

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS AÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE
POSSIBILITAM A FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO. UMA
PROPOSTA DA ESCOLA CIDADÃ.**

VALDEMIR GUZZO

Orientadora: Professora Dr^a. MARIA ISABEL DA CUNHA

Dissertação submetida como requisito
para a obtenção do título de MESTRE
EM EDUCAÇÃO.

São Leopoldo(RS), julho de 2002

“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade” (Paulo Freire).

AGRADECIMENTOS

Desde o meu ingresso no Programa, tive ciência de que este projeto envolveria uma série de mudanças em minha vida. A privação do convívio familiar diário; a adequação dos momentos de lazer às necessidades dos estudos; o redirecionamento das leituras, concentrando-me mais especificamente naquelas que poderiam auxiliar na elaboração e no desenvolvimento de minha pesquisa e o meu afastamento temporário da docência constituíram-se num conjunto de situações apenas amenizadas pelo o apoio de pessoas que contribuíram para tornar possível a realização deste trabalho.

Presto minha primeira homenagem ao meu pai Ovidio (in memoriam) e à minha mãe Emma, pois foi com eles que aprendi a aprender, num espaço de busca e valorização das pequenas coisas, e pelo incentivo a procurar respostas às minhas indagações.

Agradeço à minha esposa Dirce, amiga, companheira, educadora e conselheira, pelo inestimável apoio.

Aos meus filhos Guilherme e Natália que foram também motivadores deste estudo.

À minha Orientadora, professora Dr^a. Maria Isabel da Cunha pela compreensão, amizade e incentivo, em meio a sugestões e críticas, expressas de forma hábil e carinhosa, que permitiram o andamento de meu trabalho de forma prazerosa.

Aos meus colegas, pela amizade e companheirismo que nos envolveu durante todo o período do Curso, culminando com a formação de uma Comunidade de estudos, a qual chamamos de Argumentativa, que, com a parceria da Prof^a. Dr^a. Maria Clara B. Fischer, possibilitou a troca de informes e reflexões sobre nossos objetos de dissertação.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, pelo incentivo, auxílio e amizades conquistadas.

Às professoras da Escola Municipal Vereador Antônio Giudice, pelos bons momentos compartilhados no desenvolvimento da parte empírica da pesquisa e à Direção da Escola, pela confiança e colaboração no atendimento de minhas necessidades.

Às crianças estudantes das séries iniciais da Escola Municipal Vereador Antônio Giudice, alunos das professoras colaboradoras desta pesquisa, pois foi com elas, para elas e por outras semelhantes a elas que desenvolvi este estudo, procurando encontrar cada vez mais e melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem.

SUMÁRIO

Agradecimentos/ 3

Resumo/ 7

Abstract/ 9

1. Origens do estudo/ 11

2. A Escola Cidadã/ 21

3. Uma Visita à Teoria/ 33

4. A Escola, A Pesquisa e o Contexto de sua realização/ 43

4.1 A Escola de Ensino Fundamental Antônio Giudice/ 43

4.2 Os Interlocutores e os Procedimentos Metodológicos/ 45

5. Dialogando com as Professoras sobre autonomia e outras questões/ 51

5.1 Conceitos de autonomia e da Escola Cidadã/ 59

5.2 Educar para a autonomia/ 63

5.3 Repercussões e Impressões da busca Pedagógica da autonomia/ 67

5.4 A presença do conceito de autonomia na Escola Cidadã e a importância desse atributo na Escola Antônio Giudice/ 72

5.5 Das atividades propositoras de uma Pedagogia voltada para a autonomia a uma Metodologia em busca dessa autonomia/ 75

6. Professores e Alunos na Sala de Aula: Práticas e Contextos/ 80

6.1 As atividades escolares: seus espaços e tempos/ 83

6.2 Uma Pedagogia Voltada à Participação/ 84

A leitura e interpretação de textos/ 86

A hora do conto/ 87

Os trabalhos livres/ 87

As reuniões em grupos e a roda da conversa/ 88

6.3 O desafio da sala de aula/ 89

Conclusão/ 99

Bibliografia/ 111

Anexo 1 - Princípios Da Escola Cidadã/ 120

Anexo 2 - Questões que direcionaram as entrevistas/ 132

Anexo 3 - Planilha de Avaliação Trimestral/ 135

Anexo 4 - Planilha Modelo de Planejamento Bimestral/ 138

RESUMO

A presente investigação tem raízes na minha história de vida. Rememorando acontecimentos do período escolar, então escola primária, ginásial e ensino técnico e, após, pelo exercício da docência em Escolas Públicas e Privadas, procurei reconstruir essa trajetória, articulando etapas e reflexões.

