIC8uQA> Acessado em: 02/02/2018.

⁴⁸ Disponível em <https://www.qedu.org.br/escola/183223-escola-maria-peregrina/sobre> Acesso em 02/02/2018.

prática, um dos obstáculos encontrados pela escola é encaixar o seu modelo educacional dentro das denominações escolares já existentes, uma vez que este é um critério básico e burocrático que as escolas devem atender, exigido pelo Ministério da Educação. Essa dificuldade deve-se ao fato de que a escola adota um modelo educacional diferenciado e que, por isso, não se encaixa plenamente em nenhum conceito existente até o momento.

Em alguns momentos, observei a confusão em classificar a organização da escola entre seriação ou ciclo. Cabe salientar que, apesar dos conceitos serem bem distintos um do outro, essa confusão acontece devido ao modo organizacional totalmente diferenciado da instituição que ora contempla um modelo e ora contempla o outro. Apesar das tutoras nos explicarem sobre a organização existente na instituição, suas divisões e suas fases, há momentos em que elas mencionam a palavra “ciclo”, apesar da instituição não utilizar essa classificação. Na fala das tutoras, este termo é utilizado para determinar uma fase de aprendizado que possui um período maior para a aprendizagem, como nos relata a tutora Teresa:

[...] em questão assim dos grupos, que nem a Bruna falou, eles se agrupam por afinidade, mas há algumas séries que a própria escola, que ao longo do tempo, foi pegando umas práticas, umas experiências que foram se adaptando ao longo do tempo, então hoje, por exemplo, as turmas de iniciação e finalização de determinado ciclos ficam juntas (Teresa, tutora, roda de conversa, 2018).

Na instituição existe uma dificuldade em definir a sua classificação, o formato da escola e suas práticas devido às dificuldades encontradas nas secretarias estaduais, como aponta a mesma tutora:

É que nosso regimento ainda é muito complicado para as escolas com a nossa metodologia. A gente está numa fase de transição, hoje a gente tem pessoas de dentro do Conselho Nacional de Educação que estão nos auxiliando a mudar as nomenclaturas, o registro desse regimento, que acho que é importante está pontuando, mas ainda é complicado para as escolas que trabalham dessa forma, porque ninguém sabe como fazer. A gente passa por diversas, é até engraçado, vamos pôr assim né, que, que vai mudando o conselheiro, o conselheiro não, desculpa, vai mudando o secretário da educação um fala: Põe dessa forma. Aí daqui a pouco vem outro e fala: Não, volta ao anterior. Uma coisa que deu certo lá, está tal atividade vale, a outra já vem e fala que não vale. Então não é, porque eles próprios, não é que eles não estão falando a mesma língua, não é isso. Mas é difícil para quem está ali, como é muito subjetivo, vamos pôr assim, colocar isso tudo em prática, então hoje nós estamos passando por essa transição, que a gente não sabe quanto tempo isso vai levar, mas ainda a escola precisa estar, a criança precisa está matriculada numa série que ela acompanha, que seria assim o mínimo, vamos colocar assim, é em relação ao conteúdo que ela aprenda, os projetos e a própria base da escola que é a singularidade faz com que ela possa ir além, mas nós temos a responsabilidade também, se aquela criança sair da escola por algum motivo, ela

consiga acompanhar uma idade parecida pelo menos, lógico que uma escola não segue exatamente, estamos aqui, todo mundo igual. Mas que ela consiga acompanhar aquela série, então, por exemplo, essa menina do projeto plantas, ela vai entender muito mais a parte de biologia do que se ela tivesse matriculada no 1º ano de uma escola do tradicional. Então a gente segue a base do currículo, mas o projeto sempre vai fazer com que ela vá além (Teresa, tutora, roda de conversa, 2018).

Philippe Perrenoud (1999) nos previne sobre as possíveis resistências encontradas neste processo: a não receptividade às formas de organizar as práticas pedagógicas diferenciadas:

Quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, nos defrontamos com resistências ativas ou estratégias de fuga de atores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar, aberta ou veladamente, toda inovação vinda de fora, a menos que lhes ofereçamos a possibilidade e o poder de se apropriarem delas e de as reconstruírem no seu contexto. Não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto. Se conseguimos, graças a condições favoráveis, construir essa mudança em pequena escala, o problema de sua generalização persiste. Sabe-se que é inútil querer transmitir modelos pensando que eles serão espontaneamente adotados por todo ator informado e de boa vontade que busca uma solução racional para o mesmo problema (PERRENOUD, 1999, p.8).

Desta forma, a Escola Maria Peregrina utiliza a classificação de escola seriada a fim de atender a critérios burocráticos. No modelo de seriação da escola tradicional, o aluno deve atender a todos os critérios estabelecidos neste modelo, como o ensino graduado, por sequência, estabelecido dentro de um determinado tempo. O aluno também deve acompanhar os demais em sua turma, o que não acontece nesta escola. De acordo com o diretor, o trabalho com projetos faz com que se rompa com a ideia da seriação.

O aluno que escolhe automação, ou vamos lá, uma coisa mais complexa pra nossa realidade, programação, que é um tipo de palavra que nem existia quando eu estava no 6º ano. [...] O professor de matemática, no caso ou do 6º ano, ele não sabe programação, ele precisa buscar professores de fora, como a gente tem aqui, por isso a gente tem convênios com a UNESP, FAPEC, SENAC, SENAI, não é só para utilizar o SENAC, o SENAI por questão profissional, mas para utilizar a docência, os professores do SENAC aqui, como aconteceu, né um aluno assim, você quer esse projeto? Quero. Então você vai ter que vim aos sábados, porque os professores podem vim só aos sábados ou ficar até a noite. Temos os professores como voluntários, eles vêm. Quer dizer, é uma matéria mais complexa, então isso não cabe fronteira para o conhecimento. Se fosse uma seriação como tal, ele não poderia fazer isso, estaria fora da realidade porque afinal ele tinha que aprender a matéria do 6º ano, depois do 7º no ano que vem, depois do 8º daqui dois anos e aí vai. (Max, diretor, em conversação, 2018).

O diretor disse que a seriação é utilizada como referência, mas que a mesma não é materializada na instituição. Pude perceber, especialmente quando trabalham com projetos, que não há garantias de que os alunos trabalhem com conteúdos específicos para as séries ou ciclos nos quais estão organizados. Nestes momentos ficam menos definidos os limites entre as séries.

Como observei, a Escola Maria Peregrina não faz uma ruptura total com o modelo da escola graduada. A seriação é utilizada como referência para os alunos, uma vez que este é o modelo da cultura escolar que prevalece no país. Ao mesmo tempo, a escola possui, em parte, uma organização que também pode ser considerada como ciclo por propiciar um tempo maior para o aprendizado do aluno, como é possível observar na fala do diretor:

Essa materialização da série, não existe aqui. Agora existe de um modo, até para cabeça do aluno, mas também se não tivesse não daria nenhum problema. Tem até que você observa, o aluno que fala 1º ano, 2º ano, justamente porque ele traz de fora, ele tem contato com outros alunos de fora, primo que estuda, então eles trazem isso para cá e realmente é uma organização fictícia, absolutamente fictícia. Quanto a qualificação ou desqualificação, ou seja, a passagem de um aluno para um ano, que aí precisa ter parâmetros, né? O ano letivo começa em fevereiro e termina em dezembro. É uma divisão temporal do ano civil. Quando chega em dezembro, a gente vai observar se esse que chega em dezembro, já em setembro a gente já observa se o aluno teria condição de ir para o outro ano e ver conteúdos que estão lá na frente. O que que a gente faz? A gente adapta a realidade da educação brasileira. Então o menino não pode ser classificado para o outro ano, espera de novo nesse ano, que na verdade, ele acaba nem percebendo isso na prática, porque aqui, se você observa uma sala que tem todos os conteúdos do 5º ao 9º ano, vamos dizer assim, e você observa que esses conteúdos não estão divididos por ano, ou seja, por série, então está tudo ali misturado. Você olha que lá é um monte de conteúdo que não tem divisão, ou seja, quando o aluno vai apresentar o itinerário do projeto dele, ele pode colocar, o aluno do 5º ano pode colocar conteúdo do 9º ano, de acordo com, se o assunto do projeto dele exigir isso. Por exemplo, os alunos que fizeram automação⁴⁹ no 5º ano, evidentemente eles tinham que aprender alguns conteúdos do ensino médio. Isso daí não tem fronteira aqui na escola, a única fronteira é você deixar conteúdos da sua idade, aí sim, aí vem os parâmetros curriculares nacionais, que precisa de uma referência, o aluno que tem 11 anos ele precisa pelo menos aprender as operações básicas de matemática, alunos que tem 8 anos ele precisa ler e escrever. São parâmetros, são referências que tem que acontecer. Agora, quando se trata de conteúdo mesmo, de avaliação, essa questão de seriação, não existe, não tem como segurar isso. O saber humano não tem como segurar isso, dividir isso daí não, o aluno está fazendo automação, mas na verdade o seguinte, essa matéria que ele precisa entender está lá no primeiro ano do ensino médio e ele está no sexto ano, então tem que esperar ele chegar lá, isso não existe aqui. Isso é uma injustiça. Injustiça do conhecimento, por que eu não posso

⁴⁹ Em vários momentos da conversa, o diretor citou trabalhos de automação e programação que fizeram parte de projetos dos estudantes.

aprender se eu quero, eu tenho vontade? (Max, diretor da escola, em conversação, 2018).

Para o diretor, a seriação pode, inclusive, ser considerada como uma violência que ele denomina de *bullying* invisível:

[...] porque quando você xinga, quando você vê um aluno xingando, quando você vê um aluno caçoando de um defeito de outro, aí é um *bullying* visível, mas o invisível, por exemplo, a questão da separação, da segregação de pessoas, de alunos por notas. A segregação, a série, 1º ano A, 1º ano B, 1º ano C, isso é uma segregação, é um *bullying* que se sente, mas que é totalmente invisível aos olhos da gestão educacional. Então essas injustiças que ocorreram na escola, nós queríamos banir dessa nova proposta que a gente estava montando (Max, diretor, em conversação, 2018).

De acordo com Mainardes (2009), os critérios para definição de uma escola que trabalha em ciclos são: a continuidade e a progressão da aprendizagem; a substituição da reprovação pela progressão contínua dos alunos; os objetivos a serem alcançados ao final de cada ciclo definido; a avaliação formativa e contínua; a oferta de uma pedagogia diferenciada, com mudança nos métodos de ensino e o trabalho coletivo dos professores do mesmo ciclo. A Escola Maria Peregrina desenvolve, então, uma organização diferenciada composta por um misto de seriação-ciclada.

Nesse cenário, a escola consegue embasar o seu trabalho, tendo o respaldo da legislação brasileira: “Essa questão de seriação, de ciclo, a LDB fala que os ciclos têm várias propostas, depois vem a LDB no final e fala assim: e outros”. (Max, diretor, em conversação, 2018). Apesar da liberdade e da flexibilidade que a Lei propicia, na prática, as instituições devem atender a âmbitos burocráticos escolares nacionais, estaduais e municipais.

Agora se há obstáculo para nós não houve, mas se ocorrer algum obstáculo, não apareceu um obstáculo legal, não é de portaria, vai ser um obstáculo humano. Às vezes as pessoas de dentro dos seus órgãos educacionais não entendem, a pessoa não entende essa nova metodologia, que não é nova, não é nova, não tem cem anos, mas isso não significa que é nova. É porque Darci Ribeiro quando pensou a LDB, ele pensou muito bem (Max, diretor, em conversação, 2018).

Assim, o termo “série” é utilizado, em parte, na Escola Maria Peregrina enquanto uma necessidade burocrática, como aponta o diretor:

O nome não tem absoluta influência sobre nossa vida, é assim que a gente lida com a seriação, a seriação aqui para nós ou ciclo, que a gente teve uma época que a

gente foi perdendo para o ciclo, mas a gente observou que isso são nomes. Na verdade, a grande seriação nossa, a seriação propriamente dita, é a conduta a cadência, é a evolução ou a involução de cada aluno que está aqui. Então, quando a gente fala assim, quando a gente coloca, claro, que no papel para a diretoria de ensino, ainda vai a palavra série. Os alunos aqui se autodenominam ainda para a palavra série. Mas na verdade, eles não vivem a série. Até porque você observou que aqui não tem série física, então quer dizer, a série, é apenas um nome altamente subjetivo, holístico, que ele não se materializa aqui. Então, observa-se que tem grupos de pesquisa aqui de projetos que tem aluno de uma série, aluno de outra. Mas os alunos se denominam, olha ele está no 8º ano, 9º ano, 1º ano. Apenas para uma organização na cabeça de cada um de nós (Max, diretor, em conversação, 2018).

O diretor nos leva a refletir sobre qual a importância desta classificação nos processos escolares e sua implicação de ordem prática: Segundo ele,

Eu vejo essa palavra seriação, ciclo, que as vezes você utiliza porque quer fugir de uma seriação. Por que você quer fugir de uma seriação? Para ser modelo? Aí você cria um ciclo, mas que acaba fazendo a mesma política da seriação (Max, diretor, em conversação, 2018).

Pensar em como classificar as experiências escolares, em suas políticas e suas implicações é de extrema importância, uma vez que estas implicações irão refletir concretamente no cotidiano escolar.

Alguns aspectos são parecidos ao processo da seriação convencional como no caso da matrícula do aluno que é realizada a partir da série em que ele se encontra. Entretanto, percebi também outros aspectos totalmente diferenciados como a formação dos grupos de aprendizagens a partir do interesse dos alunos. No início do ano letivo, todo aluno é matriculado em uma série. Em cada ano letivo que se inicia a divisão é refeita. No início do ano, o aluno pode ser matriculado na série seguinte ou pode ficar retido na série do ano anterior. A secretária escolar nos informou que isso acontece, porque o aluno precisa saber, no mínimo, os conteúdos referentes à sua idade, pois, caso esse aluno mude de escola, ele não irá sofrer com as discrepâncias.

A escola considera como fase de adaptação aquela em que os alunos estão no início ou no término de uma transição: chegada e saída do ensino fundamental I, chegada e saída do ensino fundamental II. Estão em iniciação alunos do 1º e 6º ano do ensino fundamental e em finalização os alunos do 5º ano do ensino fundamental I e 9º ano do ensino fundamental II. Nestes momentos, considerados de adaptação, os alunos realizam a maior parte das atividades com colegas do mesmo grupo.

Existem as turmas que não se misturam. O primeiro ano que está em fase de adaptação, porque eles vieram de outra escola, que a metodologia é totalmente diferente, como a Renata já explicou. E eles ficam dentro de uma sala, que é como se fosse a pedagogia de projeto dentro de uma sala de aula, com a metodologia Maria Peregrina dentro de uma sala de aula. Do 2º ao 4º ano eles podem se misturar com outros alunos, escolher orientador do projeto, escolher com quem eles querem trabalhar e o tutor. No 5º ano é preciso que eles fiquem também juntos por conta da adaptação (inaudível 13:14) diferente porque só no ensino fundamental II que nós começamos a ter os encontros de aprendizagens. No fundamental I não, por quê? Porque o pedagogo ele já é formado, ele já sabe tudo da pedagogia, eu não entendo direito, mas ele sabe todos os conteúdos que tem que passar para o aluno, então não é necessário ter 5, 6 especialistas diferentes para está aplicando conteúdo no ensino, mas sim, eles têm os encontros de linguística e lógica matemática. São os dois únicos encontros que eles têm, como se fosse do fundamental II. O 6º ano também não se mistura por conta da adaptação, chegou a hora do fundamental II, é muito diferente, eles não se misturam. O 5º ano fica junto, o 6º ano fica em outra, outra turma, outro tutor, é diferente. Mas eles podem pesquisar temas semelhantes. Só não pode ficar no mesmo grupo por causa da adaptação. O 7º e 8º se misturam, grupo de 12 alunos, tem o direito de escolher o tutor também, podem fazer projeto juntos. No 9º ano é preciso que eles fiquem juntos por causa do ensino médio que é um pouco diferente, o ensino médio da escola é, então é preciso que eles fiquem juntos. (Aluna Clara, roda de conversa, 2018, destaques nossos).

Embora Clara ressalte que, na fase de adaptação, os alunos estão com o grupo que corresponderia à sua série, a tutora afirma que há alguma integração entre os alunos dos níveis seguintes de escolarização:

E as fases assim, a de finalização, eles já são inseridos em algumas práticas do próximo, então o 9º, eles já são inseridos em várias práticas do médio. O 5º, do 6º, né, para eles já irem se adaptando com o que eles vão vivenciar no ano seguinte. Então já é um tempo de preparação, então tem época da vida que eles têm que ficar com o grupo relativo à idade pelo menos e outras épocas que eles podem se misturar. (Tutora Teresa, em conversação, 2018).

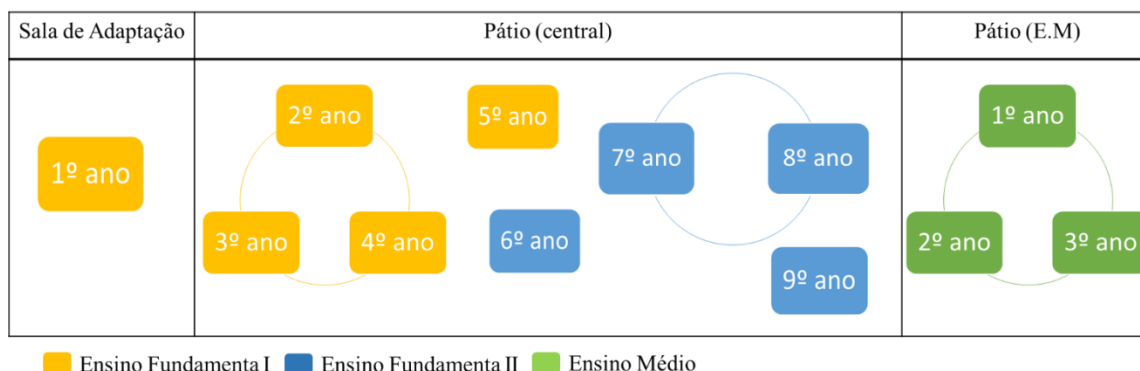
Estes grupos de adaptação que reúnem apenas alunos de uma determinada série estão mais próximos do modelo conhecido como seriação. No entanto, os alunos que não se encontram em fase de adaptação ficam juntos e, por isso, não tem uma turma específica.

Nos grupos em que os alunos não se organizam em uma série ou turma específica estão aqueles que, no modelo seriado, estariam no 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental I, no 7º e 8º do ensino fundamental II e todos os três anos do ensino médio. Cada um destes grupos pode trabalhar com os colegas do seu subgrupo, ou seja, ensino fundamental I, II ou ensino médio.

Elaborei uma imagem para facilitar o entendimento de como se organizam estes grupos na escola. É possível perceber que, inclusive do ponto de vista físico, há uma

separação do ensino médio que está alocado em um espaço separado do ensino fundamental e do 1º ano do ensino fundamental que trabalha em uma sala separada.

Figura 20: Organização dos Grupos de Aprendizagens (2018).



Fonte: Imagem elaborada a partir dos dados da pesquisa, 2018.

Os alunos do 1º ano do ensino fundamental estão em fase de adaptação por estarem começando a aprender a trabalhar com as práticas desenvolvidas na escola. A sala deste grupo possui biblioteca, instrumentos para oficinas de músicas e para outras oficinas, mesas e carteiras móveis, além de materiais didáticos-pedagógicos. A organização da sala é alterada diversas vezes ao longo do dia, de acordo com o planejamento diário da turma. As metodologias e as atividades utilizadas são as mesmas aplicadas com os outros grupos como a pedagogia de projetos que inclui o uso de murais nos quais os alunos registram três categorias de atividades: “Estou pesquisando...”, “Preciso de ajuda...” e “Já aprendi...”, além de grupos de responsabilidades e as oficinas.

Tendo em vista esta organização, apresento agora como acontecem as práticas pedagógicas na escola em relação aos Projetos de Pesquisa. Para isso, inicio o próximo tópico apresentando a forma de organização dos alunos, não por séries, mas por grupos de aprendizagem.

5.2. Práticas Desenvolvidas na Escola

Nesta subseção, discorro sobre Práticas Desenvolvidas na Escola. Primeiramente, apresento os grupos de aprendizagem, a maneira como ocorre o desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa, incluindo o projeto de Pesquisa do ensino médio “Sentido da Vida”. Em seguida, apresento algumas considerações sobre o uso do Portfólio como instrumento de acompanhamento e avaliação dos Projetos de Pesquisa. Apresento também a ficha de planejamento do mês e como funciona o processo educacional a partir da singularidade do aluno. Logo após, teço breves considerações sobre a organização do processo de aprendizagem na Escola Maria Peregrina, incluindo o funcionamento da “aula”, contemplando temas como os conteúdos curriculares e os encontros de aprendizagens. Por fim, apresento o trabalho com os Murais, a assembleia, os grupos de responsabilidades (GR) e a avaliação formativa e contínua.

5.2.1. Grupos de aprendizagem

Considerando que são matriculados, por ano, 12 alunos na escola, é possível afirmar que, no ensino fundamental I, reúnem-se 36 estudantes (educandos matriculados nos grupos do 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental I), 24 estudantes do 7º e 8º ano do ensino fundamental II e, novamente, 36 estudantes dos três anos do ensino médio. No entanto, em 2018, apenas 10 estudantes estavam matriculados no ensino médio e, neste caso, eles trabalhavam dentro do mesmo grupo. No caso do grupo do ensino fundamental I e II, os alunos podem trabalhar juntos e têm a liberdade de criar grupos de aprendizagem a partir de afinidades entre os colegas e preferências pelos temas dos projetos. Cada grupo deve ter no máximo 12 alunos. Caso a formação de grupo exceda este número, os tutores tentam resolver a questão. Quando não acontece o consenso, a situação é resolvida através de sorteio, como relata a tutora Teresa.

Depois de formado o grupo, os mesmos escolhem entre si o tutor. Por exemplo, um grupo que tem mais afinidade com a inteligência naturalística busca escolher um tutor especialista da área, como um professor de biologia. Caso mais de um grupo queira o mesmo tutor, são realizadas algumas conversas para se buscar um consenso ou, em última instância,

acontece o sorteio. Portanto, nestes grupos não é o tutor que escolhe a turma, mas os alunos que o escolhem para que ele possa os acompanhar ao longo de todo o ano letivo.

No ano seguinte, os alunos podem seguir com o mesmo tutor desde que o novo grupo formado entre em consenso e também queira. Se outro grupo quiser este mesmo tutor, a mediação dos tutores ou da gestão acontece para definir qual a melhor escolha para cada grupo. No caso dos alunos do ensino fundamental I, os alunos só podem escolher entre os tutores que forem pedagogos. Uma das tutoras é responsável pelo grupo que está no primeiro ano e que está no processo inicial de alfabetização. Portanto, os alunos do ensino fundamental I tem três tutoras disponíveis para escolher.

Dentro destes grupos de aprendizagem, os alunos realizam projetos individuais, em dupla e coletivos apenas com os colegas deste grupo. Posteriormente, apresento como acontece o desenvolvimento dos projetos. À medida que os alunos já sabem que vão desenvolver seus projetos dentro do grupo, em geral, eles já escolhem, para o grupo, colegas que tem interesses por projetos semelhantes e em áreas em que eles possuem maior facilidade ou afinidade.