Diante da necessidade urgente de mudanças no atual sistema de ensino, altamente conteudista, dirigido principalmente para o armazenamento de conhecimentos e com pouca preocupação em relação às reais necessidades do ser humano e com o meio onde vive, procurei localizar uma experiência que apresentasse alguma identidade com esses propósitos.

Encontrei na Escola Cidadã do Município de Porto Alegre uma proposta voltada à mudanças, especialmente no sentido de formar o homem, percebendo-o como ser inconcluso, buscando primeiro conhecê-lo para, depois, atender às suas necessidades educativas. Estudando os princípios da Escola Cidadã, identifiquei um programa que visa proporcionar, na escola, *um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia do cidadão...*(SMED, 1996, Princípio n. 85).

A partir de então, procurei conhecer com mais propriedade o projeto da Escola Pública Municipal de Porto Alegre e investigar, em especial, as ações docentes que se vinculam à intenção de formar sujeitos autônomos.

Utilizei-me de uma abordagem qualitativa de pesquisa buscando, através de entrevistas e observações, acercar-me do objeto de estudo que envolveu cinco interlocutoras, professoras do I Ciclo das séries iniciais, responsáveis por turmas constituídas por crianças que se situam numa faixa etária onde ocorrem os processos principais de socialização.

A coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre letivo do ano de 2001, na Escola Municipal Vereador Antônio Giudice, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Os dados obtidos permitem afirmar que o Projeto Pedagógico da escola, vinculado aos Princípios da Escola Cidadã, encaminha, através da ação das professoras estudadas, para um processo educativo comprometido com os conceitos de autonomia e cidadania. As contribuições teóricas de Paulo Freire deram sustentação conceitual às análises e reflexões realizadas.

ABSTRACT

The present research fixes its roots in my life history. Remembering happenings of my schooling period, at those times primary school, gymnasium and technical school, and, later, the exercise of teaching both at Public and Private schools, I tried to reconstruct this trajectory, articulating stages and reflections.

In face of the urgent need for changes in the present teaching system, highly preoccupied with subject matter contents, directed mainly to the storing of knowledges and with little preoccupation with the real needs of the human beings and the environment where they live, I tried to locate an experience which would present some identity with these aims.

I discovered (found) in the Citizenship School of the county of Porto Alegre a proposal turned to changes, especially in the sense of forming man, perceiving him as an inconcluded being, trying first to know him in order to, later, heed his educational needs. Studying the principles of the Citizenship School, I identified a program which envisages to offer, at the school, *an environment favorable to the development of the autonomy of the citizen...* SMED, 1996, Principle n. 85).

Since then, I tried to know with more propriety the project of the Public Municipal Schools of Porto Alegre and to investigate, especially, the teaching actions which are linked to the intention of forming autonomous individuals.

I utilized a qualitative approach of research searching, through interviews and observations, to approach the object of study which involved five interlocutors, teachers of I Cycle of the initial (first) classes, responsible for groups constituted of children in the age complex where there occur the main processes of socialization.

The data collection has been carried out during the second school semester of 2001, at the Municipal School Vereador Antônio Guidice, linked to the Municipal Net of Schools of Porto Alegre.

The data obtained permit us to affirm that the Pedagogical Project of the school, linked to the Principles of the Citizenship School, leads, through the action of the teachers studied, to an educational process compromised with the concepts of autonomy and citizenship. The theoretical contributions of Paulo Freire offered the conceptional support for the analyses and reflections carried out.

1. ORIGENS DO ESTUDO

Ao iniciar a execução deste projeto, surgiram inevitáveis recordações de meus primeiros anos escolares. Rememorar-los foi mais do que rever simples momentos de uma vida, numa relação prazerosa com o aprender, foi interagir com emoções que marcaram minha maneira de ser, de agir e trabalhar na e com a educação.

Antes de entrar para a escola já lia com muita desenvoltura. No início dos anos sessenta, a pequena Veranópolis, cidade interiorana do Rio Grande do Sul, recebia alguns jornais e algumas poucas revistas. Lembro-me de “O Cruzeiro” e do jornal “Correio do Povo”, de circulação diária, de onde, sentado no colo de meu pai, dei os primeiros passos no sentido de decifrar a escrita, acompanhando cada sílaba, cada palavra, com o indicador de uma das mãos.

Meu primeiro contato com a educação formal ocorreu no Jardim da Infância das Irmãs de São José, no colégio Regina Cœli. Além de um mundo infantil diferente do que estava habituado, com a presença de meninos e meninas dividindo o mesmo espaço, a hora do brincar constituía-se no momento mais esperado. Havia jogos diversos e brinquedos de material plástico que estimulavam minha curiosidade. Deixava a Escola com vontade de retornar.

No ano seguinte, como o colégio das Irmãs só admitisse meninas para o ensino primário, passei para o educandário Marista. Com uma disciplina fundada no respeito aos professores, aos colegas e o amor ao religioso, os Irmãos do Ginásio Divino Mestre conduziam a formação de

seus alunos. Mesmo convivendo com a rigidez administrativa, tínhamos a oportunidade de desenvolver nossas habilidades. Treinávamos a escrita através do exercício contínuo da caligrafia, participávamos de atividades de canto, praticávamos esportes, como futebol, corrida do saco, espiribol, vôlei, corrida, basquete, jogo dos três reis¹ e xadrez.

A caderneta de anotações, outro componente da vida escolar, reproduzia nosso desempenho nas diversas disciplinas em forma de notas. Ali registravam-se, também, as ausências, o aspecto disciplinar e a cooperação. Os alunos eram classificados por desempenho, tendo como referência o primeiro colocado, isto é, aquele que atingia ou mais se aproximava dos objetivos esperados.

Este foi o ambiente em que transcorreram meus estudos primários. Não posso esquecer também os ares ritualísticos em que ocorria a preparação para a ida ao colégio. A organização do uniforme e dos livros na noite anterior a cada dia de aula, constituía-se em uma rotina prazerosa de ser executada. O odor dos livros e cadernos, principalmente quando novos, marcavam o início de cada ano letivo. O trajeto percorrido para a chegada ao colégio obedecia a alguns critérios de preferência. Assim, identificávamos o mais curto como o mais “perigoso”. Neste havia sempre um enorme cão nas proximidades da esquina da quadra de minha casa. Havia ainda um outro caminho, um pouco mais extenso e difícil de transitar nos dias de chuva. A presença daquele animal determinava a escolha deste último percurso, fazendo com que chegássemos às aulas, ou retornássemos delas, muitas vezes impregnados de barro. Eram os saberes, os odores e os sabores que serviam de estímulo para o retorno à Escola no dia seguinte.

Não posso deixar de registrar um fato que marcou profundamente minha estada na escola e, para o qual, somente muitos anos após, atribuí importância. Meus pais foram chamados à direção e, naquelas circunstâncias, a situação deveria evidenciar algum possível e grave problema. Fui também encaminhado ao Diretor. O assunto, para a alegria de meus familiares,

¹ Jogo constituído de um tabuleiro de dimensões em torno de um metro quadrado, com bordas laterais e jogado com peças de plástico, semelhantes a moedas. O objetivo do jogo consistia em eliminar as peças do outro jogador, estas de coloração diferenciada, “guardando-as” em um dos cantos do tabuleiro. Três outras peças, de tamanhos e cores diferentes das demais, os três reis, tinham valor maior em relação às outras.

referia-se a minha mudança da terceira para a quarta série. Senti uma certa euforia de todos os envolvidos, que tomaram o fato como exemplo para incentivar os demais alunos. Restou para mim, porém, a tristeza da separação dos colegas de classe, dos amigos de brincadeiras e jogos e a chegada, no meio do ano letivo, a outro grupo, completamente desconhecido.