Somente o 1º ano do ensino fundamental I fica separado em uma sala. Os demais alunos realizam suas atividades em mesas redondas no pátio e nem sempre estão com os membros do seu grupo. Segundo o relato da tutora Teresa, a organização dessa logística é uma questão que os tutores resolvem na hora, de acordo com as necessidades. Essa dinâmica “é uma coisa muito natural para nós, esse sentar junto, ajudar o outro que está com dificuldade”, ela pode ser utilizada “desde que não haja dispersão em relação aos outros que estejam ocupados, eles não têm esse problema” (Tutora Teresa, em conversação, 2018).

Figura 21: Alunos durante a aula.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

Como relata, ainda, Juliana, mãe de um aluno:

Quando você entra aqui, você vê assim as crianças, eu falei essa semana para a secretária da escola, as crianças aqui elas têm um barulho que é tão natural, porque eles têm uma liberdade tão grande, que eles mesmos aprenderam a usar essa liberdade. Então o barulho deles, é uma coisa que acontece naturalmente, não um barulho vamos supor, que você está dentro de uma sala de aula, está todo mundo ali e todo mundo tem que prestar atenção naquela coisa no mesmo tempo, sabe? Então você chega, tem uns aqui, eu estou fazendo essa atividade aqui, mas aquele está brincando lá, estão jogando bola, não incomoda esse que está pesquisando. Então é uma coisa muito natural e dinâmica que vai acontecendo tudo ao mesmo tempo, então acho que para quem vem de fora, no começo você fica meio assim gente, pensa, isso é uma escola? Né, chama bastante atenção. Interessante. (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

É exatamente nestes momentos em que os alunos trabalham com os projetos, sendo este o momento mais apropriado para trabalhar fora dos moldes da seriação, pois, em algumas situações, para trabalhar o no projeto, o estudante precisa estudar conteúdos que estariam fora da sua série ou do que seria previsto para aquele momento da sua formação, de acordo com os conteúdos curriculares. Desta maneira, foge-se de um modelo padronizado de ensino em que o conteúdo é ensinado da mesma forma e ao mesmo tempo para todos. Esta abordagem possibilita que este aluno avance em seus conhecimentos, obedecendo seu próprio tempo de aprendizagem. Dessa forma, o aluno que precisa de um tempo maior para adquirir determinado conhecimento, não é necessário que ele acompanhe os demais alunos do grupo.

Quando os alunos precisam de conteúdos mais avançados, eles pedem auxílio aos especialistas das escolas ou até mesmo de profissionais de universidades e faculdades do município que trabalham em parceria com a escola.

5.2.2. O Desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa

Uma vez definidos os grupos de aprendizagem, os alunos decidem os projetos com os quais pretendem trabalhar. Cada grupo pode ter, simultaneamente, até cinco projetos (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018). No início da construção dos grupos, os alunos já estão cientes do número máximo de projetos por turma e, caso surjam mais de cinco projetos, os tutores auxiliam para que eles entrem num acordo, como nos relatou a tutora Teresa.

O primeiro projeto do ano precisa ser realizado em dupla ou em grupo. O segundo pode ser individual e o terceiro volta a ser em dupla ou em grupo. Esta dinâmica acontece

para que o aluno desenvolva tanto a inteligência intrapessoal, ao desenvolver trabalhos individuais, quanto a inteligência interpessoal, ao trabalhar em grupo. A duração do projeto é indeterminada e flexível, uma vez que dependerá do interesse dos alunos e da sinergia dos mesmos. O tutor deverá perceber quando o tema já foi explorado dentro das possibilidades dos alunos e até quando, ainda, é possível aprofundar no assunto. Após concluir os projetos, o aluno decide se já está pronto para ser avaliado e a data desta avaliação.

A organização das turmas acontece da seguinte forma:

É por projetos. Mas dentro do projeto pode ter um grupo de 12 pessoas. Pode ter, que vai formar no começo do ano, eles vão escolher um tutor, que é o orientador desde o começo do projeto até o fim. E dentro disso, do projeto, pode ter vários anos, tipo, do 7º ano, do 8º ano, do 6º ano, mas cada um vai aprender o conteúdo do seu ano. (Aluna Renata, em conversação, 2018).

Como os grupos envolvem estudantes de “séries” diferentes, todas as atividades serão voltadas para o tema do projeto que eles desenvolvem em comum. Entretanto, na hora de trabalhar os conteúdos exigidos pelo Ministério da Educação, cada conteúdo é apresentado de acordo com o ano em que o aluno está matriculado e relacionado ao tema do seu projeto.

As Diretrizes da Escola Maria Peregrina (2018) apresentam que, na primeira fase da pesquisa chamada de intenção e preparação, os tutores realizam rodas de conversas com o intuito de identificar o que os alunos querem aprender e, a partir daí, definem o tema do projeto. Caso os alunos não escolham um tema específico, seja porque não conseguiram ou não quiseram escolher um tema, o tutor procura selecionar e apresentar uma situação que possa ser pesquisada. Em situações como esta, é importante que os alunos demonstrem algum interesse pelo tema e que este seja significativo para os alunos. Após a escolha do tema do projeto, os educandos traçam os objetivos e as intenções da pesquisa, preenchendo a primeira ficha do projeto que contém as seguintes perguntas norteadoras: O que queremos pesquisar? Por que queremos pesquisar? O que já sabemos?. Sendo assim, “Dentro do projeto o aluno vai aprender, vai colocar no itinerário dele: O que ele quer descobrir? Por que queremos descobrir? E o que já sabemos? E no começo do ano a gente faz o itinerário” (Renata, aluna, roda de conversa, 2018).

Neste processo, o tutor deverá mediar o trabalho, não aceitando respostas simplistas como “não sei”, orientando para que os alunos aprofundem suas respostas que devem conter o objetivo e a justificativa da pesquisa. Feito isso, a próxima etapa de elaboração é

denominada “Itinerário Proposto” e consiste em passos que o aluno irá dar ao longo do projeto. É um documento “proposto” e é flexível, ou seja, ele pode aumentar ou diminuir de acordo com o interesse do aluno ou do grupo e da sinergia dos mesmos (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018).

Para ilustrar estas atividades, apresento a ficha de pesquisa e o itinerário proposto (Anexo C) de três alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que realizaram um projeto sobre Gastronomia. Este material⁵⁰ foi publicado no capítulo *Maria Peregrina: a escola do encontro*, escrito pela fundadora da Escola Maria Peregrina, Mildren Lopes Wada Duque (CAMPOS, 2019).

Conforme as Diretrizes da escola, primeiramente o tutor deixa o aluno construir o seu itinerário proposto sozinho, como estímulo para que ele aprenda a planejar cada vez melhor o processo da sua aprendizagem. Ao terminar, o aluno e o seu tutor iniciam o processo de correção e complementação do itinerário, indicando conteúdos e a inteligência que cada atividade contempla.

Para auxiliarem na construção do itinerário, os tutores devem refletir sobre algumas questões: “Quem é este aluno? O que sabe o aluno em relação ao que quer aprender? Que experiências já teve? O que é capaz de aprender? Quais são seus interesses? Quais são os seus estilos de aprendizagem? E quais são suas dificuldades?” (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018). Para uma maior compreensão de quem é este aluno, o tutor deve contar com o auxílio de toda a comunidade escolar, da coordenação, da família e, principalmente, do próprio aluno.

Após esse levantamento do conhecimento sobre o aluno, o tutor precisa discernir quais inteligências poderão ser desenvolvidas dentro da pesquisa. Em seguida, tendo como base a série em que o aluno está matriculado, é o momento de definir os conteúdos a serem pesquisados e quais serão os dados tratados como conteúdos “extras”. Para essa elaboração, o educador precisa se apoiar no planejamento semestral⁵¹ baseado no currículo convencional (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018).

⁵⁰ Fonte: Maria Peregrina: a escola do encontro (DUQUE, 2019).

⁵¹ O Planejamento Semestral é realizado pelo tutor que acompanhar os grupos de aprendizagem ao longo do semestre. Uma vez definido o tutor de cada grupo, este irá planejar todo o conteúdo a ser trabalhado ao longo do semestre com cada estudante, uma vez que eles se encontram em diferentes níveis de aprendizado.

Conforme as Diretrizes, após decidir sua pesquisa, o aluno e os tutores têm o prazo de uma semana para entregar o itinerário proposto para a secretária⁵² e a diretora pedagógica da escola. Todos os projetos da escola passam por uma apreciação da diretora pedagógica ou da secretária. Estas, por sua vez, avaliam a proposta e sugerem alterações, caso seja necessário.

Decidido o itinerário pedagógico, o projeto entra na fase de execução. Para iniciar, é feito o cronograma, realizado na primeira parte do planejamento semestral. As perguntas que norteiam essa etapa serão: Como vamos descobrir? e O que queremos fazer? Quanto à questão dos alunos desejarem mudar de projeto depois de terem tomado a decisão, Teresa informa:

É que eles enquanto criança, às vezes que nem ela colocou, ah uma atividade que não era daquele jeito, às vezes não era nem que não questão de não ser daquele jeito, mas você precisa passar por aquilo, pra conseguir alcançar depois, chegar, entender, alcançar aquele outro objetivo, conseguir entender e eles... começou a ficar um pouquinho mais difícil, começou a ficar um pouco mais puxado, ah, já não quer. Então é o nosso papel, que é, começo, meio e fim. Ah, mas comecei trezentas coisas, ah não, vem cá, então você começou esse, vamos terminar esse, quando a gente terminar esse, a gente vai para o próximo, até para ter essa lógica, quantos adultos começam trezentas coisas e não terminam nenhuma? (Teresa, tutora, roda de conversa, 2018).

A seguir, apresento as fotos de atividades realizadas durante a execução dos projetos. Na primeira imagem, os alunos realizam uma aula prática na cozinha do Senac e, na segunda, em um supermercado.

Figura 22: Execução Projeto Gastronomia.



Fonte: DUQUE, Mildren Lopes Wada (2019).

⁵² A secretária da escola também é pedagoga e auxilia nas funções pedagógicas.

Figura 23: Execução Projeto Macarrão.



Fonte: DUQUE, Mildren Lopes Wada (2019).

De acordo com as Diretrizes da Escola Maria Peregrina (2018), a terceira fase do projeto consiste na avaliação, momento em que os alunos demonstram o que foi aprendido realizando apresentações de seminário, exposições e apresentações. O grupo no qual o aluno pertence bem como toda a comunidade escolar podem estar presentes nessas apresentações. Há, ainda, a possibilidade de que essa atividade aconteça fora da escola, maneira que a escola encontrou de fazer com que o aluno leve seus conhecimentos para outros espaços da cidade. Para auxiliar no momento desta etapa final, os pesquisadores devem se apoiar em algumas perguntas como: O que aprendemos? A quem vamos explicar o que aprendemos? E Como vamos explicar o que aprendemos?

Segundo o relato das tutoras, o aluno é avaliado individualmente. Assim, o seu processo de aprendizagem é respeitado, pois não é obrigatório que um aluno tenha que seguir os mesmos conteúdos de todos os demais do seu grupo. Todo o processo e todas as atividades realizadas pelos alunos são avaliadas. Através dos projetos, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, os alunos aprendem, além dos conteúdos curriculares, a se organizarem, a planejarem, a pesquisarem, a executarem o que foi planejado, a estabelecerem relações e a desenvolverem habilidades a partir de um problema ou de um tema apresentado.

5.2.3. O Projeto de Pesquisa do ensino médio – Projeto Sentido da Vida.

Os estudantes do ensino médio, necessariamente precisam desenvolver, individualmente, um projeto denominado pela escola de “Projeto Sentido da Vida” no qual o aluno aborda em que profissão pretende atuar. Neste projeto, Os alunos podem fazer pesquisas sobre as áreas de seu interesse, seja para o vestibular ou para atuar no mercado de trabalho. Este projeto deve ter uma relação direta com algum trabalho desenvolvido na instituição ou oferecer algum benefício para a sociedade:

O ensino médio ele tem também a pedagogia de projetos, mas a pedagogia dele é voltada para a escola, então eles têm que desenvolver um projeto que vai ajudar a sociedade ou vai ajudar a escola. Então como o projeto da Clara que é orgânicos. A escola tem uma linha de orgânicos, então a renda dos orgânicos vai tudo para escola, então ela está ajudando a escola. É o projeto, a meta do projeto já está sendo desenvolvida que é ajudar a escola. É como tantos outros projetos que estão sendo no ensino médio. (Renata, aluna, roda de conversa, 2018).

Os projetos devem envolver empreendedorismo, pesquisa e inovação, como nos explica o diretor. No empreendedorismo, o aluno buscará implementar algum projeto que seja inovador e que ele se dispôs a realizar na instituição ou na sociedade. Segundo Max, “O ensino médio nosso está a caráter experimental, então o que eu for falar aqui está em experiência, há possibilidade de aperfeiçoamento grande ainda”.

Os alunos do Ensino Médio desenvolvem este projeto, fazem aulas extras e oficinas. O projeto pode durar todo o ensino médio ou o estudante pode desenvolver mais de um projeto durante este período, considerando que ele sempre deve ter as características exigidas de envolver empreendedorismo, pesquisa e inovação. O registro e o acompanhamento dos projetos são feitos através de portfólios que serão apresentados a seguir.

5.2.4. O Portfólio como instrumento de acompanhamento e avaliação dos Projetos de Pesquisa

As Diretrizes da escola (2018) apontam que o portfólio é utilizado para o acompanhamento das atividades realizadas ao longo da pesquisa, sendo um procedimento que condiz com a avaliação formativa proposta pela escola. O portfólio consiste numa pasta com plásticos transparentes dentro dos quais os estudantes organizam as atividades realizadas dentro do projeto. Esta atividade é a “história de seus esforços” e permite que alunos e tutores

avaliem e acompanhem o progresso dos alunos, (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018, p.18).

A organização do portfólio não é feita somente pelo aluno, mas também pelo tutor e demais educadores. Entretanto, o aluno deverá participar ativamente na construção e na organização do seu portfólio ao longo de todo o processo, identificando os critérios de aprendizagem que já foram alcançados, selecionando peças que identifique este resultado, assim como novos objetivos de aprendizagem a serem alcançados.

A construção do portfólio deve ser feita ao longo de toda a pesquisa e não apenas ao final (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018). No trabalho realizado com o portfólio, o discente é o “personagem” principal, porém, o tutor deste aluno possui uma função muito importante. A responsabilidade de orientar, supervisionar e avaliar o portfólio cabe ao tutor que deverá ter estratégias diárias para acompanhar a construção do projeto, além de orientar e de oferecer oportunidades para que, ao final do processo, o aluno conquiste sua autonomia.

Os demais educadores, que são responsáveis pelas inteligências referentes às suas disciplinas, devem orientar os alunos a selecionar o material para o portfólio e avaliar os conteúdos que serão registrados. Cada estudante tem um portfólio e os tutores o apresentam semanalmente, durante as reuniões de corpo docente, para que a coordenação supervisione e avalie o processo de produção do portfólio.

O projeto de pesquisa se encerra com a apresentação final do portfólio. Segundo as Diretrizes da Escola Maria Peregrina, o portfólio deve ser realizado segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), ter uma linguagem compreensível, além de clareza, coerência, concisão e coesão, seguindo a estrutura de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

E no final do projeto a gente tem o portfólio, que é em forma de TCC, que aí tem que ter a introdução, agradecimento, dedicatória, o sumário e ali vai todas atividades anexas, com o que o aluno aprendeu desde o começo do ano até o fim. (Renata, aluna, roda de conversa, 2018).

Apesar de haver exigências maiores à medida que avançam os níveis de ensino, o modelo do portfólio é o mesmo para todos os estudantes. Para a avaliação, são considerados critérios como: a relevância do tema, a organização, estrutura, responsabilidade e a autonomia que o aluno demonstrou na apresentação ao longo do trabalho. Estes critérios são

detalhados e cada critério possui uma nota. Somados todos os critérios e, após se obter a nota final do portfólio, esta nota é acrescentada à nota das disciplinas que tiveram relação direta com o tema do portfólio. Portanto, o estudante terá sua nota de matemática composta pela soma das atividades de matemática dentro e fora do projeto, caso o tutor tenha tido a necessidade de trabalhar conteúdos matemáticos extras. As disciplinas que não foram trabalhadas dentro do portfólio terão outras formas de avaliação.

Todos os portfólios dos estudantes são digitalizados e arquivados na escola para registro e, além deste e da rotina do dia, os alunos devem preencher uma ficha de planejamento mensal. As notas das disciplinas são fechadas semestralmente, incluindo todas as atividades realizadas pelo estudante, mesmo que o seu projeto e seu portfólio ainda não estejam concluídos. No final do ano, os projetos iniciados precisam estar finalizados, já que, no ano seguinte, os alunos podem se reunir em outros grupos de aprendizagem para desenvolverem novos projetos.

5.2.5. Ficha de Planejamento do Mês

Na última semana do mês, cada estudante deve preencher as fichas de planejamento (folhas digitadas e entregues pela escola) incluindo as atividades relacionadas ao projeto de pesquisa e atividades extras. Existe flexibilidade neste planejamento, porém, a instituição incentiva “acertar com precisão, cada vez mais, aquilo que foi planejado” (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018, p.25).

Uma vez feito o planejamento para o mês seguinte, o estudante irá preencher, diariamente, parte da ficha a fim de informar o que trabalhou naquele dia. Em uma das colunas, ele escreve a(s) inteligência(s) envolvida(s) naquela atividade. Esta ficha funciona também como planejamento para o tutor, uma vez que este saberá o que cada aluno propôs para o mês. Assim, é possível ajudá-lo em todos os momentos, inclusive quando o aluno faltar, pois o tutor e a família saberão as atividades que o aluno faria naquele dia (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018).

No item I da ficha, o aluno preenche as atividades que serão realizadas referentes ao seu projeto ao longo do mês. Diariamente, ele coloca, no momento da Rotina do Dia, a hora em que esta atividade será realizada e, uma vez concluída, ele irá rubricar o fim da atividade.

Nesta folha, ele consegue acompanhar o que está fazendo ou deixando de fazer a respeito do projeto.

O item II, “Atividades (Projeto) para serem entregues”, consiste no preenchimento das colunas que correspondem às atividades avaliativas do projeto e se refere a alguma inteligência múltipla relacionada à tarefa. Neste item, estão as atividades com a data estipulada para sua conclusão.

O item III, “Conteúdos e habilidades para meu desenvolvimento neste mês”, consiste nos conteúdos extras, ou seja, aqueles que não estão incluídos no projeto, também com prazos para entrega de atividades.

No item IV, “Guia de Responsabilidade”, o estudante precisa responder às questões: “O que farei neste mês com toda a escola?” e “Sugestões que quero apresentar na assembleia”. De acordo com as Diretrizes da Escola Maria Peregrina (2018), a partir destas reflexões são estimuladas as inteligências pessoais e sociais, a prática de ações solidárias, a pensar no bem coletivo. Além disso, favorece o processo de formação de opinião por parte dos alunos e favorece a gestão democrática da escola.

O item V consiste na auto avaliação geral do mês e traz as seguintes questões para serem preenchidas pelos estudantes: “O que aprendi?; Meu desempenho foi...; Já pode ir para o portfólio? () sim () não e Observações”.

A última folha traz o item VI “Comentários avaliativos” com espaços em branco para comentários. No primeiro, o estudante realiza um comentário final sobre o seu trabalho. No segundo espaço, um dos seus colegas, parceiro em algum projeto e/ou atividade, escreve um comentário sobre o desempenho do estudante. Há também um espaço para que o tutor e algum membro da família do estudante comente sobre o seu desempenho naquele mês, a partir do que foi planejado inicialmente e do que foi realizado. Além disso, o aluno deve redigir os motivos que o levaram a planejar e a não executar o que se comprometeu a cumprir. Tutores e alunos refletem e avaliam sobre como podem ser mais exatos no próximo mês.

Os alunos utilizam essa ficha constantemente durante o dia para verificarem o que já foi feito. A diferença entre esta ficha e a rotina do dia é que, na segunda, estão determinados os horários de todas as atividades: lanche, almoço, oficinas e intervalos. Na ficha, constam os conteúdos a serem aprendidos, os horários destinados às atividades de aprendizagem e a(s) inteligência(s) envolvidas em cada atividade. Ou seja, pode-se dizer que a rotina funciona

como um planejamento diário de tarefas e a ficha é um planejamento de conteúdos e atividades de aprendizagem.

Desta forma, as Diretrizes da escola (2018) afirmam que a ficha serve tanto para o planejamento quanto para a avaliação, sendo mais uma forma de executar a avaliação formativa e contínua na instituição. Assim, ela deve ser usada constantemente e não pode ser preenchida somente no final do mês justamente por conter aspectos de planejamento, de avaliação e de auto avaliação.

Toda sexta-feira, o aluno leva esta ficha para o acompanhamento da família e deve retornar com ela para a escola na segunda-feira. Na última semana do mês, o aluno deve trazer o planejamento assinado e avaliado pela família e, até o dia cinco do mês seguinte, entregar para a coordenação da escola para que esta também faça o acompanhamento e a avaliação deste documento (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018).

5.2.6. O processo educacional a partir da singularidade do aluno

A instituição desenvolve uma proposta pedagógica individualizada que se inicia com a avaliação realizada pela psicóloga da escola a fim de realizar um histórico psicológico-emocional da criança. Juntamente com o acompanhamento familiar e o acompanhamento diário na escola, esta atividade serve de referência para a construção de um método de ensino próprio para cada criança (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018).

Porque a nossa metodologia, que a gente é baseada, que a gente tem como metodologia precípua aqui na escola é a metodologia da singularidade. Isto é, cada aluno tem o direito e recebe a proposta pedagógica de acordo com a tua vida, tua história. Então é quase um método pedagógico para cada um (Max, diretor da escola, em conversação, 2018).

De acordo com as Diretrizes da Escola Maria Peregrina (2018), a singularidade consiste na primazia da escola, pois ela acredita que cada criança e adolescente possui desempenhos muito diferentes, aprende em tempos diversos e possui diferentes interesses e habilidades. “É, aqui a gente trabalha bastante a singularidade, porque cada um tem seu tempo de aprender, cada um tem seu jeito de aprender, então a escola respeita bastante isso do aluno” (Renata, aluna, roda de conversa, 2018). Outra aluna reforça esta ideia da singularidade dos estudantes:

Percebo uma escola totalmente diferente [...] A gente tem os murais como a Alice falou, a gente pode pedir ajuda e também a escola remete a singularidade de cada aluno, então se você tem uma dificuldade, que o meu amigo não tem essa dificuldade, eu vou aprender isso com ele, sei lá, conteúdo, de maneira diferente e as vezes eu posso, coisas diferentes do mesmo ano por causa, estou com um mesmo grupo, todo mundo do 9º ano, mas eu estou um pouco menos avançada ou mais avançada, é onde que eu posso demonstrar minha capacidade por toda a escola, principalmente porque a escola trabalha com a singularidade. (Clara, aluna, roda de conversa, 2018)

As Diretrizes da escola (2018) fazem referência à Teoria das Inteligências Múltiplas⁵³ proposta pelo psicólogo Howard Gardner, sustentando que nem todas as pessoas possuem os mesmos interesses e habilidades e que não aprendem da mesma maneira. O documento aponta ainda que, através da Pedagogia de Projetos, os tutores conduzem a aprendizagem de acordo com os seus interesses, suas capacidades e habilidades, considerando sempre as singularidades de cada um dos alunos. A tutora Bruna relata como acontece esta prática da singularidade na sala de aula:

Um você tem que chegar mais perto, o outro você tem que deixar sozinho, outro, então isso a escola faz o tempo inteiro, um você põe no colo, o outro você deixa andar sozinho, até que cada um, dentro da sua singularidade, consiga dar seus passos. Então para nós, o que também pode ser muito válido nas outras escolas, pode ser seriado, só que o olhar tem que ser singular, todos aqui têm 10 anos, porém não são todos que tem a mesma maturidade de ter 10 anos, cognitiva, psicológica, emocional, porque cada um tem uma história e a história de vida e o ser em si vai influenciar todo o restante. Então a escola tem esse olhar. (Bruna, tutora, em conversação, 2018).