O jogo da bolita², a funda³, foram deixados de lado. Os esportes coletivos como o futebol, vôlei ou basquete, ficaram também para um segundo plano. Na nova turma, para minha frustração, os times já estavam prontos e, pela pouca habilidade no trato com a bola, não tinha oportunidade de participar dos jogos.

No ano seguinte, tínhamos que prestar o Exame de Admissão, condição para ingresso no curso Ginásial. Depois da aprovação, a certeza de que deixaria de ter a companhia de mais alguns de meus mais próximos colegas.

Esta condição fez-me voltar para algo que eu muito sabia e gostava de praticar: a leitura. Algumas obras abriram um caminho mais sólido para a aproximação dos clássicos como “Dom Quixote de la Mancha”, de Miguel de Cervantes e os escritos de Júlio Verne, que aguçaram minha curiosidade e tornaram possível “viajar” através dos livros.

Os primeiros anos de minha vida estudantil coincidiram com os movimentos políticos do início dos anos sessenta. Acompanhava muito atentamente as notícias através das transmissões radiofônicas, com meu pai, à noite, sentado próximo ao rádio, a sala mergulhada na penumbra, tendo apenas a luminosidade proveniente de um feixe de luz saído do aparelho que ainda funcionava com válvulas incandescentes. Eram bons momentos que permitiam ouvir, falar e estar perto de meu pai, a quem tenho como um de meus mais importantes educadores.

² Jogo infantil onde o objetivo é fazer cair em um buraco aberto no solo as bolinhas de vidro.

³ Também chamada atiradeira, bodoque, estilingue, consistia na montagem sobre um ramo de árvore, em forma de “Y” de duas tiras de borracha e uma pequena tira de couro, esta para agarrar a pedra a ser arremessada.

Meu curso ginásial foi todo realizado na mesma escola. Os princípios disciplinares mantinham-se os mesmos, não impedindo, no entanto, as possibilidades de se buscar o auto-conhecimento.

Aprendi a gostar da matemática por situações vivenciadas em sala de aula. Após alguns insucessos e o quase afastamento do estudo pormenorizado desta disciplina, fui escolhido, numa das aulas, para demonstrar um dos teoremas de Pitágoras. Saí da classe com andar indeciso, mas cheguei até a pedra de giz e, com um pouco de auxílio do professor e da própria turma, consegui alcançar o c. q. d.⁴ Foi um momento importante para a elevação de minha auto-estima, pois permitiu a descoberta de que poderia ser o artífice de meu aprendizado. Tínhamos, ao final do ano letivo, cerca de sessenta e três teoremas para estudar, e eu os demonstrava com a maior propriedade.

As inquietações tomavam conta de todos nós com a proximidade das provas. Nos dias que as antecediam, os estudos, através de sucessivas repetições dos textos e dos exercícios de matemática, tinham o único objetivo de gravar na memória datas e fórmulas que pudessem ser repetidas na avaliação. Na noite anterior, as costumeiras preces dirigidas ao Deus dos Cristãos para que fôssemos iluminados no dia seguinte. A preocupação não se centrava na condição de ter um bom momento para poder refletir com tranqüilidade, mas, para atingir o maior grau possível na escala de notas, sinônimo de competência e sabedoria.

Os mesmos rituais repetiram-se no segundo grau, cursado na Escola Técnica de Contabilidade. Reforçaram-se posteriormente no Serviço Militar e no curso de Matemática realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, este não concluído, uma vez que fui designado para assumir um cargo no Banco do Brasil, numa cidade distante da região, após aprovação em concurso.

Quando estudava na Unisinos, ingressei no magistério a convite da direção do Seminário São José de Veranópolis. A escola preparatória para a formação de padres capuchinhos seguia o

⁴ Como queríamos demonstrar.

mesmo perfil da escola Marista por onde passara, o que contribuiu para a minha perfeita adaptação ao sistema de ensino do educandário.

Depois disso tive experiências de docência em colégios particulares, lecionando sempre para turmas do segundo grau. Minhas constantes transferências de cidade, em função do trabalho no Banco, dificultaram a permanência nessa atividade.