Durante a nossa pesquisa de campo, acompanhei uma aluna com Síndrome de Down que estava dentro do grupo de aprendizagem dos alunos do 2º ao 4º ano do ensino fundamental I. A tutora nos contou um pouco do histórico escolar desta aluna, nos mostrou os livros que eram utilizados para ela, os seus cadernos e alguns cadernos de outras crianças que estavam no mesmo grupo de trabalho. A tutora buscou nos mostrar a diferença entre as atividades desenvolvidas e como estas buscam atender às necessidades específicas de cada aluno. Este foi o momento em que percebi, de maneira mais clara e direta, como a singularidade é trabalhada na instituição, como são aplicadas as atividades e as avaliações para os alunos.

⁵³ As inteligências múltiplas defendidas por Gardner (2000) são: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

5.2.7. A organização do processo de aprendizagem na Escola Maria Peregrina: “a aula”

Para melhor compreender como acontecesse o processo de ensino e aprendizagem na escola, apresento a lógica da “aula” nesta instituição e como os alunos aprendem, principalmente, os conteúdos curriculares, seja através do projeto de pesquisa, seja por meio dos encontros de aprendizagens e das oficinas.

5.2.7.1. Os Conteúdos Curriculares

Nos dias em que visitei a escola, observei que havia dois cartazes na sala de palestras que apresentavam todos os conteúdos curriculares exigidos pelo MEC, por disciplina. Um dos cartazes sobre o ensino fundamental I trazia os conteúdos que deveriam ser vistos nas seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história, como pode ser visto na figura 24 a seguir.

Figura 24: Cartaz dos Conteúdos e Habilidades a serem desenvolvidos pelo ensino fundamental I localizado no fundo da Sala de Palestra.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

No cartaz do ensino fundamental II, constavam os conteúdos das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciência, história, geografia, artes e inglês. Nele, os conteúdos possuem uma sequência, mas não estão divididos por série. Os alunos utilizam estes cartazes a fim de acompanhar o que eles já aprenderam e o que eles ainda terão que aprender, já que precisam estudar estes conteúdos no seu projeto ou em aulas específicas, como demonstra uma estudante:

Os nossos conteúdos, que o MEC exige que a gente aprenda. Ali é do Fundamental I e aqui é do Fundamental II. Então tudo que o aluno tem que aprender, está ali que o MEC exige. Aí pode encaixar, é dentro do projeto, se ele não encaixa dentro do projeto ele colocar como extra, porque ele tem que aprender aquele conteúdo. (Renata, aluna, roda de conversa, 2018).

Os conteúdos são inseridos nos projetos de acordo com as inteligências múltiplas propostas por Howard Gardner. “É, nós trabalhamos com as oito inteligências múltiplas. No começo do ano, a gente vai nesses murais e encaixa com os projetos, os conteúdos dessas inteligências” (Pedro, aluno, roda de conversa, 2018).

Pelo que foi possível perceber durante a pesquisa de campo, nas inteligências linguísticas são designados os conteúdos de português e inglês. Os conteúdos de ciências e geografia são relacionados à inteligência naturalista e assim por diante. Os conteúdos curriculares podem ser distribuídos em mais de uma das inteligências múltiplas e essa distribuição não segue necessariamente um padrão, mas fazem conexão com o tema do projeto, pois há a necessidade de se relacionar estes conteúdos às inteligências múltiplas.

5.2.7.2. Os Encontros de Aprendizagens

Para trabalhar estes conteúdos, a escola utiliza o momento denominado “Encontro de Aprendizagens” que seria a “aula” propriamente dita, sendo diferenciado em dois tipos. Quando é possível, estes encontros envolvem atividades que estão diretamente relacionadas ao tema do projeto dos alunos.

Os que encaixam dentro do projeto é feito só com o grupo que está fazendo o mesmo projeto, então eu estou fazendo um projeto orgânico, está eu e o Pedro, só eu e o Pedro vamos para esse encontro de aprendizagem, mas a Renata e a Alice tão fazendo outro projeto, então elas não vão. Mas quando for conteúdo da nossa grade curricular, todo mundo que está no 9º ano precisa ir nesse encontro, porque

vai ser um encontro de aprendizagens, que são os conteúdos que precisam ser aprendidos. (Clara, aluna, roda de conversa, 2018).

Quando há conteúdos curriculares que não se encaixam nos projetos dos alunos, acontecem os encontros visando trabalhar especificamente estes conteúdos.

Os conteúdos que não encaixam dentro dessas inteligências, nós colocamos como conteúdos extras. Então, eu estou no 9º ano, eu tenho um conteúdo que eu tenho que aprender, porém, não está relacionado com o meu projeto, na minha grade curricular, está no mural que o MEC exige, mas eu não estou conseguindo encaixar no meu projeto. Por ser um projeto sei lá, projeto de orgânicos, eu não estou conseguindo ver equação; o uso dos por quês; no projeto sobre orgânicos, vai então entrar como conteúdo extra. Nós temos encontros de aprendizagens, que dura em média 50 minutos, semanalmente, encontros que varia, tem dia que tem de quase todas as inteligências e nesses encontros de aprendizagens é onde vamos ver esses conteúdos, é onde nós vamos ver os conteúdos que estão relacionados tanto dentro da nossa grade curricular, quanto fora, que está dentro do nosso projeto. Então, como o Pedro falou é, são oito inteligências e a maioria delas nós trabalhamos com encontros. (Clara, aluna, roda de conversa, 2018).

Segundo a tutora Bruna, os encontros de aprendizagem para trabalhar com os conteúdos extras garantem que nenhum conteúdo da grade curricular mínima do Estado de São Paulo deixe de ser visto pelo aluno, já que alguns conteúdos são considerados mais difíceis de serem encaixados nos projetos.

Capitanias hereditárias vai encaixar em qual projeto? Então é visto como extra né? Nenhum conteúdo que é da série pertinente que o aluno está matriculado, ele deixa de ser visto. Então se, por exemplo, ele tem que aprender equação de 2º grau, não cabe dentro do projeto flores, ele vai ver, se bem que isso cabe, mas vamos pensar que não cabe, não cabe? Ele vai ver sem ser no projeto, que a gente chama de conteúdo extra. Ele vai aprender até de uma maneira tradicional, o conteúdo, a explicação do conteúdo, as atividades pertinentes, quantas atividades necessárias for para que ele realmente aprenda aquele conteúdo. Então nem um conteúdo deixa de ser dado. Há os que encaixam melhor, porque daí ele já vai ver dentro daquilo que realmente ele gostaria de aprender, não cabe, o que não encaixou, ele vê de uma maneira extracurricular. (Bruna, tutora, em conversação, 2018).

Teresa reforça que isso é mais comum com os conteúdos referentes ao ensino fundamental II.

No fundamental II acaba sendo até mais gritante isso porque os conteúdos ampliam muito, do fundamental I para o II, aprofundam de uma forma diferente. Entram os professores especialistas, de cada matéria, não é só mais o pedagogo, então é, a gente tem maior parte da manhã trabalhado com os conteúdos que são relativos, pertinentes ao projeto, que dá para trabalhar, português é muito simples, toda prática de produção, de encontrar, acordos gramaticais, é fácil em relação aos

textos, mas outras lá, história, por exemplo, sei lá, é feudalismo, não sei, outro conteúdo. (Teresa, tutora, roda de conversa, 2018).

Como observei durante a pesquisa de campo, podem ocorrer vários grupos de aprendizagens simultaneamente no mesmo espaço ou em outros espaços da escola quando estes estão livres. Percebi também que os grupos dos encontros de aprendizagem variam conforme as necessidades de aprendizagem de cada um.

Os conteúdos que se encaixam nos projetos são trabalhos de acordo com o tema e com o nível de ensino do aluno, o que, por si só, já é um processo de ensino diferenciado e individualizado. Já nos encontros de aprendizagens em que serão trabalhados os conteúdos extras, o ensino ocorre tanto de forma tradicional como de maneira diferenciada.

A gente tem também a preocupação de estar trazendo essas disciplinas na prática, como, para quê que isso, aquela pergunta que a gente sempre fez, para quê que isso serve na minha vida? A gente tenta fazer o inverso. Existe tal coisa aqui no universo e essa tal coisa, isso aqui explica tal fenômeno, não o contrário, como geralmente é feito. Então a gente trabalha com laboratório, workshops, com práticas diversificadas, cantinhos disso, daquilo, para poder estar desenvolvendo esses conteúdos de uma maneira o máximo possível, lúdica. Que a gente sabe, a gente estuda, essa parte da aprendizagem para criança, que você vendo você aprender tantos por centos, você fala ensinando, fazendo aquilo na prática, que vai subindo essa porcentagem, então de uma forma que ele consiga ter essa máxima assimilação e a compreensão daquele conteúdo. A gente faz dinâmica, faz seminário, faz brincadeiras, faz “n” formas que forem necessárias para está trazendo esse conteúdo de juma forma mais lúdica. (Teresa, tutora, em conversação, 2018)

Presenciei, durante a pesquisa de campo, uma aula de conteúdo extra apresentada no formato de seminário, mas os alunos afirmaram que estas aulas podem ter diversos formatos:

A gente trabalha com as aulas inversas. Indica vídeo-aula, pesquisa, livro, site. A aula invertida é a pesquisa prévia. O professor traz os conteúdos, nós pesquisamos e depois ele só vai ver se a gente conseguiu aprender o conteúdo, vai passar uma lista, um filme, depois de todo o processo, a gente faz a avaliativa. (Clara, aluna, roda de conversa, 2018).

Os professores, eles montam uma apresentação do conteúdo, normalmente é em seminários e ele dá a pesquisa prévia pra gente, a gente aprende com base na pesquisa prévia sobre o conteúdo, aí na próxima aula, depois da pesquisa prévia, ele vai passando a lista e se vê que a gente aprendeu. (Pedro, aluno, roda de conversa, 2018).

Questionados, durante a pesquisa de campo, se estas atividades são feitas em casa e os alunos relataram que, na maioria das vezes, eles colocam estes conteúdos a serem estudados no plano de estudo e o fazem na própria escola. Em alguns casos, quando o tempo

na escola não for suficiente e a aula ocorrer no dia seguinte, o aluno leva para casa para terminar o estudo.

5.2.8. Os Murais “Estou Pesquisando”, “Preciso de Ajuda” e “Já Aprendi”.

Os Murais “Estou pesquisando”, “Preciso de ajuda” e “Já aprendi” são utilizados na instituição com o intuito de facilitar o processo da aprendizagem. Como observei durante a pesquisa de campo, as crianças e adolescentes preenchem esses quadros colocando o seu nome e as informações pertinentes. No mural “Estou pesquisando”, os alunos anotam o que está pesquisando naquele momento, pois assim, caso algum aluno já saiba sobre o tema, ele poderá lhe oferecer ajuda. No mural “Preciso de ajuda”, os alunos apontam uma dificuldade, pedindo a ajuda de outro colega que já saiba e possa ajudar. Finalmente, no “Já aprendi”, os alunos preenchem com algo que se sente preparado para ajudar outra pessoa:

Preciso de ajuda, o que eu já aprendi. Funciona muito aquilo lá. Que a criança consegue visualizar mesmo, eu não sabia isso, agora eu já aprendi isso, mas eu posso melhorar. Então eu acho que é um parâmetro muito legal para eles. E nesse preciso de ajuda, entra qualquer coisa. Entra um aspecto pedagógico, preciso de ajuda em matemática, eu preciso de ajuda para me organizar melhor os meus pertences, pra ficar mais calma, mais tolerante. (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Nestes murais, os alunos colocam vários assuntos e temas que, não necessariamente, se tratam de conteúdos curriculares. Os três murais possuem a mesma estrutura, tendo alterações somente no título. Como percebi durante nossa pesquisa de campo, por exemplo, no mural “Estou pesquisando”, os alunos apresentavam os temas dos projetos como: música e poema, tecnologias futuras, jurídica na escola, dentre outros. Já no mural “Preciso de ajuda” estavam pedidos para: aprender a ler, aprender a escrever, amarrar cadarços, dentre outros. No mural “Já aprendi” havia anotações como: ler, escrever com cedilha e til, somar, projeto redes sociais, fitness e moda, dentre outros. Na figura 25 a seguir há um exemplo do mural.

Figura 25: Mural Preciso de ajuda.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

5.2.9. A Assembleia

A assembleia é um instrumento deliberativo em que, mais especificamente, se trabalha a autonomia, a democracia e a cidadania na instituição. No início do ano, os alunos decidem, em assembleia, o código de direitos e deveres, os combinados, os grupos de responsabilidades e o que cabe a cada um. Ao longo do ano, as assembleias buscam solucionar os problemas enfrentados no cotidiano escolar, desde questões materiais até problemas comportamentais. Nas assembleias, juntamente com a comunidade escolar, os alunos buscam soluções mais adequadas para cada situação, aprovando propostas que visem um bom funcionamento da escola e uma boa relação entre a comunidade escolar, como nos foi apresentado pelas alunas na apresentação da escola durante a pesquisa de campo.

A assembleia possui uma organização própria: um grupo é responsável pela preparação da mesma, pela apresentação das pautas e condução da votação. Este grupo é eleito no início do ano letivo e é composto pelos seguintes membros: Prefeito (responsável por conduzir a assembleia, intervir quando necessário e ser o porta voz das decisões), Vice-prefeito (auxilia o presidente e o substitui em sua ausência), 5 vereadores (responsáveis por fiscalizar e cobrar da comunidade escolar os combinados e as decisões tomadas) e 4 secretários (de meio ambiente, da

saúde, da cultura e do esporte. Eles realizam os registros do que foi discutido na assembleia, escrevem a ata e podem fazer substituições caso alguém falte).

Este grupo é responsável pela assembleia e por avaliar, conduzir e cobrar as decisões já tomadas dentro de suas funções específicas. “A gente tem a assembleia, acho que você viu né? Que a gente tem quinzenalmente, aqui na escola a gente tem o prefeito, o vice, e quantos vereadores? E 5 vereadores e as secretarias” (Renata, aluna, roda de conversa, 2018). No momento da assembleia, todos que estão presentes na escola, educandos e educadores, podem participar.

Como é possível observar na figura 26 abaixo, a assembleia acontece com a presença de todos os alunos da instituição, desde o ensino fundamental I até o ensino médio. Para ocupar os cargos de responsabilidade na assembleia é necessário cumprir alguns critérios, como já saber ler e escrever. Porém, todos possuem o direito de propor pautas de discussão e votar.

Figura 26: Assembleia da Escola Maria Peregrina.

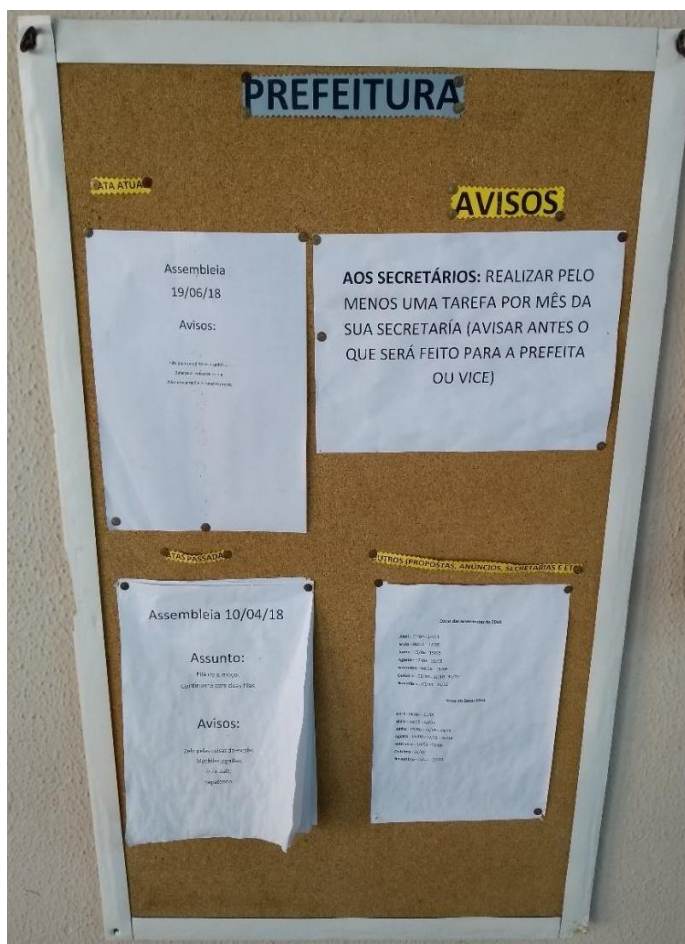


Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

A assembleia acontece mensalmente, iniciando-se com o Hino Nacional e o Hino do município, como observei no dia em que estava na escola. Logo em seguida, um aluno lê a ata da assembleia anterior, lembrando as decisões que já foram tomadas, as decisões que ficaram pendentes para a presente assembleia e possíveis novas pautas. As novas pautas podem ser questões apresentadas pelos grupos de responsabilidades ou alguma outra pauta

que um aluno já tenha levado para os responsáveis pela assembleia. Após as discussões e tomadas as devidas anotações, há um mural em que se colocam as informações específicas do grupo para que todos possam tomar conhecimento.

Figura 27: Mural com as informações da assembleia.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2018).

5.2.10. Grupos de Responsabilidades (GR)

Além da assembleia, os alunos possuem outras responsabilidades, nos denominados Grupos de Responsabilidades em que discutem, planejam e executam ações específicas que são de responsabilidade do seu grupo. No ano de 2018, a escola tinha os seguintes grupos de responsabilidade:

Quadro 3: Grupos de Responsabilidades e suas Funções.

Grupos de Responsabilidades	Funções
1. GR. da Biblioteca Literária 2. GR. da Biblioteca de Pesquisa 3. GR. dos Jogos 4. GR. da Brinquedoteca 5. GR. do Som 6. GR. das Fantasias	✓ Estes grupos são responsáveis por manter estes locais e materiais limpos e organizados; ✓ São responsáveis principalmente por verificar as condições destes materiais (se faltam peças ou estão quebrados) e zelar pelo cuidado dos mesmos.
7. GR. do Refeitório 8. GR. do Pátio 9. GR. sala de Carteira 10. GR. Armários e Mochilas 11. GR. sala de Computação 12. GR. dos banheiros	✓ Estes grupos possuem como principal responsabilidade manter estes espaços limpos e organizados.
13. GR. da Liturgia	✓ Grupo responsável por preparar o rito da missa, organizar o ambiente antes e depois do rito, escolher as pessoas que irão realizar as leituras e cuidar dos materiais utilizados neste momento.
14. GR. do Jardim	✓ Responsável por cuidar do jardim.
15. GR. acolher as visitas	✓ Estes alunos apresentam todos os espaços da escola aos visitantes.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2018).

No início do semestre, a escola passa a lista que determina o número de vagas para cada grupo e as crianças escolhem em qual grupo de responsabilidade querem ficar. Cada grupo tem um tutor responsável por um grupo de responsabilidade e o aluno permanece nele durante um semestre.

O número de alunos por grupo não é fixo, pois depende das atividades executadas por ele e suas necessidades. Cada grupo pode ter um número determinado de crianças. Caso não se alcance esse número necessário ou ultrapasse-o, as tutoras, juntamente com os alunos, buscam resolver este conflito até que todos entrem em um acordo comum. Do contrário, os nomes são sorteados, como relata a mesma tutora: “Quando eles vão pôr o nome, se tem mais gente do que precisa para aquela responsabilidade, então eles já estão vendo e sabem que vão para sorteio” (Teresa, tutora, em conversação, 2018).

De acordo com as Diretrizes da Escola Maria Peregrina (2018), as responsabilidades variam de acordo com o nível em que a criança ou adolescente se encontra para que assumam comportamentos dentro das suas capacidades. Sendo assim, os grupos são divididos por faixa etária. Na biblioteca, por exemplo, permanece 10 alunos realizando as atividades dos grupos de responsabilidades: 5 alunos do ensino fundamental I e 5 do fundamental II. Cada grupo tem a sua dinâmica e decidem como e quando irão realizar suas atividades: eles podem ter dias e horários diversificados para que cada membro faça a sua parte ou todos realizam as atividades juntos.

Figura 28: Alunos responsáveis pela horta orgânica



Fonte: DUQUE, Mildren Lopes Wada (2019).

O trabalho dos grupos de responsabilidade também pode ser discutido nas assembleias, por exemplo, quando os alunos colocam em pauta que o pátio está ficando muito sujo e pedem decisões coletivas para que o mesmo fique mais organizado e limpo. Apesar de haver um grupo responsável pela limpeza, a tutora ressalta que:

Tem a responsabilidade que cada criança tem que organizar um ambiente, porque a escola é de todos. Então, todos os ambientes, pertencem a todos. Não é só de um ou a moça que é responsável pela limpeza que tem que organizar e limpar e tudo. (Bruna, tutora, roda de conversa, 2018).

Figura 29: Alunos responsáveis por servir o almoço.



Fonte: DUQUE, Mildren Lopes Wada (2019).

Tanto a assembleia quanto os grupos de responsabilidades ajudam os alunos a se envolverem na gestão da escola, fazendo com que eles opinem, planejem e executem concretamente as decisões tomadas coletivamente. Através destas atividades, a instituição busca formar cidadãos solidários, responsáveis e autônomos.

5.2.11. Avaliação formativa e contínua – A “Avaliativa”

Por adotar como base a singularidade dos alunos, a pedagogia de projetos e as inteligências múltiplas, a escola utiliza como metodologia para avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos a avaliação formativa e contínua, não existindo provas como nas escolas convencionais.

A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender (DIRETRIZES DA ESCOLA MARIA PEREGRINA, 2018, p. 30).

O documento ressalta que tal avaliação tem como objetivo ajudar o aluno a se desenvolver, a avançar, e é uma grande aliada tanto para os discentes quanto para os docentes, uma vez que busca estimular o aluno, promovendo uma aprendizagem significativa para o mesmo. Na escola, esta avaliação é conhecida como “avaliativa”:

E a gente gosta também, eu acho que bastante, do método de avaliativa, a gente não usa mais, a gente não usa formal, a gente usa como o aluno quer ou informal, é, quando ele tiver preparado, em forma de teatro, música, ou se não vai ser formal mesmo, o aluno que escolhe, isso eu acho bem interessante e de um jeito mais descontraído pra gente não ficar tão entediado. (Renata, aluna, roda de conversa, 2018).

Acho que as escolas lá fora também poderiam utilizar esse método. Tanto da personalidade quanto da forma de avaliação. Porque na avaliativa a gente trabalha com a singularidade de cada aluno. Então eu fiz uma avaliativa e não fui muito bem. Eu sento, traço o método com o orientador para estar melhorando cada vez mais. Onde que a gente fica é... o professor falando sobre as dificuldades, o que eu posso melhorar sobre minha capacidade. É o momento mais da singularidade mesmo né? Acho que é uma das realidades que mais acontece dentro da escola. (Clara, aluna, roda de conversa, 2018).

O documento aludido aponta que a avaliação “busca promover a aprendizagem do aluno e não para atribuir nota, conceito ou menção. Serve para encorajar e não para desestimular o aluno” (2018, p.30) e tem como características: levar em conta o progresso individual e o esforço nele colocado bem como fornecer informações diagnósticas. O aluno deve exercer o papel central, atuando ativamente na sua aprendizagem e o seu erro do é considerado como informação essencial. A avaliação deve ser contínua e integrada ao fazer diário do professor e pode ser global: cognitiva, motora, de relações interpessoais e de atuação.

Avaliação formativa e contínua, o tempo todo a gente como educador tendo na nossa cabeça o foco, o que o aluno precisa aprender sobre aquilo, pertinente para que os conteúdos eles voltam, então por exemplo, qual que é o objetivo do meu aluno do 8º ano, o quê que ele tem que saber, hoje, nessa idade, em relação à África? Vamos falar dentro de geografia que fica mais fácil para mim. O meu aluno do ensino médio, estou dando exemplo do que aconteceu hoje, ele também está aprendendo África, mas de uma maneira mais profunda, porque os conteúdos estão voltando, tal. E tem o bendito do vestibular por trás daquilo. Então até onde ele precisa se desenvolver? Quando faz a avaliação por exemplo, no ensino médio estava conversando hoje com

eles em relação a isso, fiz a autoavaliação com eles, é sobre a África. Muitas perguntas não é que eles, a gente trabalha muito com questões de vestibular, de Enem, para trabalhar essa linguagem e tal, não foi em conteúdo em algumas coisas que eles erraram, foi dominar o “jeito” daquele vestibular ou falta muitas vezes vocabulário de alguma palavra que a instituição que faz a prova colocou ali que ele não sabe o que significa. Tinha uma questão que falava alguma coisa sobre subversão, ele, quê que isso? Então trocou, se colocasse guerra ele conseguiria responder em relação aquilo. Então é dominar, então é o conteúdo o problema? Não. O problema as vezes ele vai precisar ler mais, ler mais coisas, jornais, por exemplo, editoriais que vão trazer o vocabulário maior para ele se desenvolver, então a gente tem que está muito ligado em qual é o objetivo dessa avaliação formativa contínua. (Teresa, tutora, em conversa, 2018).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Escola Maria Peregrina (2018), a avaliação deve ser formativa, ou seja, concebida como um meio pedagógico para auxiliar o aluno em seu processo educativo, levando em conta em que ponto o aluno se encontra em seu processo de aprendizagem em termos de conteúdos e habilidades.

O tempo inteiro é avaliado. Aqui tudo é avaliado. É avaliado por fichas, eles preenchem uma ficha de auto avaliação, que eles colocam o que realmente eles aprenderam, lá eles instituem realmente o que eles precisam melhorar, se foi uma aprendizagem com qualidade, e com, e também é estimulado, instituído na verdade para essa criança uma meta, se uma criança fez uma avaliação, ela por exemplo, está aprendendo sobre os planetas e dos planetas mesmo ela não aprendeu nada, então qual que é a meta? Não eu precisava estudar mais, porque eu vi um monte de coisa de planeta e por fim eu não dei bola em nada, não gravei nada. Também é uma autoavaliação para o professor, será que realmente eu atingi o objetivo? Foi só uma criança, mais de uma criança? Então é o tempo inteiro avaliação. Avaliação do aluno, avaliação do professor. Depois a gente coloca também atrás, tem o comentário que o educador faz nessa autoavaliação, essa é a avaliação formal. Mas também tem a avaliação informal. Que é uma criança ensinando para outra todos os planetas que existe, ela foi super bem avaliada, porque ela aprendeu. Porque a gente só consegue ensinar para alguém o que foi bem instituído dentro de nós. Então existe também essa avaliação. É avaliação de conteúdo, avaliação de comportamento, é avaliação de todas as formas aqui. (Bruna, tutora, roda de conversa, 2018).

Para a escola, esta avaliação deve promover o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola. Busca-se abandonar a avaliação unilateral em que somente o aluno é avaliado e apenas pelo professor. Neste processo, os alunos possuem o direito e o dever de envolverem-se na avaliação escolar, nos registros dos resultados e no processo de comunicação, sugerindo quando e como desejam ser avaliados (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018).

Aqui na Maria Peregrina fui ver que era do jeito que eu me sentia mais confortável para fazer, na hora que eu sentir mais preparada, é porque aqui se trabalha bastante a singularidade, que nas outras escolas não trabalham e aí eu senti muita falta disso é na outra escola porque eu ficava, poxa não aprendi direito o conteúdo, mas vou ter que fazer a prova mesmo assim. Aqui eu já tinha meu tempo, eles já respeitavam

o meu tempo para aprender, para fazer avaliativa e tudo mais. (Renata, aluna, roda de conversa, 2018).

A avaliação acontece, principalmente, quando o próprio aluno diz ao tutor que já pode ser avaliado e propõe a forma na qual deseja ser avaliado. O tutor, por sua vez, discerne se este aluno já está pronto ou não para realizar a avaliativa e se cabe a proposta do aluno ou não. Ela pode ser feita de forma escrita ou oral (em forma de seminário), dependendo da orientação dos educadores e da situação do aluno. Essa avaliação é individualizada, considerando-se o contexto de cada estudante:

Não tem como, por exemplo, aplicar a mesma prova, oferecer a mesma prova, a mesma avaliação, a mesma prova, para um aluno que tem pai e mãe e passou o fim de semana inteiro no shopping, em casa de vó, de vô, com seu carro, não precisa ser do ano, mas seu carro que normalmente é do seu pai e da sua mãe, não é justo, eu ter o mesmo olhar de justiça pra ele, do que aquele que não conheceu o pai, que não conheceu mãe, que viveu um final de semana em transtorno profundo, que vive na casa de outras pessoas, que nessa casa é ponto de tráfico de drogas. (Max, diretor, em conversação, 2018).

As atividades avaliativas dentro da escola dividem-se em: informais e formais. As informais consistem nas fichas do comentário do educador e ficha da auto avaliação do aluno preenchidas no momento em que a atividade é feita. Em alguns casos, os alunos também participam da avaliação das atividades dos colegas: “Aqui eles mesmos, um avalia o outro do grupo, eles escrevem no relatório como foi a participação do outro naquela responsabilidade. O quê que foi positivo e o quê que precisa melhorar.” (Teresa, tutora, roda de conversa, 2018).

As atividades avaliativas formais acontecem com dia e horário marcado e, após a realização desta atividade, o tutor tem um prazo máximo de uma semana para dar um *feedback* ao aluno. Neste processo, o docente irá mostrar ao aluno como ele progrediu, o que precisa melhorar, apontar as suas dificuldades e dar sugestões. A partir dessa reflexão feita entre docente e discente, são geradas novas metas educacionais para este aluno (Diretrizes da Escola Maria Peregrina, 2018).

Tem o momento da avaliação formal, tem, a gente tem aluno assim também que trava na hora de fazer aquela avaliativa porque sabe, quase morre, só que na informalidade, nos exercícios, ele consegue resolver, aí é uma questão emocional, a gente vai dar passos para corrigir essa questão emocional, mas o conteúdo ele aprendeu. (Teresa, tutora, em conversação, 2018).

No final de cada bimestre, a escola entrega à família um relatório que consiste no maior registro avaliativo do aluno, ou seja, o “boletim da escola”, o registro final do processo de ensino-aprendizagem. Conforme as Diretrizes da instituição (2018), para a construção deste relatório é necessário que tutores e educadores cumpram os critérios referentes ao desenvolvimento cognitivo, de inteligências múltiplas e de atividades da vida diária. Os critérios de avaliação incluem descrever quais foram os conteúdos ensinados durante o bimestre, dentro do projeto e nos conteúdos extras, os domínios e as dificuldades do aluno nas inteligências múltiplas, sua psicomotricidade, sua relação com a literatura, seu nível de escrita, seu desempenho e os apontamentos sobre o que ele precisa melhorar no próximo semestre. Os tutores devem avaliar como o aluno se encontra no seu desenvolvimento afetivo, social, moral e ético. Na avaliação das atividades da vida diária do aluno, são avaliados: sua organização na escola, o processo de execução dos seus planejamentos e sua responsabilidade no cotidiano da escola ao longo do bimestre. As atividades referentes ao projeto ficam no portfólio dos alunos, sendo que as demais avaliativas são entregues às famílias no final do semestre.

Algo muito importante aqui que eu não vejo em outras escolas também é a avaliativa no todo da criança. A criança é avaliada no todo, não é só na parte pedagógica. E isso é muito importante, porque tudo reflete na parte pedagógica, o psicológico, a família, o emocional, dia-a-dia, tudo e nas outras escolas isso não é falado, só a parte pedagógica. Então, eu acho muito importante porque as vezes está com um problema em determinada situação, não tem na a ver com a parte pedagógica aquilo, mas reflete no pedagógico. Você trabalhando aquilo ali, você vai ver uma melhora sim automática. Então isso faz parte também. Eu não sei elas [as outras mães na roda] porque elas já têm filhos maiores, o meu está no fundamental I ainda, então o acompanhamento que eu tenho é de ensiná-lo, da parte pedagógica da escola e da parte de formação pessoal dele também porque vem as avaliativas, toda semana vem as avaliativas dele, dos conteúdos que foram feitos durante a semana e também vem o planejamento, que no final do mês, nós também, a gente analisa todas as avaliações que foram feitas deles, dos colegas, da tutora e aí a gente vai falar sobre aquelas avaliações, então todo fim de semana tem a tarefa, a leitura do livro, então a gente acompanha, eu acompanho dessa maneira, dentro do fundamental I, no 5º ano que o meu filho está. (Elen, mãe de aluno, roda de conversa, 2018)

Para atender às exigências do MEC, a instituição transforma tudo que foi desenvolvido, principalmente feito através de relatórios, em números: “A gente transforma tudo aquilo escrito, observado, em uma nota” (Bruna, tutora, roda de conversa, 2018). São estipulados critérios para que haja um padrão, como é possível observar no pequeno recorte do diálogo realizado na roda de conversa com as tutoras: “É tem uns alunos que tem dificuldade de aprendizagem, então assim, está ‘ele foi muito bem’”, nossa, dentro daquilo

que é a realidade dele, mas é... Não dá para falar que para passar ele tirou 10, não, fica até discrepante isso” (Teresa, tutora, roda de conversa, 2018).

De acordo com o diretor, a escola busca ser justa em todos os momentos, inclusive na avaliação dos estudantes:

Um ambiente justo para esses jovens é uma coisa que eu vejo nessa metodologia nossa, que de uma certa forma é única, porque nós adaptamos a nossa realidade, é justamente isso, é a palavra justiça, uma avaliação justa. (Max, diretor, em conversa, 2018).

O diretor relata que, a partir deste senso de justiça, a instituição entende e busca trabalhar a partir da singularidade dos seus alunos, busca promover aquele ser humano dentro das suas particularidades, das suas especificidades, atendendo as necessidades que lhe são próprias, ofertando um ambiente, com atividades e avaliações justas para cada um, dentro da realidade de cada estudante.

A média para aprovação é de 60%. Conforme o relato da secretária da instituição, são avaliados os conhecimentos dos conteúdos, a responsabilidade e o comportamento, a participação, a autonomia e a solidariedade do aluno.

O quê que eu poderia ter sido melhor? O quê que faltou para mim, em quê que eu fui bem? Qual o meu potencial? E qual foi a minha dificuldade? O que eu posso fazer para melhorar tal coisa? Para trabalhar a meta, aquilo que foi construído ser muito mais valorizado do que a classificação, que não serve para nada no final e que é o que deveria estar sendo valorizado. (Teresa, tutora, roda de conversa, 2018).

Conforme a secretária da instituição, “Se o aluno não aprender dentro daquele prazo estipulado, não conseguir desenvolver os requisitos básicos para aquele período, ele é retido, aqui entendido por nós como ciclo, na condição de que no ano seguinte ele vai olhar tudo com um olhar individualizado” (Secretária da escola, em conversa, 2018). Segundo ela, a retenção é diferenciada da reprovação tradicional, porque consiste em dar continuidade ao aprendizado do aluno a partir de onde ele parou. No entanto, não é obrigatório rever todos os conteúdos novamente, uma vez que a proposta da individualização da escola permite este processo.

5.3. Afinal de contas, o que pensam os estudantes e seus familiares sobre a escola?

Depois de apresentar a escola e suas características, passo agora a expor alguns significados e sentidos dos familiares e dos estudantes. Durante a roda de conversa, os alunos

mencionaram que a metodologia da escola os ajuda, uma vez que, em cada fase, o aluno é preparado para a próxima, apontando que a escola os prepara para a vida. Perguntei se eles mudariam alguma coisa na instituição e, inicialmente, todos disseram que não. Pedro falou que, na metodologia, não mudaria nada e os demais concordaram com ele. Disseram também que a instituição ainda possui algumas restrições em relação à estrutura, como a pequena quantidade de computadores, de salas e de quadras.

Os alunos acreditam que a metodologia utilizada na escola exige mais dos estudantes do que em outras escolas. Ao serem perguntados se tinham irmãos que estudavam em outras escolas e o que eles percebiam de diferença, duas alunas relataram tinham irmãos que já estudaram na escola e que saíram, porque não queriam ser cobrados.

É porque assim ela quis sair porque, como aqui quer formar alunos autônomos e ela queria uma escola que ela ficasse na última cadeira mexendo no celular, o professor tipo, está bom ela estar ali presente. Sabe, que ela não aprendesse e foi isso que ela conseguiu. (Alice, estudante, roda de conversa, 2018).

A diferença que ele queria que ninguém pegasse tanto no pé dele, porque a escola pega bastante, tanto no pé, porque sabe, a escola pegava bastante no pé dele, questão de tarefa, em questão de horário, de compromisso, aí ele não queria muito isso no pé dele, aí ele saiu. (Renata estudante, roda de conversa, 2018).

Desde o início nos foi informado que a matrícula na instituição está condicionada à participação familiar. Dessa forma, nos pareceu fundamental ouvir a experiência deles com este modelo escolar. Pedi à escola que indicasse pelo menos quatro familiares que pudessem participar de uma roda de conversa e três mães compareceram ao momento marcado. A roda aconteceu na sala de Projeto Sentido da Vida, Ambiente e Saúde, no final do horário escolar, próximo ao horário delas buscarem os filhos na instituição.

Iniciei explicando que estava fazendo uma pesquisa de mestrado e que meu objetivo era conhecer a escola. Convidei as mães a se apresentarem, dizendo o nome do(s) filho(s) na escola, o tempo em que ele está matriculado na Escola Maria Peregrina e o(s) motivo(s) para a escolha desta escola. Elen e Juliana mencionaram que a escolha se deu devido à pedagogia diferenciada que a escola oferece: “uma pedagogia diferente e de uma formação pessoal dele bem melhor” (Elen, mãe de aluno, roda de conversa, 2018). Juliana, por ser da área da educação, escolheu a instituição pela proposta oferecida pela instituição, como mostra o excerto a seguir:

E quando eu cheguei na escola, era realmente aquilo que eu buscava, a gente como é da área, a gente já tem um olhar mais aprofundado para isso. E me chamou a

atenção a questão de a aprendizagem ser de uma forma vivenciada para as crianças, de uma forma significativa. E as crianças seriam assim, tratadas de maneira individual, na sua individualidade, cada um tem uma habilidade para uma coisa, isso tem que ser respeitado, acho isso muito importante. (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Natália afirmou ter escolhido a escola por questões religiosas: “E o que tem me chamado atenção na escola, primeiro, de imediato, foi porque ela era uma escola católica. Eu nem conhecia a pedagogia da escola, eu fiquei sabendo que era uma escola católica” (Natália, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Perguntei às mães se elas tinham filhos que estudavam em outras escolas e se elas percebiam alguma diferença. Elen nos contou que seu filho mais velho estudava em outra escola antes de entrar para a Maria Peregrina e que tinha reclamações frequentes em relação à dificuldade de acompanhar o grupo de alunos da turma, pois todos tinham que fazer as mesmas coisas e dar as mesmas respostas ao mesmo tempo. Segundo ela, agora, ele gosta mais do ensino.

Né, essa outra escola do meu filho. Eu acho que, dentro da faixa etária dele, eles estão muito além, acelerando muito a aprendizagem né, sendo que a idade ainda não alcança, alcança porque eles são muito espertos e acabam, mas eu acho que tudo tem seu tempo e lá infelizmente, na minha visão, não se respeita esse tempo. Está se acelerando ainda mais. As coisas já estão aceleradas, a cada ano que se passa, acelera-se mais, tanto o ser humano quanto a informações e além dessas informações aceleradas, estão incentivando mais ainda. Então isso eu não concordo. (Elen, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Este também é o caso do filho da Juliana. Segundo ela, ele estudava em outra escola e, quando surgiu a possibilidade do filho estudar na Escola Maria Peregrina, ela o levou para passar um dia na escola. Nesta experiência, ela percebeu que era uma escola muito diferente e o filho disse que queria ficar lá, porque não parecia uma escola e sim uma casa. Foi, então, que ela decidiu por trocar o filho de instituição. Os dois filhos de Natália só estudaram na Escola Maria Peregrina.

Durante a conversa, foi possível perceber que as mães estão bem familiarizadas com as atividades realizadas na escola: os projetos, o portfólio, o itinerário proposto, as assembleias, os murais, a avaliativa, a autoavaliação e a avaliação entre os pares. Natália considera que a metodologia utilizada pela escola estimula o desenvolvimento dos alunos.

Por exemplo, tem uma criança que está no 4º ano e está fazendo projeto com uma criança de 5º ano com o 4º, por exemplo a matemática dela não vai ser a do 4º, ela já fez, vai ser trabalhada a matemática dentro daquele grupo ali, dos projetos, então são conteúdos diferentes né. Então assim, a gente sabe que aquela criança está junto

com o meu filho de 3º mas ele está no 5º, 4º, só que, se o meu filho estiver bem, tem criança que é assim, ele deslança e está fazendo aula de 4º ano e ele está no 3º e vai fazer do 4º. E isso é muito, é um ponto positivo também, é legal, porque abre a mente. Então essa mistura de, não tem esse negócio de você da 5ª série vai fazer só coisa de 5ª série. Aqui dentro não existe isso. É a criança, ela é solta. (Natália, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Para as mães, o trabalho realizado na instituição é possível devido ao número reduzido de alunos. Elas citaram o que percebem como vantagens deste processo na educação dos filhos:

O diferencial que eu vejo aqui, é eles estão sempre se auto avaliando e avaliando o amigo, eu acho legal, eles mesmos cobram a responsabilidade uns dos outros, não precisa um adulto ir lá e falar, não, isso mesmo. (Elen, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

E a responsabilidade que eles têm, que eles assumem aqui, eles têm também a responsabilidade de quem cuida do banheiro, quem limpa o refeitório, no ensino médio quem que limpa sala, quem que limpa o pátio e eles levam isso muito a sério. (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Aí depois conforme eles vão crescendo, acaba a questão que eu falei, eles mesmos estarem aprendendo a se organizar e eles buscando, mas tipo assim, que nem, tem dia que a minha filha me fala, mãe hoje eu não vou poder fazer tal coisa. Hoje eu tenho que fazer isso, isso e isso. Então, muitas vezes, a gente vai a algum lugar, ela já não vai, ou abre mão de alguma coisa, um passeio, alguma coisa, ela já tem aquela responsabilidade, eu vou ficar porque eu tenho que fazer isso. (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

As mães mencionaram que é importante os filhos e as famílias estarem preparados para as situações de frustração e elas acreditam que a escola ajuda neste processo. Juliana contou, por exemplo, que o filho se candidatou numa das eleições da escola e não ganhou.

Então teve que fazer um movimento, como que eu vou te dizer, da família toda, eu, do meu esposo, dele pra gente tá entendendo isso. De que, nem sempre vai ganhar. Então eu percebo assim, que a maneira como a escola trabalha, não passa a mão na cabeça sabe. Então eu acho que eles vão aprendendo isso também. Que às vezes você vai ganhar, outras você vai perder né, eu acho isso importante. (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Ela também mencionou que a filha enfrentou uma dificuldade em uma determinada avaliação no final do nono ano na escola, “porque foi falado muita coisa que para ela foi difícil dela estar ouvindo”, mas que, depois, a filha reconheceu a importância daquele processo: “Mãe, eu cresci muito quando eu ouvi aquilo, doeu, mas foi importante eu ter

ouvido” (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018). Assim também, Natália destacou a necessidade de ouvir os significados da escola sobre os filhos:

Às vezes eu acho que meu filho está ótimo. Estou vendo o contexto dele, mas quando eu vou passar no plantão que eu vejo as falhas que ele tem, e ela aponta, a escola aponta, isso eu gosto, isso para mim é um ponto muito bom. (Natália, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Natália aponta que a família é cobrada e que, a partir das avaliações, suas falhas são pontuadas e que algumas pessoas não estão preparadas para ouvir. No entanto, se a pessoa consegue ouvir, se frustrar e passar por esse processo, ela consegue ver que era o certo no momento. Como aponta Juliana, a família e os alunos percebem o crescimento.

Neste processo, as mães relataram também a importância da formação que a instituição oferece. Juliana aponta que a escola ajuda a família na formação dos filhos, uma vez que existem famílias que ainda não conseguem ver as capacidades dos filhos e outras que, pelo contrário, cometem excessos.

Às vezes você, tem família que vai precisar ser estimulada, tipo assim, olha teu filho, ele é muito inteligente nisso, teu filho tem capacidade, que ainda não percebe que a criança tem essa capacidade. Então a escola faz essa parte, mas ao mesmo tempo, quando a escola percebe que você, o excesso também atrapalha né. Então às vezes o excesso, também acaba atrapalhando, então é trabalhar direto com a família, torna isso possível. Então não é a criança que é avaliado de alguma forma, nós somos avaliados o tempo todo. (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Ao falar sobre o projeto de pesquisa, as mães comentam que é interessante que o aluno possa escolher o que vai estudar e que, no grupo, os alunos aprendem a lidar com as diferenças: “nem sempre a ideia do outro é a tua ideia [...] a escola visa muito a autonomia, mas visa também a cooperação” (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018). Natália complementa ao dizer que, às vezes, os alunos precisam aceitar uma ideia que o grupo decidiu, mas que o aluno não concorda, referindo-se ao processo de frustração. As mães também apontaram como o respeito é trabalhado na intuição e como ele contribui no desenvolvimento dos alunos.

E uma coisa que eu acho de destaque da escola é em relação ao respeito que as crianças tem uns pelos os outros. Eu acho que isso é muito raro hoje. Então aqui na escola a gente não vê essa questão de bullying como a gente vê lá fora, todo mundo entende que, acho que até por essa questão de estar trabalhando a questão da diversidade, da inteligência, um é bom nisso, mas o outro é melhor nisso. (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Elas também compararam a educação que receberam com a que os filhos recebem na escola, considerando que os filhos estão se preparando melhor para os desafios da vida.