Ocorreram oito mudanças de localização nos meus primeiros quatorze anos como funcionário do Banco do Brasil. Essas andanças possibilitaram um contato mais próximo com populações de diferentes culturas na região central do estado, serra e planalto médio.

Muitas situações para reflexão originaram-se a partir da proximidade com este público interiorano, notadamente nos períodos em que exerci a função de Fiscal da Carteira Agrícola do Banco. Visitando o pequeno produtor, lá na sua morada, tive a oportunidade única de inteirar-me das reais condições de vida e das aspirações daquela parte da população, nem sempre merecedora de atenção maior por parte dos órgãos encarregados de assisti-los. Esta situação foi também uma das responsáveis por, mais tarde, optar, na complementação de minha graduação, por um curso relacionado a humanidades.

No exercício de minha docência, senti que as principais características desse período foram determinadas pela autoridade completa do professor sobre seus alunos, contemplando um ensino muito mais informativo. A disciplina de matemática, com que trabalhava, aliada à minha pouca experiência pedagógica, quase não permitia o entrelaçamento com outras áreas, tornando o aprendizado um simples repassar de números e fórmulas, sem uma clara vinculação com a formação dos educandos.

Retornei aos estudos no ano de 1993, cursando Filosofia na Universidade de Caxias do Sul. A escolha do curso deveu-se à procura por estudos relacionados às ciências humanas e que possibilitassem a utilização do livre pensar, não reduzindo o aprendizado a algo pronto, acabado, responsável, a meu ver, pelo baixo grau de conscientização de meus alunos. Alio a essa escolha

o aprendizado produzido pela experiência no contato com populações carentes e menos assistidas e à presença desafiadora de meus dois filhos, em fase inicial de escolarização.

Na Filosofia, a constante busca por respostas põe em presença do homem sua condição de incompletude, questionando as certezas das ciências exatas, favorecendo as incertezas e as buscas de uma nova maneira de agir e pensar.

Retomei a docência no mesmo ano de 1993 lecionando para alunos de segundo grau de escola pública. As designações, no Banco, para atender a outras localidades cessaram e pude concluir minha graduação. Fiz a seguir um curso de especialização em História, ao mesmo tempo que seguia no trabalho com meus alunos.

Não encontrei, após estes anos de afastamento, grandes alterações no ensino. Procurei manter minha atenção voltada para a evolução dos processos de ensinar que se desenvolveram no país. Percebi a tendência de entender o aluno como pouco comprometido com o seu aprendizado, principalmente em se tratando de conteúdos não diretamente úteis para o vestibular. A desvalorização das ciências humanas, distribuídas em horários incompatíveis com a realização de um bom trabalho de estudos, mostrava que as questões de valores, de ética e da construção de um raciocínio emancipatório ficavam para plano secundário.

No ano de 1998 estive envolvido com uma experiência marcante, relacionada com a alfabetização de adultos. Desafiado por um grupo de pessoas de um dos bairros pobres da cidade de Antônio Prado, ligados à Igreja Evangélica, formei uma turma com doze alfabetizandos. Seu objetivo era poder ter acesso às leituras da Bíblia, poder também participar das atividades de sua Igreja e ser voz mais atuante em sua comunidade.

Nas aulas de alfabetização destes adultos constatei, na prática, os processos de exclusão que marcam estas pessoas. Têm, geralmente, reduzidos recursos financeiros e pouca instrução formal. Apresentavam, entretanto, uma vontade muito grande de inclusão, de serem ouvidos e de chamarem a atenção para seus problemas.

Com o auxílio do BB-Educar, um programa de treinamento para alfabetizadores, patrocinado pelo Banco do Brasil e utilizando experiências de Paulo Freire, notadamente em relação ao tema gerador, pude ampliar minha atuação naquele grupo.

Ao mesmo tempo, atuava na Escola Cenecista de Antônio Prado que estava propondo o estudo da Filosofia para os pequenos alunos da quarta série do Ensino Fundamental. A surpresa foi constatar, naqueles jovens, características semelhantes a dos adolescentes do segundo grau. A necessidade de ter auxílio constante do professor, de copiar, de ter a matéria pronta, produzida e informada pelo professor e o quase completo desconhecimento dos assuntos mais correntes na comunidade, foram fatos que me marcaram.