Aqui acho que trabalha muito a questão da segurança, as crianças falam muito bem. Elas se posicionam muito bem perante as situações. Então para eles é natural, falar do que eles estão vivendo, o que eles estão aprendendo, para nós aquela coisa de, não era toda hora que podia falar, não era toda hora que podia expressar sua opinião. Eles já cresceram assim, então para eles é tudo natural. (Juliana, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

No nosso tempo, houve muitas perdas, no nosso tempo digo, nas outras escolas que ainda tem o mesmo sistema, há muitas perdas pelas podas, porque tudo tem que ser aquele jeito, aquela maneira, naquele instante, tudo é muito podado. Então uma coisa que você poderia ter desenvolvido, você não desenvolveu porque você não teve oportunidade. (Elen, mãe de aluno, roda de conversa, 2018).

Estas mães constroem os significados do que é importante ou não na educação de seus filhos como base em seus valores, nas experiências que tiveram ao longo dos seus processos escolares e com base nos resultados, nos sentidos que elas têm sobre a educação recebida por seus filhos. Para as três participantes da nossa roda de conversa, a escola Maria Peregrina é uma escolha que elas fizeram, porque acreditam e percebem que os filhos estão aprendendo e inclusive desenvolvendo comportamentos importantes que escolas maiores e com metodologias mais tradicionais não favorecem tanto.

No capítulo a seguir, apresento a APOV, instituição que se encontra em processo de criação de uma escola de ensino fundamental nos moldes das escolas inovadoras como a Escola Maria Peregrina, sua primeira inspiração.

CAPÍTULO 6 - UMA INSTITUIÇÃO EM TRANSIÇÃO: O SURGIMENTO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

*Parece que tudo vai mudar
Tomara que seja pra melhor
Parece que a gente vai cantar
Quase que uma canção de amor
Ontem eu pensei que amanhã
seria só um vendaval
Hoje eu acordei numa manhã de sol
Nesse sol eu vou ...
(Manhã de Sol – Amaranto).*

Neste capítulo apresento o processo de criação da Associação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração de Viçosa (APOV), suas atividades educacionais, o processo de transição que a instituição vivencia, a ruptura com o método tradicional de educação e, por fim, apresento os motivos que levaram a instituição a desejar a construção de uma escola de ensino fundamental e os passos que a mesma vem dando rumo à efetivação desta escola.

6.1 Contextualizando nosso segundo campo de pesquisa - O histórico da instituição.

6.1.1. No início – A FAPOV

Em 1980, uma professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Leda de Bittencourt Bandeira e um grupo de amigas começaram a se reunir para realizar estudos e reflexões bíblicas na cidade de Viçosa, formando a Pastoral da Oração de Viçosa. O grupo queria vincular a ação à oração e escolheu atuar numa região de recursos restritos: a comunidade de Nova Viçosa, um bairro novo na cidade que estava, ainda, com as primeiras casas em uma situação bastante precária, sem água encanada, esgoto, calçamento e luz elétrica (Memorial APOV 25 anos, 2007).

Segundo o relato da Maria Aparecida (Coordenadora do Núcleo de famílias⁵⁴), a primeira atividade oferecida foi a catequese na igreja do bairro de Nova Viçosa, mas era

⁵⁴ A coordenadora desta equipe é funcionária da APOV e participa dos plantões pedagógicos, das reuniões destinadas a refletir e a avaliar o processo de aprendizagem dos alunos e também do momento em que são estabelecidas as metas a serem alcançadas pelas famílias. Por estar diariamente na instituição, a

visível a carência alimentar pois houve situações em que crianças desmaiavam de fome. A partir de então, este grupo de mulheres resolveu oferecer, diariamente, refeições naquela comunidade. Um “sopão” era distribuído algumas vezes durante o almoço e outras na hora do jantar.

Para a distribuição do sopão, era realizado um cadastro e, a partir dele, os membros da Pastoral da Oração de Viçosa, buscavam conhecer as famílias atendidas. Maria Aparecida menciona que qualquer pessoa da comunidade poderia se cadastrar para receber as refeições. O único requisito era a participação nas reuniões realizadas aos sábados. Esses encontros consistiam em um curso bíblico e em formações que visavam orientar as famílias nas necessidades da época como, por exemplo, temas de higiene, saúde, educação.

Figura 30: Reunião com a comunidade.



Fonte: Arquivo da instituição (1892)⁵⁵

Figura 31: Catequese no início das atividades



Fonte: Arquivo da instituição (1892)

coordenação deste núcleo estabelece e acompanha a participação das famílias nos Grupos de Responsabilidades.

⁵⁵ Foto pertencente a instituição, que contém no seu verso, a data do registro.

Em 1982, foi fundada a Fundação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração de Viçosa (FAPOV) e, segundo Maria Aparecida, com recursos de sua família, Leda Bandeira adquiriu uma construção inacabada no centro do bairro Nova Viçosa. Esta construção foi derrubada e, com recursos de sua família, Leda construiu um pequeno centro comunitário com salas de aula, de catequese, de reuniões, uma quadra, refeitório, biblioteca, dentre outros (Memorial APOV 25 anos, 2007). Com o tempo, este centro foi sendo aumentado e adaptado a outras necessidades da instituição.

Figura 32: Fachada da FAPOV.



Fonte: Arquivo da instituição (1982)⁵⁶

Figura 33: Fachada da FAPOV vista de outro ângulo



Fonte: Arquivo da instituição (1982)

⁵⁶ Foto pertencente à instituição, que contém no seu verso, a data do registro.

Ainda nos primeiros anos da instituição, para um melhor atendimento a comunidade, a FAPOV foi dividida em oito setores: 1) Alimentação e Nutrição, 2) Esporte e Recreação, 3) Acompanhamento Pedagógico, 4) Formação Integrada, 5) Higiene e Saúde, 6) Serviços Gerais, 7) Indústria Caseira e Repasse e 8) Iniciação Profissional e Artística (MEMORIAL APOV 25 ANOS, 2007). Esta divisão foi sendo alterada ao longo dos anos para atender as necessidades da instituição e da comunidade em que está inserida.

6.1.2. O surgimento da APOV

Em 1990, a entidade passou a se chamar APOV - Associação Assistencial e Promocional da Pastoral da Oração de Viçosa (CONCEIÇÃO, 2011). Os membros da instituição, em alguns momentos, atribuíram outros significados informais para a sigla APOV a fim de caracterizar o trabalho desenvolvido, usando nomes fictícios como “Amigos Partilhando Oração e Vida” e “Abrindo Possibilidades de Vida”, como é utilizado atualmente.

Figura 34: Fachada da APOV no ano de 2019



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

A APOV é uma entidade filantrópica, que visa à prestação de serviços sem distinção de idade, cor, raça, sexo, profissão, crença religiosa, identidade partidária, nacionalidade. Trata-se de uma instituição que funciona sem fins lucrativos e tem como prioridade o bem-estar da criança, do adolescente, do jovem e de seus familiares. Ela, então, se constitui em uma comunidade educativa de amizade e cultura em prol dos bairros de Nova Viçosa e Posses de Viçosa (MG). (Memorial APOV 25 anos, 2007).

No dia 2 de janeiro de 2003, faleceu Leda Bandeira, a fundadora da instituição. A partir de então, a APOV passou a ser administrada pela Fraternidade Pequena Via⁵⁷ que já ajudava nos trabalhos da entidade desde o ano 2000 (MEMORIAL APOV 25 ANOS, 2007).

Para desenvolver os seus trabalhos, a APOV trabalha com os mesmos moldes da Escola Maria Peregrina e de instituições filantrópicas. A APOV possui uma entidade mantenedora administrada por membros da Comunidade Fraternidade Pequena Via, escolhidos através de votação aberta à comunidade de forma geral. A votação acontece a cada dois anos, com os seguintes cargos para a diretoria: 1 presidente, 1 vice-presidente, 1 tesoureiro, 1 vice tesoureiro, 1 secretário e 1 vice secretário. Para o conselho fiscal, são eleitos: 1º conselheiro, 2º conselheiro, 3º conselheiro, 1º suplente, 2º suplente e 3º suplente. A Diretoria da entidade mantenedora é a responsável pela parte administrativa da instituição, enquanto o conselho fiscal é responsável por fiscalizar e supervisionar as ações da diretoria.

Há, ainda, outro grupo que atua na gestão pedagógica e administrativa e que se reúne semanalmente para apresentar, refletir e analisar as necessidades da instituição. Alguns problemas são solucionados durante estas reuniões. As situações mais complexas, que envolvam um número maior de pessoas da instituição e/ou que necessitam de gastos financeiros maiores, são levadas para a reunião da diretoria, composta pela direção da entidade mantenedora e pelo coordenador geral da instituição, juntamente com outros coordenadores de setores, quando necessário.

A finalidade da APOV, segundo seu estatuto, é a prestação de serviços assistenciais e promocionais a comunidades carentes, tendo como público alvo do seu atendimento

⁵⁷ A Fraternidade Pequena Via constitui-se de uma comunidade mista de católicos leigos, clérigos e religiosos, possuindo vínculos específicos, que busca promover a formação espiritual, iniciativas de evangelização e obras de caridade, segundo seu carisma. A Fraternidade está vinculada à Paróquia de Nossa Senhora de Fátima. A fraternidade tem sua sede no bairro de Nova Viçosa, uma vez que ela é a responsável pela APOV, colaborando, auxiliando, coordenando ou compondo a diretoria da instituição, assumindo juntamente com ela, o auxílio a comunidade de Nova Viçosa. Ela assume uma missão apostólica, entre outras finalidades, a de servir aos mais necessitados, incluindo o combate à pobreza e a promoção da saúde, o apoio educacional e cultural em comunidades carentes. (Fraternidade Pequena Via, Regimento Interno, 2003).

crianças e adolescentes de quatro a dezoito anos e suas famílias. Esta instituição oferta: educação infantil, reforço escolar, alfabetização, formação moral, cívica, religiosa, cultural e cidadã, iniciação profissional e artística, esporte e recreação. A instituição acredita que, a partir do desenvolvimento destas atividades, as crianças e jovens atendidas serão capazes de reconstruir seu modo de pensar, sentir e agir (CONCEIÇÃO, 2011).

Na época da FAPOV, a instituição era dividida em oito setores. Estes setores foram mudando ao longo da história da instituição e, atualmente, a APOV conta com 6 setores denominados de núcleos, sendo eles: 1. Educação Infantil (que corresponde à escola regular da instituição, cadastrada na Secretaria de Educação, que atende crianças entre 3 e 5 anos de idade), 2. Projeto Caminhar (que atende crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos de idade no contra turno escolar e está cadastrado na Secretaria de Assistência Social), 3. Núcleo de Alimentação e Saúde (responsável pela organização e manutenção do espaço, pelos serviços de limpeza e alimentação), 4. Núcleo de Captação de Recursos (responsável por arrecadar recursos para a instituição através de empresas parceiras e benfeitores, bem como por promover eventos para esta finalidade. Esta equipe é composta por dois funcionários da instituição e de voluntários que pertencem à Fraternidade Pequena Via), 5. Núcleo de Acompanhamento das Famílias (composto por 25 participantes, sendo 5 funcionários da APOV e 20 membros voluntários que participam da Fraternidade Pequena Via. Dentre as atividades realizadas por este núcleo estão: as visitas domiciliares às famílias assistidas pela instituição, que acontecem, no mínimo, duas vezes por semestre; e a participação em reuniões com as famílias que acontecem na APOV mensalmente, no período da noite), atividades que envolvem todos os membros. 6. Centro de Conhecimento⁵⁸ (responsável pelos cursos profissionalizantes oferecidos à comunidade geral de Nova Viçosa).

Apesar de, atualmente, a instituição oferecer atividades de capacitação profissional como cursos de manicure e de garçom, além de trabalhar com o Programa Jovem Aprendiz, o foco desta pesquisa está no âmbito escolar ofertado na instituição, sendo eles: a escolinha da educação infantil denominada Escola Criança Feliz, o Projeto Caminhar e a futura escola de ensino fundamental da instituição - Centro Educacional Integral Pequena via.

⁵⁸ O Centro de Conhecimento Padre Antônio Mendes, que possui parceria com o Centro de Produções Técnicas-CPT, visa ofertar iniciação profissional para os jovens da comunidade, com cursos de informática, treinamento de garçons, atendente de loja e recepcionista, eletricista amador, entre outros. Ele também é um espaço de aprendizado, para que crianças e adolescentes possam pesquisar os temas de seus projetos; as famílias e os funcionários também recebem formações neste local. Além da comunidade que se beneficia deste espaço de informação e atendimento relacionados ao bem estar e a saúde, uma vez que, continuamente ele é utilizado pelo PSF do bairro, por exemplo.

6.2. Recursos financeiros para o custeio da instituição

Ao longo de alguns anos, a instituição recebeu uma espécie de suporte financeiro da Prefeitura de Viçosa, além de trabalhos voluntários e recursos de atividades específicas para arrecadação de verbas. No início, a APOV recebia os recursos advindos da Secretaria de Assistência Social. Com o surgimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁵⁹, em 2007, além da Assistência Social, a APOV passou a receber via Secretaria de Educação devido ao seu trabalho realizado com a educação infantil. Com a mudança do FUNDEB, a instituição deixou de receber pela Secretaria de Educação e passou a receber somente pela Secretaria de Assistência Social. Segundo Renato, o atual coordenador, em relação à Prefeitura, esta verba vem diminuindo a cada ano.

A APOV também conta com a parceria da Universidade Federal de Viçosa que sempre esteve presente na instituição. Por meio da parceria com a UFV, são realizados os projetos de extensão por alunos da universidade que oferecem diversas atividades para as crianças e adolescentes assistidas pela APOV. Em 2019, por exemplo, a instituição conta com atividades ofertadas pelos Departamentos de Nutrição (oficinas de alimentação e saúde), de Letras (oficina de inglês), de Administração (arrecadação de alimentos e roupas) e de Extensão (oficina de capoeira).

Outra parceria importante é realizada com uma Academia e Escola de dança da cidade, denominada “Núcleo de Arte e Dança” que oferece oficinas de balé, de danças urbanas e de danças contemporâneas aos alunos da APOV.

Atualmente, assim como a Escola Maria Peregrina, a maior parte de sua verba é proveniente de benfeitores, ou seja, pessoas físicas e jurídicas que apoiam a causa e realizam doações mensais para a instituição. A instituição, então, se mantém principalmente por meio de seus benfeitores e pelas suas ações que visam a arrecadação de recursos como a “Noite de Caldos” e o bazar beneficente da APOV.

⁵⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/fundeb> Acessado em: 27/08/2019.

6.3. A seleção dos alunos e a participação das famílias na escola

Nos primeiros anos da instituição, os alunos ingressavam por ordem de realização da matrícula. Com o surgimento do Projeto “Caminhar” e a parceria com a escola do bairro, houve necessidade de se fazer uma seleção. Para tal, foram criados critérios como: dificuldade de aprendizagens, problemas comportamentais e baixa renda familiar. A partir destes critérios, a escola encaminhava os alunos para o atendimento segundo o número de vagas oferecido pela APOV.

A partir de 2015, a admissão dos alunos mudou: a escola continuou enviando uma listagem de alunos, mas a APOV fez uma seleção interna. De 2017 até o presente momento, tanto na educação infantil quanto no Projeto “Caminhar”, o compromisso da família de participar no processo educativo dos seus filhos é a condição obrigatória para que as crianças e adolescentes tenham acesso aos projetos da Associação.

Para matricular os filhos na instituição, as famílias assinam um termo de compromisso (Anexo D)⁶⁰ no início do ano letivo. Este documento foi construído a partir de alguns “combinados” já existentes na instituição, tendo por base o Termo de Compromisso utilizado na Escola Maria Peregrina. Além deste termo, as condições para que a matrícula dos alunos seja feita também consistem em: a) auxílio da família nos deveres de casa dos seus filhos; b) participação na Via Proposta, um documento inspirado no Itinerário Proposto da Escola Maria Peregrina, que guia o trabalho realizado pelas famílias, trazendo as atividades que elas devem fazer e como irão alcançar seus objetivos; c) participação da família, por uma hora semanal, nos grupos de responsabilidades; d) participação nos Plantões pedagógicos que são reuniões que acontecem bimestralmente, durante uma hora, a fim de tratar do desenvolvimento pessoal de cada criança ou adolescente, além de estabelecer estratégias com a família para auxiliar o processo de aprendizagem do seu filho(a) (um dos seus professores e um membro do núcleo de família da APOV também participam dos plantões); e) participação nas formações para as famílias que são reuniões coletivas, realizadas mensalmente a fim de discutir temas considerados como uma necessidade comum das famílias. Os grupos de responsabilidades das famílias são⁶¹:

⁶⁰ Fonte: Regimento Interno Educação Infantil – da Família, APOV, 2018.

⁶¹ Esta divisão não foi observada durante a pesquisa de campo na Escola Maria Peregrina, ou seja, é uma especificidade da APOV.

Quadro 4: Grupo de Responsabilidade das Famílias.

Grupos	Funções ⁶²
Organização e limpeza	Ajudar na Limpeza e organização dos espaços da APOV
Acompanhamento das crianças	Acompanhar as crianças para que os professores tenham tempo para formação coletiva
Auxílio no bazar	Ajudar na organização do espaço.
Auxílio na equipe de captação de recursos - motorista	Ajudar a buscar doações.
Auxílio na horta e pomar	Plantar e cuidar das frutas e verduras.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2019.

Maria Aparecida relata que não é obrigatório a participação dos grupos de responsabilidades e que cada caso é avaliado de maneira singular. Existem casos de pais que trabalham durante o dia todo e de mães com crianças muito pequenas e que, por esses motivos, não conseguem participar dos grupos e frequentam somente as reuniões no período noturno.

De acordo com Renato e Maria Aparecida, a APOV não encontrou dificuldades na integração das famílias das crianças da educação infantil. O grande desafio sempre foi envolver os pais dos alunos do Projeto “Caminhar”. Neste percurso, a gestão pedagógica passou a ponderar que seria fundamental a participação das famílias. Assim, essa participação das famílias passou a ser um critério para que o aluno participasse, tanto da educação infantil quanto do projeto “Caminhar”. Segundo Maria Aparecida, “a família passou a ser vista como fundamental no processo quando a família está presente, ela constrói um elo de confiança e segurança para a criança no espaço onde ela participa” (Maria Aparecida, em conversação, 2019).

Neste novo formato, o coordenador disse que eles perceberam a necessidade de estimular mais os pais do que as próprias crianças, pois, segundo ele: “ninguém melhor para falar do filho do que os pais, a família, não é o professor que tem que falar o que o menino precisa” (Renato, coordenador da APOV, em conversação, 2019).

6.4. Do caráter religioso da instituição

⁶² Os pais dos alunos da educação infantil, colocaram uma vez por semana, durante uma hora. Já os pais dos alunos do Projeto Caminhar, colaboram de 15 em 15 dias, durante uma hora.

Os membros da diretoria da entidade mantenedora da APOV, assim como os membros da Escola Maria Peregrina, estão vinculada à Igreja Católica Apostólica Romana, pois seus membros fazem parte da Fraternidade Pequena Via e cumprem uma missão apostólica. Assim como a Escola de São Paulo, segundo o coordenador da APOV, a instituição é confessional, mas não pratica o proselitismo. Como afirma Renato, há estudantes de diversas religiões, e por isso, a religião não é um critério de seleção nem de exclusão dos alunos.

Todos os dias, após o lanche da manhã, há um momento de oração, mas os estudantes não são obrigados a participar, uma vez que este evento não faz parte do currículo pedagógico. Este momento acontece após o lanche da manhã para os alunos que estudam no período da manhã e após o almoço para os alunos que estudam no período da tarde. Devido ao número de alunos e ao espaço restrito da capela, este momento acontece no centro de conhecimento. Assim, os alunos são encaminhados para este espaço após a refeição. Cada dia da semana um funcionário da instituição, que queira participar é responsável pela condução da oração. Cada período do ano possui um tema a ser trabalhado durante esta atividade, como os sentimentos, tema abordado no segundo semestre de 2019. Neste momento são apresentados vídeos, textos, estorinhas e a atividade é finalizada com uma oração.

6.5. Os docentes

Enquanto FAPOV, as atividades pedagógicas eram oferecidas principalmente através do trabalho voluntário. Posteriormente, com o surgimento da educação infantil, os professores começaram a ser contratados em parceria com a Prefeitura Municipal de Viçosa, como menciona Maria Aparecida. Com o passar dos anos, esta realidade foi sendo modificada e, atualmente, a maioria dos profissionais são contratados e pagos pela própria instituição, havendo alguns poucos voluntários.

Em 2019, a instituição conta com 25 funcionários, dentre estes 8 educadoras⁶³ que atuam nos diversos cargos. Esses funcionários possuem com a carteira de trabalho assinada e cumprem cargas de trabalho que variam entre 25, 30 e 40 horas semanais⁶⁴. A APOV conta,

⁶³ Todas as professoras da APOV são denominadas de educadoras, sendo que, pelo fato do Projeto Caminhar ser um projeto social, suas educadoras são denominadas de educadoras sociais.

⁶⁴ Estes dados também foram solicitados algumas vezes na Escola Maria Peregrina, mas não tive acesso a estes dados, como número de professores, oficinairos e de funcionários de forma geral.

ainda, com 5icineiros, que atuam através de parcerias, e 8 estagiários, grupo não pago pela instituição. Há ainda 9 voluntários cadastrados via formulário na internet, cujo trabalho é solicitado quando existe demanda. Além destes, há outros voluntários, membros da Fraternidade Pequena Via, que atuam no cotidiano da instituição como os membros da diretoria, da captação de recursos e do núcleo de famílias.

6.6. Estrutura física da instituição

A APOV decidiu mudar o seu processo de ensino, tanto na educação infantil quanto no Projeto “Caminhar”, no final do ano de 2014. No período das férias escolares, a instituição realizou uma reforma em sua estrutura física, retirando as paredes de algumas salas de aula a fim de criar um espaço único para o momento das atividades pedagógicas. Três salas foram unificadas e outras três permaneceram separadas para a realização de oficinas.

Na foto a seguir, apresento o antigo salão azul. Atrás das grades, onde aparece um extintor de incêndio, existiam a sala dos professores e a sala da coordenação pedagógica. Estes foram os três espaços que foram unificados, surgindo assim, um espaço único, o salão de convivência que apresento logo a seguir.

Figura 35: Salão azul - Espaço antes da reforma.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2014).

Figura 36: Salão de Convivência - Espaço unificado após a reforma.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2015).

Figura 37: Salão de Convivência visto de outro ângulo.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2015).

No primeiro andar, há uma sala de café, destinada para o intervalo dos funcionários, também utilizada para reuniões pedagógicas. Na sala da coordenação pedagógica trabalham a coordenadora da educação infantil, do Projeto “Caminhar” e do Núcleo de famílias. A sala de leitura, espaço muito similar à biblioteca da Escola Maria Peregrina, contém livros para utilização das crianças e adolescentes, além de mesas, cadeiras e um quadro negro. Ela é muito utilizada pelas crianças do projeto e da educação infantil para a realização das pesquisas e das leituras.

Figura 38: Sala de Leitura



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

Neste andar há, ainda, uma sala para guardar material de limpeza, um banheiro para funcionários, uma área verde adaptada e destinada a trabalhar a inteligência naturalista com as crianças, a sala de oficina e o salão de convivência.

Figura 39: Área Verde.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

Além da realização de oficinas, esta sala é utilizada para atividades como o planejamento e a autoavaliação.

Figura 40: Sala de Oficina.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

O Salão de convivência é o espaço destinado a “aula” dos alunos do Projeto “Caminhar”. Além das aulas, neste espaço acontecem atividades como as assembleias, as oficinas de danças e o judô.

Figura 41: Salão de Convivência (após a reforma de 2014).



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

Figura 42: Salão de Convivência visto por outro ângulo



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

Anexado a este espaço, há a quadra coberta que contém dois banheiros e o parquinho que são utilizados por todas as crianças e adolescentes da APOV.

Figura 43: Quadra



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2014).

Figura 44: Parquinho



Fonte: Registro feito pesquisadora (2014).

Este andar conta, ainda, com uma sala de recursos, onde são guardados os materiais pedagógicos e eletrônicos disponíveis aos educadores e o almoxarifado, espaço para armazenamento de materiais que são menos utilizados.

Anexados à quadra estão a capela; a sala da administração e secretaria, onde a administração e a equipe de captação de recursos trabalham e recebem os visitantes; a lavanderia, a cozinha e o refeitório; os banheiros utilizados por funcionários e pelas crianças; a sala de nutrição onde o núcleo de alimentação e saúde trabalha; a sala de informática e a sala do centro de conhecimento. O refeitório, a sala de informática e a sala do centro de conhecimento são utilizados por todas as crianças e adolescentes da instituição.

No segundo andar, estão localizadas as duas salas da educação infantil e dois banheiros para as crianças.

Figura 45: Educação infantil - Sala 1.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

Figura 46: Sala da Educação Infantil - Sala 1 vista de outro ângulo



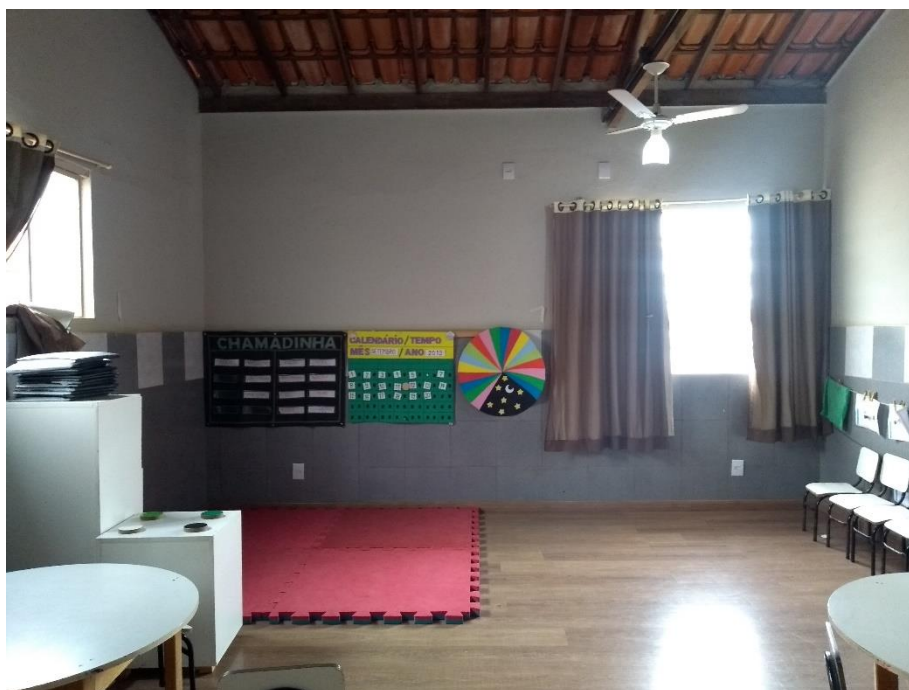
Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

Figura 47: Sala da Educação Infantil - Sala 1 vista ainda por outro ângulo



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

Figura 48: Sala da Educação infantil - Sala 2



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

Figura 49: Sala da Educação infantil - Sala 2 vista de outro ângulo diferentes



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2019).

Além destes espaços, a instituição conta ainda com a horta e o pomar na chácara Betânia⁶⁵.

Figura 50: Horta e Pomar da Chácara Betânia



Fonte: Arquivo da instituição (2019)

⁶⁵ A Fraternidade Pequena Via conta com uma chácara para desenvolver suas atividades no Bairro de Nova Viçosa. Ela conta com 4 casas, um capela, um refeitório e alguns espaços coletivo, um parquinho, horta e pomar. Este espaço também é utilizado para diversas atividades da APOV.

Figura 51: Horta e Pomar da Chácara Betânia vista de outro ângulo



Fonte: Arquivo da instituição (2019)

6.7. Os trabalhos educacionais da APOV

Segundo Renato, desde a sua fundação até os dias atuais, a instituição mudou muito, uma vez que ela busca se adequar e atender às necessidades daquela comunidade. Nos primeiros anos, a APOV se deparou com a necessidade das mães de trabalharem fora. Neste contexto, as mesmas solicitaram que as crianças permanecessem na instituição para que elas pudessem trabalhar, surgindo assim, os trabalhos realizados na área da educação. É preciso lembrar também que a principal responsável pela criação da APOV, Leda Bandeira, era professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e, certamente, já tinha interesse em trabalhar nesta área.

Maria Aparecida mencionou que as atividades educacionais começaram a ser realizadas nos primeiros anos da instituição, primeiramente com o reforço escolar e, posteriormente, com atividades de esporte e cultura como capoeira e teatro.

Ao longo dos anos, tanto a educação infantil quanto o Projeto “Caminhar” basearam suas metodologias no Paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas⁶⁶ (PNUD). Tal programa considera que todos têm

⁶⁶ O Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), é um órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem como objetivo promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo. Atuando em mais de 170 países e territórios, o PNUD auxilia na erradicação da pobreza, a redução da desigualdade e a exclusão. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/> Acessado em: 29/09/2019.

direito à vida potencial e o direito de desenvolvê-la por meio de uma educação para valores. O programa busca, ainda, valorizar a ética inclusiva, estimulando a participação social e o protagonismo juvenil e acredita em uma sociedade baseada nesses princípios para o desenvolvimento do potencial dessas pessoas que precisam de oportunidades.

Os projetos pedagógicos da instituição são delineados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação. Além da formação cultural oferecida pela instituição, a proposta também prevê uma formação espiritual como parte dos seus trabalhos realizados, buscando acrescentar, na formação e na vida das crianças e jovens, valores morais e religiosos. Há uma intenção educativa e social com uma base religiosa e de difusão de ideais, valores morais e crenças (CONCEIÇÃO, 2011).

A convicção de que o caminho para a construção de uma sociedade justa é o da promoção e garantia dos direitos humanos básicos os quais civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. E que somente as oportunidades educativas, ou seja, o ato de educar transforma o potencial de um ser humano em competências, habilidades e capacidades de ser, conviver, produzir e aprender de forma contínua. Por fim, a certeza de afirmação da cidadania, onde os direitos e deveres são o caminho para fazer valer estes direitos. (Memorial APOV 25 anos, 2007).

Assim, ao longo dos anos, tanto a educação infantil quanto o Projeto “Caminhar” utilizaram destes princípios para a realização dos seus trabalhos, buscando ofertar suas atividades de forma lúdica e educativa.

6.8. A Escola Criança Feliz

Segundo Renato, a escola de educação infantil surgiu como meio de arrecadar fundos para a instituição. Maria Aparecida relata que a fundadora da APOV, Leda Bandeira, defendia que o meio para se arrecadar fundos para a instituição seria a criação de uma escola, o que levou a instituição a criar, em 1989, a Escola Criança Feliz, registrada na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Ela iniciou com duas turmas, cada uma com uma professora e com uma média de 15 a 20 crianças que tinham entre 4 e 5 anos de idade. Até o ano de 2015, a APOV recebia a verba do FUNDEB via Secretaria de Educação para o trabalho. A partir de 2016, a Prefeitura proibiu que entidades filantrópicas atendessem crianças de 4 e 5 anos de idade, oferecendo a oportunidade de que tais instituições trabalhassem com crianças de 3 anos, em tempo integral, diferentemente do trabalho ofertado anteriormente em meio período. Para não perder a verba do FUNDEB do ano anterior, a APOV optou por atender estas crianças para ter acesso a este recurso, como relata Renato.

Atualmente, a Escola Criança Feliz atende crianças de 3 a 5 anos de idade divididas em 2 turmas e somando um total de 36 alunos. Atende, também, uma turma de crianças de 3 anos com 12 alunos que conta com uma professora e uma auxiliar, além de uma turma com 24 crianças de 4 e 5 anos contando com 2 professoras e uma auxiliar. Todas as crianças da educação infantil frequentam a escola em período integral.

O critério para a seleção dos alunos da educação infantil é a participação dos pais, como já mencionado. Todos os alunos da educação infantil chegam à instituição às 07h10min da manhã, lancham às 08h10min, almoçam às 10h30min, comem frutas às 13h30min, jantam às 15h30min e saem às 16h00min.

6.9. O Projeto “Caminhar”

O Projeto “Caminhar” foi idealizado em 2005 e buscando trabalhar nos moldes da educação integral e em parceria com a única escola do bairro, atende alunos de 7 a 14 anos de idade. A escola realiza uma seleção dos alunos através de alguns critérios como dificuldade de aprendizagem, baixa renda familiar e/ou problemas comportamentais e a APOV admite aqueles que mais necessitam. Estes alunos são atendidos em contra turno, indo da escola para o projeto ou vice-versa. As atividades oferecidas pelo projeto estão relacionadas aos conteúdos propostos pela escola, prática de esportes e diversas oficinas relacionadas à saúde da criança e do adolescente (CONCEIÇÃO, 2011).

Atualmente, o Projeto “Caminhar” atende 44 alunos no período da manhã e 32 alunos no período da tarde, totalizando 76 crianças e adolescentes, conta com duas educadoras sociais que trabalham 40 horas semanais e uma educadora que atua 25 horas semanais.

Dentre as mudanças feitas a partir de 2015, o Projeto Caminhar, que até o momento oferecia apenas oficinas e reforço pedagógico, passou a trabalhar conteúdos pedagógicos selecionados a partir do interesse das crianças e adolescentes. Embora o trabalho pedagógico na APOV seja feito nos mesmos moldes da Escola Maria Peregrina, os alunos não precisam, necessariamente, estudar todos os conteúdos curriculares, uma vez que o projeto “Caminhar” não funciona como uma escola regular.

Após as mudanças inspiradas na Escola Maria Peregrina, vários instrumentos foram implementados no Projeto “Caminhar” como o trabalho com projetos e com os portfólios, as assembleias, os grupos de responsabilidades com as crianças, o planejamento diário e a auto avaliação. Dentro dos atuais grupos de responsabilidades do projeto estão:

Quadro 5: Grupos de Responsabilidades das crianças e adolescentes.

Grupos de Responsabilidades	Funções
GR. da Sala de Leitura e Salão de convivência; GR. do refeitório – café da manhã GR. do refeitório – almoço GR. do refeitório – lanche da tarde GR. do banheiro	Estes grupos são responsáveis por manter estes locais e materiais limpos e organizados e zelar pelo cuidado dos mesmos.

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2019.

Os alunos do Projeto “Caminhar” do turno da manhã chegam à APOV às 07h20min, lancham às 07h40min, almoçam entre 11h00min e 11h30min e saem às 12h20min. Os alunos do turno da tarde chegam às 12h00min horas, almoçam quando chegam, lancham às 15h30min e saem às 16h30min.

6.10. O Processo de transição da APOV: o surgimento de uma escola de ensino fundamental

No início de 2015, a APOV começou o processo de implementação de algumas novas metodologias baseadas na Escola Maria Peregrina, como: o trabalho com a pedagogia de projetos, o portfólio, as assembleias⁶⁷ e os grupos de responsabilidades. As crianças e adolescentes, que antes eram subdivididas segundo a série escolar, passaram a participar de grupos conforme sua idade ou interesses.

Figura 52: Primeira Assembleia da APOV.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2015).

⁶⁷ Em outubro de 2019, a APOV deu início à assembleia dos funcionários, para tratar de temas exclusivos da organização da escola que envolve estes profissionais.

Figura 53: Murais das atividades na APOV.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2015)

Se a quebra das paredes da escola tinha sido um processo relativamente simples o mesmo não se podia dizer das “paredes internas”, ou seja, das estruturas arraigadas ao comportamento dos educandos e dos educadores que reproduziam ações não mais condizentes com a metodologia então proposta. No início do processo de transição, percebi que a equipe pedagógica teve várias dificuldades e temia que, ao evitar a rigidez do modelo seriado e tradicional de ensino escolar, houvesse um engessamento em outra metodologia. Apesar das crianças passarem a ter uma liberdade maior para trabalhar em grupo, muitas vezes continuavam trabalhando especificamente com seus grupos de idade ou “série”. A sala de aula fixa não existia, mas os educadores separavam seus grupos e trabalhavam com os mesmos da forma como já estavam acostumados a fazer.

Renato mencionou que, no início do processo de transição, a instituição buscou importar a metodologia utilizada na Escola Maria Peregrina, entendendo hoje que este movimento “faz parte do processo criativo e inovador. Muitas vezes você imita alguma coisa que você teve como referência e depois de reflexões, de erros e acertos, você descobre outros caminhos, que é o que a APOV tem feito hoje” (Renato, coordenador da APOV, em conversação, 2019). Segundo ele, com o passar do tempo e com muito estudo e reflexão, os membros da instituição começaram a construir o seu processo, tendo como base as diversas

experiências de utilização das propostas da Escola Maria Peregrina, adaptando-as ao contexto e às necessidades da APOV.

Ao longo da transição, a instituição intensificou seu processo de formação, oferecendo cursos para a equipe pedagógica, para os educadores, para as famílias dos alunos e até mesmo para os professores da escola do bairro, uma vez que os alunos do Projeto Caminhar frequentam, em um turno, a APOV e, no outro turno, a escola do bairro. Estes momentos de formação visavam capacitar a equipe educacional, estabelecer uma parceria mais concreta com a escola do bairro e apresentar aos familiares a nova metodologia e os instrumentos que seriam utilizados na APOV.

Figura 54: Momento de Formação na APOV.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2015)

Figura 55: Momento de formação na escola do bairro com as professoras.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2015).

Figura 56: Formação com os educadores da APOV e com os professores da Escola Municipal do bairro.



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2015)

Figura 57: Formação com as famílias⁶⁸



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (2015)

A fundadora da Escola Maria Peregrina, Mildren, indicou a fundadora da Escola da Ponte (em Portugal), Fátima Pacheco, para oferecer uma formação à gestão pedagógica da APOV, uma vez que esta auxiliou a Escola Maria Peregrina durante o seu desenvolvimento. Ao visitar a APOV e conhecer o processo e a metodologia utilizada pela instituição, Fátima

⁶⁸ Apesar de a imagem estar desfocada, decidi utilizá-la, porque não encontrei outra de melhor qualidade daquele momento.

Pacheco apresentou a metodologia Reggio Emilia⁶⁹ (Itália) destinada, especialmente, às crianças da Educação Infantil.

O objetivo central da Abordagem Educacional de Reggio Emilia insere a criança como protagonista das relações, das percepções, demonstrando um conhecimento através de múltiplas linguagens. Entende-se que a criança tem muitas linguagens a ser desenvolvida e todas elas demonstram as habilidades que as crianças são capazes de desenvolver e, com isso, construir suas aprendizagens e novas conquistas. (SANTOS, 2012, p. 58).

Como a APOV tem uma escola de educação infantil, a diretoria da instituição entendeu que a metodologia Reggio Emilia poderia ser utilizada junto com as propostas da Escola Maria Peregrina e passou a associar as duas perspectivas.

Segundo Renato, desde a implantação deste novo formato inspirado na Escola Maria Peregrina e que tem como foco principal a participação das famílias nos plantões pedagógicos e nas formações, os membros da instituição viram novos resultados nos seus alunos, inclusive nos de 4 e 5 anos. Esta experiência levou os membros da instituição a darem continuidade ao processo de aprendizagem destes alunos, ou seja, de construir uma escola de ensino fundamental.

Além de coordenador, Renato é pai de uma aluna da instituição e contou que sua filha ainda não sabe ler, mas ela reflete sobre coisas que aprendeu que ele até considera mais importantes como ser mais solidária e saber compartilhar. Ele menciona, ainda, o caso de outra criança.

Durante um passeio em família, surge um conflito onde o avô deseja que toda a família vá embora. A criança diz, não vô, as coisas não são assim não, o senhor já ouviu o que a gente quer? Vamos ouvir cada um, a gente faz uma votação, se todos quiserem ir embora a gente vai. E aí o avô ficou bravo e falou, é isso que você está aprendendo na escola? E aí a avó falou, é! Ele é presidente da assembleia (Renato, coordenador da APOV, em conversação, 2019).

Após os resultados vistos ao longo do processo, os integrantes da instituição ressignificaram o processo de ensino aprendizagem, principalmente no que se refere à integração entre a família e o contexto escolar dos seus alunos. Renato afirma que eles não dizem para as famílias o que elas devem fazer, mas vão construindo situações para que elas

⁶⁹ Reggio Emilia é uma cidade do norte da Itália onde, após a II Segunda Guerra Mundial, os moradores se reuniram para construir uma escola com o objetivo de construir um mundo melhor através da educação. Essa proposta atraiu o educador italiano Loris Malaguzzi (1920-1994). Outras escolas foram criadas na região que ficou conhecida por sua metodologia própria e pela atenção voltada para a primeira infância e seu diferencial na educação infantil.

possam refletir e propor soluções, trabalhando, então, com as metodologias ativas também com as famílias.

Ao retornar à instituição como educadora social em 2019⁷⁰, constatei logo de início o quanto aquele espaço havia se modificado. De fato, as metodologias muito contribuíram para estas mudanças, porém a maior delas foi com relação à participação das famílias que, agora, estavam mais frequentes aos eventos propostos pela instituição. Além disso, as famílias acompanham as atividades pedagógicas dos filhos em casa, participam dos Grupos de Responsabilidades das Famílias, dentre outras atividades que surgem ao longo do processo.

Com esta nova exigência, alguns alunos saíram da instituição, principalmente alunos do projeto “Caminhar”, uma vez que os seus familiares não assumiram o compromisso de participar ativamente na instituição. Maria Aparecida afirmou que cada caso é avaliado de forma particular. Se a família não pode participar, mas justifica que os membros trabalham o dia todo ou que estão com crianças muito pequenas em casa e que, por isso, não podem atuar nos grupos de responsabilidades que acontecem durante o dia, os filhos não são excluídos da instituição. Nestes casos, as famílias são acompanhadas com maior frequência no período da noite.

Renato relatou que, com os resultados alcançados, desde uma autonomia maior dos alunos, ao desenvolvimento cognitivo e à demonstração das crianças que estão gostando de ficar na instituição, iniciou-se o processo de elaboração de uma escola de ensino fundamental na APOV.

A proposta de criação da Escola de ensino fundamental foi apresentada aos membros da diretoria entidade mantenedora e, posteriormente, à Fraternidade Pequena Via em vários momentos de diálogos e reflexões até a decisão final de abrir a escola, o “Centro Educacional Integral Pequena via”. O pedido foi efetivado, formalmente, junto à Secretaria de Educação do Município de Viçosa e nele consta que a escola será construída gradativamente, iniciando em 2020 com uma turma de 1º ano do ensino fundamental composta pelos alunos que estão na instituição neste ano com 5 anos de idade e que estão concluindo a educação infantil.

Nos mesmos moldes da Escola Maria Peregrina, ela será uma escola particular, sem mensalidades, que funcionará em tempo integral. Nos momentos de alfabetização, a turma irá trabalhar no seu grupo específico. No entanto, Renato relata que o desejo é que em

⁷⁰ Estive fora da instituição para a realização da pós-graduação. Ao final das bolsas concedidas pelo programa, voltei a atuar na instituição como educadora social.

diversos momentos, como nas oficinas, estas crianças realizem suas atividades com a educação infantil e até mesmo com o Projeto “Caminhar”.

Este é o processo de construção de uma escola de ensino fundamental em que se encontra a APOV que visa ofertar uma educação integral e diferenciada para a comunidade na qual ela está inserida. Ao trabalhar com as metodologias ativas e com as práticas pedagógicas inovadoras, a APOV busca ofertar uma educação de qualidade, baseada em modelos que a instituição passou a se inspirar e a acreditar.

Apesar de estar, ainda, em processo de constituição, decidi incluir esta experiência na dissertação, já que foi a partir do meu trabalho nela que comecei este processo de pesquisa a fim de entender melhor as atividades da Escola Maria Peregrina. Inspirada nestas escolas que ousaram desafiar o modelo seriado de ensino e implementar práticas diferenciadas de educação, a primeira turma de ensino fundamental da APOV terá início em 2020. Em alguns anos, será possível investigar como foi este processo e que efeitos tiveram na formação de novos cidadãos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu do meu trabalho como pedagoga em uma instituição social que buscava novas metodologias de ensino. Neste processo, conheci uma Escola muito diferente de todas as outras que eu conhecia. O modelo de organização diferente era o que mais me chamava atenção. Como era possível uma escola que não colocasse seus alunos separados em uma organização temporal, espacial, de conteúdo e de idade como eu sempre tinha visto? Afinal, o que seria melhor: Seriar ou não seriar?

Como já foi dito, não pretendo fazer um julgamento, apesar do meu encantamento com a ousadia de instituições que propõem criar modelos diferenciados, inovadores e constroem escolas não convencionais. Neste sentido, decidi realizar esta pesquisa que, após muitas mudanças de planejamento e execução, finaliza com uma apresentação de dois estudos de caso: uma escola já consolidada e outra em processo de gestação.

O objetivo, portanto, foi o de investigar como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem em duas instituições que optaram por um ensino não seriado. Além disso, busco identificar e compreender os motivos pelos quais tais instituições optaram por um modelo de ensino não seriado. Neste caso, percebo que ambas as instituições atendem um número reduzido de alunos, tem um caráter diferenciado, baseado nos princípios da igreja católica e uma intenção de formar os estudantes não apenas cognitivamente, mas em princípios morais religiosos.

Talvez o modelo seriado não responda tão adequadamente estes anseios, levando os educadores destas escolas a criarem um trabalho diferenciado, considerando, especialmente, a participação das famílias e o cuidado de todos com os educandos, com a busca de um acompanhamento o mais individualizado possível bem como o cuidado com a própria instituição escolar, como nos Grupos de Responsabilidade, por exemplo.

Outros objetivos deste estudo foram investigar as mudanças que estas instituições tiveram que passar para adotar este modelo e conhecer como a comunidade escolar avaliava o modelo de ensino não seriado da escola.

A Escola Maria Peregrina construiu um modelo organizacional diferenciado tanto em sua estrutura física quanto na organização de suas estruturas educativas, entendendo que o aprendizado não acontece somente em uma sala de aula específica, mas a todo o momento, em todos os espaços e, principalmente, através das relações.

Ao longo da pesquisa de campo, principalmente nos momentos de diálogos com as tutoras e com o diretor, ouvi que a escola não possui uma metodologia única, um modelo organizacional definido e sim um modelo flexível, justamente por buscar atender às necessidades dos alunos, do contexto na qual a instituição está inserida e até mesmo da sociedade, estando sempre sujeita às novas mudanças.

A Escola Maria Peregrina já iniciou os seus trabalhos, desde a criação da sua escola, em um modelo organizacional diferenciado. Já a APOV realizou seus trabalhos durante anos, seguindo o modelo da escola tradicional, vivenciando todo o processo de transição para outro modelo organizacional diferente do que ela adotava. Após um tempo de estudo, de muito diálogo e reflexão, houve a decisão de aproximar-se do modelo da Escola Maria Peregrina. Para isso, foi feita uma reforma na estrutura física do espaço visando atender a uma nova proposta de ensino. Em seguida, aconteceram as mudanças em nível de práticas pedagógicas com a criação das assembleias, dos grupos de responsabilidades, dos planejamentos, das auto avaliações e dos trabalhos com pedagogias de projetos registrados em portfólio. Assim como na Escola Maria Peregrina, todas as atividades pedagógicas estão relacionadas à concepção de Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner.

Um dos fatos que nos chamou a atenção foi de que tudo isso esteve sempre associado à formação inicial e contínua da equipe pedagógica. Ambas as instituições apontaram as dificuldades da quebra de paradigma na prática dos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem. Apontaram, ainda, sobre a importância de haver sempre momentos de reflexão sobre o trabalho proposto e a busca de soluções coletivas para os desafios enfrentados.

Nas experiências de ambas as instituições, foi possível constatar a importância e a atenção destinadas aos educandos que são atendidos em sua singularidade, inclusive em relação aos conteúdos a serem ensinados que partem das demandas e interesses dos estudantes e são adaptadas pelos tutores/educadores, segundo o que está previsto para a aprendizagem de cada um, conforme seu nível de ensino e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Certamente, o número de alunos⁷¹ facilita o trabalho feito em pequenos grupos de aprendizagem e acompanhado pelos tutores.

⁷¹ A Escola Maria Peregrina atendeu no ano de 2018, 106 estudantes (96 no ensino fundamental I e II e 10 no ensino médio) e a APOV acolhe 112 crianças e adolescentes (36 estudantes na Educação Infantil e 76 estudantes no Projeto Caminhar). Dados obtidos durante a pesquisa de campo, 2018.

Ambas as instituições são entidades assistenciais e tem liberdade de contratar profissionais que tenham maior afinidade com este modelo flexível. Além disso, a decisão da APOV de, assim com a Escola Maria Peregrina, admitir apenas alunos cujas famílias assumam um compromisso de participação na instituição favorece para que estejam nas escolas pessoas que aceitam a metodologia e que se dispõem a contribuir. No caso de uma escola pública, por exemplo, não há como exigir esta participação da família, pois o estudante perderia a vaga na escola, contrariando um direito que lhe é garantido por lei. Desta forma, pode-se dizer também que os bons resultados comentados em ambas as instituições talvez não se devam exclusivamente à metodologia utilizada, mas à parceria estabelecida com as famílias no processo educativo dos estudantes.

A APOV ainda se encontra em um processo de construção da escola de ensino fundamental e na educação infantil e não existe seriação por não haver uma sequência de conteúdos padronizados a serem seguidos. A Escola Maria Peregrina se diz seriada para cumprir quesitos meramente burocráticos, mas ela também busca romper com o modelo de uma escola seriada ou graduada tradicional, considerando a possibilidade de o aluno estudar o que quer naquele momento de aprendizagem. Assim, a Escola Maria Peregrina não se encaixa plenamente nem no modelo seriado nem nos ciclos propriamente ditos. Mesmo tendo que estudar todo o conteúdo curricular exigido pelo MEC, o aluno tem liberdade para definir quando e de que forma o fará. Além disso, não é necessário estudar o mesmo conteúdo do grupo, podendo se adiantar em relação aos demais ou até mesmo ir de forma mais lenta, respeitando seu tempo e seus processos de aprendizagem. Outras especificidades da escola são o ensino através de projetos e a associação de todo o conteúdo escolar a uma ou mais das inteligências múltiplas.

No contato com os coparticipantes deste projeto ao longo da pesquisa, percebi que havia um sentimento de identificação e afeição pela escola. No caso da Escola Maria Peregrina, quando conversei com os educadores, com os alunos e com alguns de seus familiares nos pareceu que todos consideravam estar numa boa instituição de ensino, além de confiarem no processo, motivo pelo qual não desejavam mudar de instituição.

É necessário considerar aqui que não é possível realizar generalizações destas impressões, pois participaram da pesquisa um pequeno número de familiares e de estudantes que foram indicados pela escola.

Resta considerar, ainda, que, estas crianças e adolescentes recebem alimentação e participam de oficinas e de atividades que talvez não estivessem disponíveis a elas caso não estivessem nestas instituições.

Portanto, há vários fatores além da oferta de educação escolar que podem estar sendo considerados para a decisão de realizar a matrícula nestas instituições.

Como professora da APOV e pedagoga interessada em métodos diferenciados de ensinar, destaco que o processo de conhecer e apresentar estas duas instituições foi bastante formativo. Partindo dos princípios do construcionismo social que norteou este trabalho, considero que não há um modelo escolar pronto, definido e adequado para todas as situações. O que funciona numa comunidade pode ser um fracasso em outra. As escolas, o currículo, as metodologias e até os espaços físicos destinados à aprendizagem são construções sociais e, conseqüentemente, podem ser reformulados segundo as necessidades de cada contexto.

Não nos interessa julgar ou avaliar as instituições já que os critérios de qualidade, de êxito, de sucesso também são construções sociais e dependem dos parâmetros utilizados. Nosso interesse se manteve em entender como se constroem e se efetivam processos de ousadia, de desconstrução, de reformulação e de inovação no sistema escolar, especialmente na estrutura da seriação que, de tão arraigada, é quase equivalente a um sinônimo do que denominamos escola.

Seriar ou não seriar? Esta pergunta segue sem respostas. O convite aqui é a uma abertura para novas formas de ensino, de educação escolar, de metodologias e de processos de aprendizagem. É um convite ao aprendizado, à reflexão e à busca por novas saídas para novos paradigmas educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Harlene Anderson. Postura filosófica: o coração e a alma da prática colaborativa. In: GRANDESSO, Marilene. Aparecida.; (Org.). **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e práticas**. 1º ed. – Curitiba – PR, Editora CRV, p. 21 – 34, 2017.

APOV. **Memorial APOV 25 anos**, 2007.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, 2001, p. 103-140.

BARROSO, João (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: Eduardo Terrén, Daniel Hameline e João Barroso. **O século da escola – entre a utopia e a burocracia**. Porto: Editora ASA, 2001.

BRASIL. Lei n. 10.406, 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm. Acesso em: 10/03/2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15/11/2017.

_____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 15/11/2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15/11/2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 15/11/2017.

BURR, Vivien (2006). **An Introduction to Social Constructionism**. London: Routledge.

CARDOSO, Teresa Fachada Levy. As Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (6):105-130, out. 1999.

COLLATTO, Dalila Cisco. **Estudo Sobre o Nível de Aderência à NBC T 10.19 de Entidades Benéficas de Assistência Social, Mantenedoras de Instituições de Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul: Um Enfoque na Evidenciação Contábil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade do Vale do rio Sinos, São Leopoldo, RS, 2006.

CONCEIÇÃO, Grazielle Ramos da. **Aspectos educativos na APOV: Valores éticos e sociais a partir de uma orientação religiosa**. Monografia (em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, 2011.

CORRADI-WEBSTER, Clarissa Mendonça. Ferramentas teórico-conceituais do discurso construcionista. In: GUANAES-LORENZI, Carla (et. al.). **Construcionismo social: discurso, prática e produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto NOOS, 2014.

DEFEHR, Janice. Investigación acción dialógica: **El fenómeno de agencia democrática y transformativa de la habilidad de respuesta**. Universidad de Winnipeg, 2015.

DUQUE, Mildren Lopes Wada. Maria Peregrina: a escola do encontro. In: CAMPOS, Flavio Rodrigues (Org). **Inovações Radicais na Educação Brasileira**, Porto Alegre: Penso, 2019.

ESCOLA MARIA PEREGRINA. **Diretrizes da Escola Maria Peregrina 2018**. São José do Rio Preto, SP, 2018.

_____. **Matriz Curricular do Ensino Fundamental 2018**. Escola Maria Peregrina. São José do Rio Preto, SP, 2018.

_____. **Matriz Curricular do Ensino Médio 2018**. Escola Maria Peregrina. São José do Rio Preto, SP, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A emergência da seriação nas escolas públicas de Minas Gerais. **Presença Pedagógica**, vol. 7, n.41, set/out. Belo Horizonte, 2001.

_____. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo, RS: UPF. 2000.

_____. **Educação Pública: a invenção do presente**. Belo Horizonte, MG. Mazza Edições, 2012.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Pag. 135 – 150.

FRATERNIDADE PEQUENA VIA. **Regimento Interno**. Viçosa, MG, 2003.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Construcionismo Social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GERGEN, Kenneth. J. **An invitation to social construction**. Londres: Sage, 1999, p. 248.

_____. Construção social e comunicação terapêutica. In: GRANDESSO, M. A.; (Org.). **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e práticas**. 1º ed. – Curitiba – PR, Editora CRV, p. 107 - 142, 2017.

_____. **Realities and relationships: soundings in social construction**. Cambridge, MA: Havard University Press, 1994.

_____. The social constructionist movement in modern psychology. **American psychologist**, Washington D.C., v.40, p. 266 – 275, 1985.

GUANAES-LORENZI, Carla.; JAPUR, Marisa. Construcionismo Social e Metapsicologia: Um Diálogo sobre o Conceito de Self. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 19 n. 2, pp. 135-143. Brasília, Mai-Ago, 2003.

GUANAES-LORENZI, Carla. Construcionismo Social: tensões e possibilidades de um movimento em permanente construção. In: GUANAES-LORENZI, Carla (et. al.). **Construcionismo Social: discurso, prática e produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto NOOS, 2014.

GUIMARÃES, Lilian de Almeida. A sala de aula: um encontro com seres humanos. In: GRANDESSO, M. A.; (Org.). **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e práticas**. 1º ed. – Curitiba – PR, Editora CRV, p. 631 - 654, 2017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. In: MOLINA, Mônica Castagna; Freitas, Helana Célia de Abreu (Orgs.). **Em Aberto**. Educação do campo, n. 85, 2011, p. 1-177.

HAPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola!** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 23ª edição. São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 1986.

JORNAL DIÁRIO DA REGIÃO. **Maria Peregrina**: uma escola diferente. São José do Rio Preto – SP. 25 jun. 2013. versão *online*. Disponível em: https://www.diariodaregiao.com.br/index.php?id=/cidades/materia.php&cd_matia=760706 Acesso em: 19 jun. 2019.

LACERDA, José Maria D'Almeida e Araujo Correia de. Dicionario da lingua portugueza: para uso dos portuguezes e brasileiros. Lisboa: F. A. da Silva, 1862. 2 v. em 1. Localização: Obras Gerais - I-322,7,7. Biblioteca Nacional.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. In: _____. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.).

MACHI, Maurílio. **A progressão continuada no sistema de ciclos, a atuação e a formação do professor**. 2009. 144f. Tese (doutorado) – Universidade Júlio Mesquita Filho – Campus de Marília. Marília, SP. 2009.

MAINARDES, Jefferson. **A Escola em Ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATTOS, Maria José M. V. de. **Tendências de organização do processo escolar no contexto das políticas educacionais**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MCNAMEE, Sheila. Construindo conhecimento/ construindo investigação: coordenando mundos de pesquisa. In: GUANAES-LORENZI, Carla (et. al.). **Construcionismo Social: discurso, prática e produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto NOOS, 2014.

_____. Pesquisa como construção social: investigação transformativa. In: GRANDESSO, M. A.; (Org.). **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e práticas**. 1 ed. Curitiba, PR: Editora CRV, p. 459 - 481, 2017.

MCNAMEE, Sheila; GERGEN, Kenneth J. **Relational responsibility: resources for sustainable dialogue**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Aulas régias: luz que emana do trono. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-89, abr. 2018

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II Max Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* Instituições escolares no Brasil colonial e imperial. **Navegando na História da Educação Brasileira - HISTEDBR**, Campinas, v. 1, n. 1, p.1-28, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html>. Acesso em: 24 out. 2018.

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. **A seriação enquanto organização dos tempos escolares na rede privada de ensino de Belo Horizonte**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2004. 196 f.

_____. Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. **Cadernos de Pesquisa**, 35(125), 181-203. 2005.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, p.169-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 out. 2018.

OLIVEIRA, Clíssia Pascutti de. **“Enfrentamentos e Negociações em Torno da Oferta de Educação Pública Municipal: Um estudo no Interior de São Paulo”**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acesso em: 15/11/2017.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais**. 2006. 173f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2006.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 7-26, novembro/1999.

RAPIZO, Rosana; ZUMA, Max Eduardo. Transformando práticas educativas, da palmada ao diálogo: relato de uma experiência em duas comunidades no Rio de Janeiro. In: GUANAES-LORENZI, Carla (et. al.). **Construcionismo Social: discurso, prática e produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto NOOS, 2014.

RAPIZO, Rosana. Pensando a ética em contextos colaborativos: construção de diálogos e responsabilidade relacional. In: GRANDESSO, M. A.; (Org.). **Práticas colaborativas e dialógicas**

em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e práticas. 1º ed. – Curitiba – PR, Editora CRV, p. 57 - 70, 2017.

RASERA, Emerson; JAPUR, Marisa. **Os sentidos da construção social:** o convite construcionista para a psicologia. *Paidéia*, 2005, 15(30), p.21-29.

SANTOS, Carine Lasso Porciuncula dos. **Educação e escola inclusiva:** um estudo a partir da abordagem educacional de Reggio Emilia. Dissertação. PUC – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 2012, 141f.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Bras. de História & Ciências Sociais*. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional. In: **Navegando na História da Educação Brasileira - HISTEDBR**, Campinas, v. 1, n. 1, p.1-28, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html>. Acesso em: 24 out. 2018.

SILVA, Cristiane Moraes da. **Exclusão Velada e Interiorizada na Escola:** Uma Análise da Política de Progressão Continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2014. 235f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014.

SILVA, Rita Aparecida Marques da. **Organizações Sociais na Comunidade de Nova Viçosa:** assistencialismo ou emancipação? 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2013.

SINGER, Helena. **República de crianças:** uma invenção sobre experiências escolares de resistências, São Paulo, HUCITEC, 1997.

SOUZA, Laura Vilela e (et. al). Construção de uma prática grupal em uma unidade básica de saúde. In: GUANAES-LORENZI, Carla (et. al.). **Construcionismo Social:** discurso, prática e produção do conhecimento. Rio de Janeiro: Instituto NOOS, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2014.

_____. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org). **Grupos Escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SPINK, Mary J. P. (org.) **Práticas discursivas e produção de sentimentos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Cortez (edição virtual) 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/SPINK_Praticas_discursivas_e_producao_FINAL_CAPA_NO_VAc%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/SPINK_Praticas_discursivas_e_producao_FINAL_CAPA_NO_VAc%20(1).pdf) Acesso em 28 de novembro de 2018.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Vinte e cinco anos nos rastros de trilhas, riscos e produções acadêmicas e situadas. In: SPINK, Mary Jane Paris; BRIGAGÃO, Jacqueline Isaac Machado; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriana do; CORDEIRO, Mariana Priori (orgs). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas sociais, 2014.

SPINK, Mary Jane; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentido: A perspectiva da psicologia social. In: Spink, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Cortez, p. 1-21. Edição virtual. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/SPINK_Praticas_discursivas_e_producao_FINAL_CAPA_NO_VAc.pdf Acessado em: 28 de novembro de 2018.

STREMEL, Silvana. **As propostas de ciclos de aprendizagem em redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos** – 2012. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul, 9., Caxias do Sul. 2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. **Progressão continuada: educação escolar na ordem neoliberal**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VIÉGAS, Ligia S. Reflexões sobre a Pesquisa Etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 102-123, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/70446150/Reflexoes-sobre-a-pesquisa-etnografica-em-psicologia-e-educacao> Acessado em: 16/05/2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WADA, Max Lopes. **Qualidade de Vida de estudantes do ensino fundamental da Escola Maria Peregrina, sob influência da pedagogia de projetos** (2016). Disponível em: http://bdtd.famerp.br/bitstream/tede/343/2/maxlopeswada_dissert.pdf Acessado em: 01 de julho de 2019.

ANEXOS

Anexo A - Termo de Autorização para a Realização de Pesquisa, Uso dos Documentos, Divulgação de Nomes e Imagens

Eu, _____, portador (a) do documento _____, responsável pela Escola _____, autorizo a realização da pesquisa de mestrado intitulada: “SERIAR OU NÃO SERIAR: Estudo de caso de uma escola e um projeto educacional”, que tem por objetivo Investigar escolas que utilizam modelos de educação escolar não seriados, ou seja, que possuem diferentes organizações de espaço e tempo e as lógicas que perpassam estes modelos. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos:

- *Pesquisa documental* de documentos institucionais como Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Atas, dentre outros;
- *Observação* das práticas no cotidiano escolar;
- *Rodas de conversas e/ou Entrevistas semiestruturadas*, que serão realizadas com 4 membros da gestão escolar, 4 professores, 4 alunos e 4 responsáveis pelos alunos;
- *Utilização de Áudios, vídeos e imagens da instituição*, que podem vir a serem utilizados em publicações, sem a identificação de possíveis participantes.

Ao assinar este termo, declaro estar de acordo com gravações de áudio, vídeo e de fotografias, sabendo que nomes e imagens não serão expostos de forma a identificar possíveis participantes da pesquisa.

Concordo que o nome da instituição seja utilizado na pesquisa e em futuras publicações, assim como os nomes reais de fundadores e/ou coordenadores desta instituição:

_____, pois tais nomes são facilmente identificáveis no site da instituição, desde que sejam preservados os nomes dos demais sujeitos da pesquisados.

Autorizo que a pesquisa seja realizada nas dependências da referida escola. Autorizo o acesso e o uso dos documentos escolares.

Fui informado (a) dos objetivos do estudo “SERIAR OU NÃO SERIAR: Estudo de caso de uma escola e um projeto educacional”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Recebi uma cópia deste termo de autorização e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cidade, ____ de mês de 2018.

Nome Assinatura diretora da Escola

Data

Nome Assinatura pesquisadora

Data

Nome Assinatura testemunha

Data

Anexo B: Questionário Sócio demográfico da família e dos alunos.

Roteiro de Variáveis sócio – demográficas da Família e da Criança

Dados adaptados de formulário utilizado na Escola Maria Peregrina

Ficha socio-econômica	
Dados do (s) Aluno (s)	
Nome:	RA:
Série:	Curso: () Infantil () Fundamental () Médio
Em caso de aluno novo, estudava em escola () Particular () Pública	
Nome da Instituição:	
O(s) aluno(s) mora(m) com: () pais () pai () mãe () outros - Quem?	
Os pais do(s) aluno(s): () vivem juntos () vivem separados	
Possui irmão(s) estudando em outro colégio particular ou Faculdade () Sim () Não	
Qual Colégio/Faculdade:	
Dados do Responsável Financeiro/Pedagógico	
Nome do Pai:	
Endereço Residencial:	Nº
Bairro:	
Estado:	
Telefone Residencial:	Celular: ()
e-mail:	
Atualmente: () Empregado(a) () Desempregado(a) () Aposentado(a) () Autônomo(a)	
Função atual:	Empresa em que trabalha:
Endereço Comercial:	Nº
Bairro:	Cidade: Estado:
Telefone Comercial:	
Caso seja: () Vendedor () Autônomo () Proprietário () Comerciante	
Em qual ramo de atividade exerce sua função?	
Salário Bruto Mensal:	
Nome da Mãe:	
Endereço Residencial:	Nº
Bairro:	Cidade: Estado:
Telefone Residencial:	Celular:
e-mail:	
Atualmente: () Empregado(a) () Desempregado(a) () Aposentado(a) () Autônomo(a)	
Função atual:	Empresa em que trabalha:
Endereço Comercial:	Nº
Bairro:	Cidade: Estado:
Telefone Comercial:	
Caso seja: () Vendedor () Autônomo () Proprietário () Comerciante	
Em qual ramo de atividade exerce sua função? _____	
Bruto Mensal:	
Situação Sócio-Econômica da Família	

<p>Quantas Pessoas Vivem do Rendimento Familiar? Quem são essas pessoas? Renda Familiar Bruta Mensal : (informar valor total incluindo a renda de todas as pessoas que pertencem ao grupo familiar e que possuem algum tipo de rendimento. Ex. aposentadoria, pensão, pró-labore, salário, pensão alimentícia ou rendimentos provenientes de trabalho autônomo).</p>	
<p>Recebem alguma ajuda familiar? () Sim De quanto? () Não Recebe pensão? () Sim Qual o valor: R\$ () Não Possui outras rendas? () Não () Aluguel () Poupança () Ações Outras: _____</p>	
<p>() Possui Casa Própria? Valor do imóvel: R\$ _____ () Possui Casa Financiada? Valor da prestação: _____ () Mora de Aluguel? Valor do aluguel: R\$ _____ () Mora em casa cedida? Por quem? _____ () Possui outros imóveis? () Sim () Não Em qual bairro? _____</p>	
<p>() Carro Quitado Marca: _____ Modelo: _____ Valor veículo: R\$ _____ () Carro Financiado Marca: _____ Modelo: _____ Valor parcela: _____</p>	
<p>Possuem Convênio Médico? () Sim () Não Qual? Valor Mensal do Convênio Médico: R\$ _____</p>	
Outras Despesas	
Condomínio: R\$ _____	Gás: _____
Água: R\$ - _____	Faculdade: R\$ _____
Luz: R\$ _____	Outros colégios particulares: R\$ _____
Telefone: R\$ _____	
Outras Informações	
Assistência Sócio-Educacional: 1º filho _____% 2º filho _____% 3º filho _____% 4º filho _____%	
Apresentação obrigatória de cópias legíveis dos seguintes documentos	
<p>1. Para comprovação da renda familiar apresentar:</p> <p>a-) Cópia do último holerith ou outro comprovante de renda de todas as pessoa(s) do grupo familiar que trabalham ou recebem algum tipo de auxílio ou benefício (pai, mãe, irmão(s) e outros). b-) Se trabalhador autônomo ou profissional liberal, apresentar declaração original comprobatória de percepção de rendimentos (DECORE), com firma reconhecida do contador inscrito no CRC. c-) Se Diretor de empresa, comprovante de pró-labore e cópia do contrato social. d-) Se aposentado ou pensionista, cópia do comprovante de recebimento da aposentadoria/pensão (caso esteja desatualizado, anexar o extrato bancário do benefício). e-) No caso de desemprego, cópia da baixa na Carteira Profissional e a Rescisão Contratual.</p> <p>2. Cópia da Declaração de Imposto de Renda (completa, simplificada ou de isento) do pai, da mãe e/ou outros; 3. Cópia do RG do responsável financeiro (<i>somente para candidatos novos</i>); 4. Cópia do CPF do responsável financeiro (<i>somente para candidatos novos</i>); 5. Em caso de existência de doença crônica na família, anexar atestado médico e cópia de recibos dos gastos não cobertos por planos de saúde e SUS; 6. Cópia de comprovantes de pagamento de aluguel, prestação de imóvel, prestação de veículo, escola particular e faculdade; 7. E outros documentos que a Escola Maria Peregrina julgar necessária à comprovação das informações prestadas pelo candidato. 8. Será realizada a visita da Assistente Social da escola sem prévio agendamento.</p>	
Justificativa para Solicitação de Assistência Sócio-Educacional	
Declaração	

Eu

portador do RG nº _____, declaro para os devidos fins, que as informações aqui prestadas, são verdadeiras e por elas me responsabilizo, sendo assim, comprometo-me a apresentar todos os documentos comprobatórios solicitados, ou outros que a Escola julgar necessário e estou ciente que sem os mesmos minha inscrição no processo seletivo da Assistência Sócio-Educacional não será efetivada. Estou ciente que a inveracidade das informações prestadas na ficha sócio-econômica, quando constatada, a qualquer tempo implicará no cancelamento da Assistência Sócio-Educacional por ventura concedida. Afirmo que concordo e estou ciente das normas e orientações para solicitação dos descontos nas mensalidades, de acordo com a disponibilidade da Escola e desde já autorizo a realização da visita domiciliar pela Assistente Social da “Entidade”, bem como me disponibilizo para a prestação de qualquer esclarecimento.

São José do Rio Preto-SP _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável Financeiro

Anexo C: Nossa Pesquisa e o Itinerário Proposto do projeto Gastronomia.

QUADRO 16.1 Ficha Nossa Pesquisa e o Itinerário Proposto do projeto Gastronomia

Nossa pesquisa – Gastronomia

Alunos: Gabriel, Maria e Pedro

Tutora: Fernanda

1. O que queremos descobrir?

- Qual foi a primeira comida do mundo?
- Qual foi o primeiro *chef* de cozinha do mundo?
- Qual foi o primeiro restaurante do Brasil?
- Quem deu a primeira aula de gastronomia?
- Quanto tempo dura o curso de gastronomia?
- Qual é o melhor curso de gastronomia?
- Curso de gastronomia é a mesma coisa que faculdade de gastronomia?
- Qual foi o primeiro concurso de gastronomia? E o primeiro programa?
- O que significa a palavra “gastronomia”?
- O que um gastrônomo pode fazer? Em quais locais ele pode trabalhar?
- Quanto ganha um gastrônomo?
- O que é ser crítico gastronômico?
- Quantos restaurantes Paris têm? E a cidade de São Paulo?
- A gastronomia francesa é a melhor? Por quê?

2. Por que queremos descobrir?

- “Porque eu tenho muito interesse por gastronomia.” (Maria)
- “Porque tenho interesse em virar um *chef* de cozinha.” (Pedro)
- “Porque quero aprender a fazer diferentes pratos.” (Gabriel)

3. O que já sabemos?

- Paris ganha de São Paulo em números de restaurantes.
- Há alguns restaurantes cujos *chefs* fabricam o próprio macarrão.
- Gastronomia é lidar com comida, alimentação.

Itinerário proposto

Inteligência linguística

- Pesquise a origem e o significado da palavra **gastronomia**.
- Pesquise e leia sobre a **gastronomia brasileira e internacional**, principalmente a **francesa**.
- Pesquise a diferença entre **gastrônomo** e *chef* de cozinha.
- Pesquise se gastronomia é faculdade ou curso e, depois, pesquise sobre os **melhores cursos** de gastronomia.
- Em suas **pesquisas iniciais**, descubra sobre a primeira comida do mundo, o primeiro *chef* de cozinha, o primeiro restaurante do Brasil e a primeira aula de gastronomia.
- Estude sobre a **origem e o crescimento da população brasileira**. As pessoas de outros países tiveram grande influência nisso. Relacione esse fato com a gastronomia brasileira.
- Pesquise informações sobre a **profissão de gastrônomo**.
- Pesquise o que é **crítica gastronômica**.
- Pesquise sobre a **Pastoral da Criança** e a importância que ela tem na alimentação de crianças carentes.
- Pesquise diferentes **receitas** para realizarmos ao longo do projeto.
- Em cada texto lido, circule as palavras que desconhece, pesquise o seu significado no dicionário e escreva no caderno de **glossário**.
- Elabore uma **entrevista** para realizar com alguma pessoa que trabalhe em restaurante.
- Escreva uma **reportagem** explicando o que é gastronomia. Utilize corretamente os **sinais de pontuação**.
- Selecione alguns pratos da gastronomia internacional, dê **adjetivos** e **adjetivos derivados** para cada um deles.

- Nos textos lidos, selecione alguns **substantivos** e classifique-os de acordo com o **gênero, número e grau**.
- Observe, também nos textos lidos, os **artigos** e analise a concordância com os substantivos.
- Após um dos passeios que realizaremos durante o projeto, escreva um **relato pessoal** contando sobre o que mais gostou de aprender. Utilize alguns **pronomes**.
- Selecione palavras relacionadas ao tema do seu projeto que tenham as **ortografias lh/li, s/z/x, qui/gui** e estude suas regras para utilizá-las corretamente.
- Pesquise alguma **reportagem** sobre sua pesquisa e explique por que é uma reportagem.
- Faça uma **resenha** sobre a Pastoral da Criança e sua importância na alimentação de crianças carentes.
- Escreva um **artigo de opinião** sobre seu projeto.
- Elabore um **livro de receitas** para você organizar as receitas que aprender.

Inteligência lógico-matemática

- Faça uma **pesquisa em campo** para saber sobre pratos internacionais que os alunos da escola conhecem. Com os dados em mãos, construa uma **tabela** e depois um **gráfico**.
- Escolha alguns alimentos usados na gastronomia internacional e pesquise quanto cada um custa. Você irá utilizar esses valores para trabalhar as **operações básicas** e depois irá conferir o resultado usando a **calculadora**.
- Escolha um dos alimentos pesquisados e **calcule** quanto você gastaria se comprasse 12 dele.
- Pesquise sobre a quantidade de alimentos desperdiçados por ano em alguns países, inclusive no Brasil, e organize-os em uma **reta numérica**. Aprenda a ler e a escrever números de qualquer **ordem de grandeza**.
- **Arredonde** os números descobertos na pesquisa anterior.

- Organize os números pesquisados utilizando os **símbolos** < e >.
- Selecione um dos números pesquisados e faça sua **decomposição** e analise a importância do **valor posicional**.
- Pesquise o **peso** e o **volume** de alguns pacotes de alimentos e organize-os em uma tabela (**medida de massa e capacidade**).
- Pesquise as **medidas de comprimento** da cozinha da escola e faça um desenho em escala para representá-la. Compare com as medidas de cozinhas de restaurantes internacionais.
- Pesquise a **temperatura** em que algumas comidas devem ser preparadas.
- Pesquise o **tempo** que alguns pratos demoram para serem feitos.
- Analise imagens de comidas internacionais e identifique alguns **objetos geométricos** nelas. Também tente encontrar algum **polígono**.

Inteligência espacial

- Elabore uma **maquete** de um restaurante.
- Localize no **mapa** países famosos por sua gastronomia.
- **Localize** no mapa Paris e veja a distância entre nossa cidade e ela.
- Pesquise no mapa locais em nosso país que mais sofrem com a **falta de alimento**.
- Confeccione uma **maquete** de uma cozinha de um restaurante.

Inteligência naturalista

- Pesquise **alimentos** que são saudáveis e aqueles que devem ser evitados.
- Pesquise por que devemos nos **alimentar bem** e para que servem os alimentos que comemos.
- Pesquise como os restaurantes podem **reciclar seus lixos** e o que eles podem fazer com as **sobras** de cada dia. Será que essas sobras podem alimentar pessoas carentes?
- Pesquise sobre como a **Pastoral da Criança**

consegue alimentar crianças desnutridas para que elas fiquem saudáveis.

- Pesquise e estude uma **alimentação saudável**, rica em vitaminas, que tenha custo baixo, para que possamos produzir para as pessoas carentes.

Inteligência musical

- Faça uma **paródia** com a música “Sopa” (Palavra Cantada), incentivando as pessoas a não desperdiçar alimentos e a contribuir com locais que distribuam comida para pessoas carentes.

Inteligência interpessoal

- Organize um **concurso** no qual os participantes deverão criar um modo para acabar com a fome mundial (pode ser uma máquina, um alimento, o que a pessoa desejar).
- Organize um **concurso *Master Chef***, no qual os participantes deverão trazer algum prato pronto de casa, feito com auxílio de seus familiares.
- Organize passeios a **restaurantes** com diferentes tipos de gastronomia.
- Elabore um **seminário** para falar sobre o desperdício de comida, como podemos evitá-lo e como podemos aproveitar ainda mais os alimentos que temos.
- Organize algumas **receitas** para realizar para o seu grupo do projeto.
- Faça uma **campanha** para auxiliar a Pastoral da Criança de nossa cidade.

Inteligência intrapessoal

- Durante o projeto, **analise** sua conduta em relação à comida. Você desperdiça? Come além do necessário? Pense sobre como você pode melhorar seus hábitos alimentares em busca de uma alimentação saudável. Durante a pesquisa, faremos “rodas de conversas” para discutir sobre o assunto.

Anexo D: Termo de compromisso da APOV.



APOV – Abrindo Possibilidades de Vida REGIMENTO INTERNO EDUCAÇÃO INFANTIL – DA FAMÍLIA

Eu, _____ na
condição de responsável pelo (a) aluno
(a) _____, matriculado (a) na
Educação Infantil, na APOV, estou **CIENTE** das exigências contidas neste termo bem como das
NORMAS E REGRAS assumindo e firmando compromisso com a equipe gestora e pedagógica desta
instituição.

Afirmo ainda que, no caso de desrespeito/infração ou não cumprimento dos termos/regras
implicará em sanções para o (a) meu filho (a) como: suspensão, expulsão, como também a APOV
estará tomando providências junto ao órgão competente: Conselho Tutelar.

Outrossim, afirmo que tenho consciência que, para que meu filho (a) venha a ter êxito na sua
“**VIDA ESCOLAR**”, depende principalmente do **ACOMPANHAMENTO** e **APOIO FAMILIAR**,
portanto estarei empenhado (a) em dar toda assistência necessária tanto para meu (a) filho (a) como
para APOV, onde estarei participando das reuniões e dos projetos desenvolvidos pela mesma.

1. O Código Penal em seu artigo 246, diz que “deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar” pode ocasionar a **PENA DE DETENÇÃO** de 15 dias a um mês ou multa. Isto quer dizer que **os pais podem ser punidos se não mantiverem o filho estudando e/ou acompanhar a situação escolar do filho**.
2. O Artigo 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, que: Aos pais incumbe o **DEVER DE SUSTENTO, GUARDA E EDUCAÇÃO** dos filhos menores, cabendo-lhes ainda no interesse deste a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais. “Isto quer dizer que os pais tem dever de cuidar dos filhos e acompanhar a vida escolar dos mesmos”.
3. O Artigo 56 do ECA, diz que dirigentes de Estabelecimento de Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de :
 - I. Maus-tratos envolvendo seus alunos;
 - II. Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos;
 - III. Elevados níveis de repetência.

Isto quer dizer que as escolas também **NÃO** podem “descuidar” da frequência escolar do estudante e nem deixar de preocupar-se com os elevados níveis de repetências, devendo repensar e reorganizar a estrutura educacional da escola para melhorar seus resultados.

4. **O USO DO UNIFORME É OBRIGATÓRIO.**
5. . Respeitar os horários:
 - I. Entrada: de 07h30min às 08h00min
 - II. **Obs:Após o término do tempo estipulado o portão será fechado e o aluno atrasado voltará, a menos que apresente justificativa plausível.**
 - III. Saida: de 15h50min às 16h00min
 - IV. **Obs: Caso ocorra atraso, a família será advertida. Depois deste horário a APOV se tornará isenta de qualquer problema que venha ocorrer com o seu (a) filho (a).**
 - V. A APOV não se responsabilizará por objetos advindos de casa. Todo objeto que atrapalhar o andamento das atividades será recolhido e entregue e entregue aos familiares. E fica



APOV – Abrindo Possibilidades de Vida
REGIMENTO INTERNO EDUCAÇÃO INFANTIL – DA FAMÍLIA

- PROIBIDO o uso de qualquer objeto que traga perigo para as outras crianças (estiletas, tesouras, objetos cortantes e/ou pontiagudos);
- VI. Quando os pais precisarem falar com os professores ou seus (a) filhos (a) **dirijam-se** primeiro a secretaria da APOV. **O acesso só será permitido com autorização da Coordenação;**
- 6. Orientações gerais:**
- VII. Proibido o consumo de chicletes, balas e doces nos espaços da APOV;
- VIII. A criança que danificar qualquer coisa (rabisçar paredes e carteiras, etc.) terá o seu responsável chamado na APOV para providenciar a restauração ou reposição do que foi danificado;
- IX. Qualquer tipo de violência física ou verbal a algum membro da Equipe de Trabalho da APOV será registrada em livro de ocorrências e se tomará as devidas providências;
- X. Em caso de necessidade do (a) aluno (a) sair antes do término do horário de aula os mesmos só serão liberados mediante a presença dos responsáveis ou solicitação por escrito (datada e assinada);
- XI. Faltas de aluno (a) não justificada, a ficha do (a) mesmo (a) **será encaminhada aos órgãos competentes (Ministério Público e Conselho Tutelar). Quem recebe o Bolsa Família poderá perder o benefício.**
- XII. A criança deverá freqüentar a APOV limpa e uniformizada.
- XIII. **A criança só será entregue pelos responsáveis citados abaixo.**
- 7. Compromisso da família:**
- I. Participar das formações mensais. E sempre que houver alguma impossibilidade de participar procurar a coordenação para justificar e participar da reposição a ser combinado.
- II. Participar das atividades semanais do grupo de responsabilidade e caso precise faltar comunicar a coordenação do núcleo de família ou o coordenador da atividade.
- III. Participar dos plantões pedagógicos ou reuniões em que for solicitado.
- IV. Colaborar em campanhas e atividades de arrecadação para a instituição.

RESPONSÁVEIS POR ENTREGAR E BUSCAR A CRIANÇA:

1-NOME : _____ RG: _____

2-NOME : _____ RG: _____

3-NOME : _____ RG: _____



APOV – Abrindo Possibilidades de Vida
REGIMENTO INTERNO EDUCAÇÃO INFANTIL – DA FAMÍLIA

PROTOCOLO DE CONDUTA DA APOV EM RELAÇÃO À ALIMENTAÇÃO E SAÚDE

Saúde e medicamentos

1. Caso o aluno tenha que tomar algum remédio, deve trazer por escrito a autorização dos pais ou responsável (assinada), o horário para ser dado/data e a dosagem, solicitamos que sempre que possível, seja enviado o receituário (xerox) junto com o remédio que deverá ser ministrado às crianças.
2. Quando o aluno estiver com febre ou suspeita de alguma doença infecto contagiosa (resfriados, diarreia, vômitos, conjuntivite, catapora, não deve vir para a escola. Neste caso, a criança precisa de cuidados especiais, de descanso, além de correr o risco de transmitir a doença aos colegas e profissionais da escola. Quando a criança estiver doente, é importante que os pais comuniquem à escola. Criança com piolho precisa de tratamento para combater o parasita, quando necessário, a criança ficará em casa até a eliminação do piolho.
3. Não enviar qualquer medicamento na mochila. O medicamento a ser ministrado deverá ser entregue nas mãos da professora, e da mesma forma será devolvido.
4. Caso o diagnóstico de doença infecto contagiosa seja confirmado, deverá ser imediatamente comunicado à direção da escola, para que possamos avisar os pais dos colegas de classe. O retorno da criança deverá ocorrer somente após a alta médica.

Alimentação

1. A escola acredita que é muito importante incorporar no contexto escolar a alimentação saudável, como forma de promoção à saúde, uma vez que a escola é um espaço propício para a formação de hábitos alimentares adequados, por isso valoriza a alimentação saudável e ensina a importância desta prática aos alunos.
2. Os serviços de alimentação oferecidos na escola (lanche e almoço) são elaborados, utilizando as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), restringindo alimentos e preparações com altos teores de gordura saturada, gordura trans, açúcar livre, sal, redução de produtos artificiais, industrializados e que contenham conservantes. É priorizado o consumo de frutas, legumes e verduras, garantindo uma alimentação variada e colorida para atender as necessidades nutricionais da criança, de forma qualitativa e quantitativamente.

Renato Luiz Gonçalves
Coordenador Geral

Anexo E: Edital do Processo de Seleção de Alunos em 2017 para o ingresso em 2018.



Edital n. 08 da Associação Missionária Maria Peregrina – Escola Maria Peregrina referente ao **Processo Seletivo de Concessão de Bolsas de Estudo para o ano de 2018.**

A Associação Missionária Maria Peregrina, instituição de ensino sem fins econômicos e filantrópica, situada na Rua Francisco Rodrigues de Freitas, n. 184, Jardim Belo Horizonte, São José do Rio Preto/SP, torna público o presente edital referente ao **PROCESSO SELETIVO DE CONCESSÃO DE BOLSAS DE ESTUDO PARA O ANO LETIVO DE 2018.**

I- GRATUIDADE DO SERVIÇO EDUCACIONAL OFERECIDO

A Escola Maria Peregrina é uma instituição de ensino da Educação Básica gratuita que oferece bolsas de estudos com gratuidade integral de 100% para todos os alunos matriculados.

O número de bolsas de estudo é definida pela escola, de acordo com o número de vagas disponíveis, nos termos da lei e de acordo com critérios da instituição.

II- EDUCAÇÃO BÁSICA- VAGAS ABERTAS PARA 2018

Para o ano letivo de 2018, estarão abertas novas vagas somente para as seguintes etapas: **1º ano, 2º ano e 5º ano do Ensino Fundamental I; 8º ano do Ensino Fundamental II.**

III- DO PROCESSO DE SELEÇÃO

Os interessados em concorrer as vagas disponíveis para 2018 devem efetuar sua inscrição entre os dias 02/10/2017 a 27/10/2017.

O Processo de Seleção comportará as seguintes etapas:

1. Divulgação do Processo de Seleção para as vagas 2018 e Concessão de Bolsa mediante publicação deste edital na sede da Escola Maria Peregrina e no sítio eletrônico www.escolamariaperegrina.org.br.
2. Inscrição prévia demonstrando interesse em participar deste processo para alunos novos;
3. Retirada da Ficha Socioeconômica para preenchimento e juntada dos documentos comprobatórios exigidos no ato da inscrição;
4. Devolução da Ficha Socioeconômica e documentos exigidos para agendamento da entrevista social em até 5 dias úteis após inscrição;
5. Entrevista Social;
6. Reunião em Grupo com a temática: Escola Maria Peregrina – Metodologia e Compromisso família-escola;
7. Entrevista Pedagógica;
8. Análise e Seleção pela Comissão de Bolsas de Estudo e Ética.
9. Divulgação dos Resultados.
10. Matrícula.

Somente serão analisadas as solicitações cujas Fichas Socioeconômicas estejam devidamente preenchidas e assinadas pelo responsável financeiro com a devida juntada dos documentos comprobatórios exigidos.

Os candidatos que não efetuar entrega da ficha Socioeconômica e os documentos comprobatórios de renda exigidos no prazo estabelecido neste edital, bem como não comparecer as entrevistas social e pedagógica ou reuniões em grupo serão eliminados.

Ao final do processo seletivo, a instituição entrará em contato somente com os candidatos selecionados para as vagas.

O Processo Seletivo para concessão de vagas e bolsas de estudo terá seu curso de acordo com as regras deste edital não incidindo sobre ele interferências pessoais ou privilégios.

IV- DOS DOCUMENTOS OBRIGATÓRIOS DO PROCESSO DE SELEÇÃO

1. Para comprovação da renda familiar, apresentar:
 - a) Cópia do **último holerite ou outro comprovante de renda de todas as pessoa(s) do grupo familiar** que trabalham ou recebem algum tipo de auxílio ou benefício (pai, mãe, irmão(s) e outros).
 - b) Se **trabalhador autônomo ou profissional liberal**, apresentar declaração original comprobatória de percepção de rendimentos (DECORE), com firma reconhecida do contador inscrito no CRC.
 - c) Se proprietário de empresa, comprovante de pró-labore e cópia do contrato social.
 - d) Se aposentado ou pensionista, cópia do comprovante de recebimento da aposentadoria/pensão (caso esteja desatualizado, anexar o extrato bancário do benefício).
 - e) No caso de **desemprego**, cópia da baixa na Carteira Profissional e a Rescisão Contratual.
2. Cópia da Declaração de Imposto de Renda (completa e simplificada) do pai, da mãe e/ou outros;
3. Cópia do RG do responsável financeiro;
Cópia do CPF do responsável financeiro;
4. Em caso de existência de doença crônica na família, anexar atestado médico e cópia de recibos dos gastos não cobertos por planos de saúde e SUS;
5. Cópia de comprovantes de pagamento de aluguel, prestação de imóvel, prestação de veículo, escola particular, faculdade e convênio médico;
6. Cópia Comprovante de residência;
7. Será realizada a visita da Assistente Social da escola sem prévio agendamento.

V- CRITÉRIOS OBSERVADOS PARA O PROCESSO DE SELEÇÃO

O processo seletivo considerará prioritariamente o perfil socioeconômico do candidato aferido pelos documentos apresentados com a Ficha Socioeconômica para a obtenção da renda per capita familiar exigida na Lei 12.101 de 27/11/2009.

Outros critérios analisados são:

- Proximidade da residência;
- Menor renda familiar apresentada;
- Interesse familiar em firmar parceria com a escola nos termos do TERMO DE COMPROMISSO.

VI- DISPOSIÇÕES FINAIS

A Associação Missionária Maria Peregrina poderá modificar ou revogar a qualquer momento as condições estabelecidas neste edital.

A instituição poderá também solicitar a qualquer tempo, outros documentos ou informações que entender necessários para aferir a condição socioeconômica do candidato.

Os alunos matriculados na Escola Maria Peregrina anualmente deverão atualizar os dados financeiros por meio da Ficha Socioeconômica e juntada de documentos obrigatórios.

O cronograma de datas do Processo Seletivo está consignado no anexo I deste edital.

São José do Rio Preto, 09/10/2017.

ESCOLA MARIA PEREGRINA

ANEXO I

CRONOGRAMA DE DATAS DA ETAPA DO PROCESSO SELETIVO

ETAPA	PERÍODO
Divulgação do Processo de Seleção para as vagas 2018 e Concessão de Bolsa mediante publicação deste edital na sede da Escola Maria Peregrina e no sítio eletrônico www.escolamariaperegrina.org.br ;	09/10/2017
Inscrição prévia para alunos novos demonstrando interesse em participar deste processo;	Até 27/10/2017
Retirada da Ficha Socioeconômica para preenchimento e juntada dos documentos comprobatórios exigidos;	Ato da inscrição
Devolução da Ficha Socioeconômica com os documentos para agendamento da entrevista social	Até 5 dias uteis da retirada da ficha.
Entrevista Social do candidato com assistente social;	Até 03/11/2017
Reunião em Grupo com a temática: Escola Maria Peregrina – Metodologia e Compromisso família-escola;	06/11/2017 e 13/11/2017
Entrevista Pedagógica ;	14/11/2017 a 20/12/2017
Análise e Seleção pela Comissão de Bolsas de Estudo e Ética;	26/01/2018
Divulgação dos Resultados para candidatos aprovados.	29/01/2018
Matrícula	29/01/2018 a 02/02/2018