No ambiente familiar, a constante presença da Escola pelo exercício de cargos de Direção e Vice-Direção de minha esposa, por mais de dez anos consecutivos em escola pública estadual, permitiram uma maior aproximação com a realidade cotidiana de nossos alunos. O ensino fundamental de meus dois filhos também ocorreu nestas escolas e, naquele contexto, exercitávamos o constante questionamento sobre a necessidade de se reproduzir “*ipsis verbis*” os conteúdos das páginas dos livros didáticos. Questionamentos vencidos habitualmente pelo Guilherme e pela Natália com o argumento de que teriam nota diminuída e seriam certamente submetidos a alguma espécie de discriminação se divergissem do estabelecido.

Estas vivências suscitaram em mim muitas questões. Entre elas, indagações como: o que está ocorrendo com nossa escola? Serão as ações dos professores as inibidoras dos mecanismos de autonomia dos alunos? É possível um ensino descontraído, criativo, atraente e com humor? É viável respeitar as características individuais dos alunos, incluindo sentimentos e emoções no processo de construção do aprendizado?

Inspirado nos meus próprios estudos e, posteriormente, na minha tarefa como docente, senti a necessidade de estudar os processos pedagógicos, especialmente aqueles que dizem respeito ao desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Na minha trajetória educacional, passei por uma Escola com padrões de disciplina definidos, reforçados pela minha formação nas ciências consideradas exatas. Mais tarde, entretanto, já com o curso de Filosofia, ampliei minha percepção da importância do aluno como ser humano e das possibilidades dele próprio construir seu conhecimento.

Como estudante, as melhores lembranças que tive localizaram-se nos meus primeiros anos escolares. A alegria de estar na escola e de descobrir coisas novas foram sentimentos importantes na minha trajetória. Até as desatenções, principalmente nas atividades de Educação Física onde, aos alunos destaque, era dado um atendimento especial, foram importantes na minha formação. Provavelmente sejam elas responsáveis pela busca de alternativas direcionadas para a literatura e para o estudo sistemático das Ciências Humanas.

Talvez sejam estas as raízes que estão impulsionando o meu desejo de desvendar a pedagogia da Escola Cidadã implementada pela Prefeitura de Porto Alegre, que se define como *uma escola democrática voltada para a inclusão, para o sucesso escolar, para a formação de sujeitos autônomos e cidadãos plenos* (Silva, 1999, p. 13).

Se, na minha vida escolar, o curso primário e parte do ginásial foram muito produtivos em termos de reflexão e de análise crítica da realidade em que vivia, o golpe de abril de 1964 deixou-me clara a intenção de produzir, no País, uma educação altamente domesticadora e acrítica.

A União Municipal de Estudantes Secundários de Veranópolis e os Congressos Estudantis lá realizados foram espaços comuns onde discutia-se, em plenárias, temas de interesse do ensino e da comunidade. Infelizmente, foram rapidamente extintos. Muito comum naqueles anos de exceção, os “slogans” difundidos pelos meios de comunicação serviam de suporte para as aulas de doutrinação política: “Não fale em crise, trabalhe”, “Brasil, ame-o ou deixe-o”, “Este é um país que vai prá frente”, “Ninguém segura este país” e outros, que tinham pouca ou nenhuma relação com nossa realidade.

Após quase duas décadas da abertura política sinto que continuamos ainda com um ensino que não realizou a passagem do “domesticar” para o “problematizar”, no sentido da radicalidade,

isto é, penetrar no cerne, buscar a raiz de nossos problemas. Essa situação parece contribuir para a permanência de uma grande maioria de nossos estudantes em um grau ingênuo de consciência, o que pode levá-los a um baixo grau de criticidade⁵.

Faço esse registro, fruto do convívio diário com meus alunos de Filosofia nas turmas de segundo grau. Com pouco poder de concentração e também com muito pouco conhecimento em profundidade dos assuntos mais correntes na comunidade, estes estudantes fizeram-me estabelecer um paralelo entre a educação atual, mesmo quando praticada com as tecnologias disponíveis, e a desenvolvida há três décadas. Lá, ainda que com as restrições impostas por um regime de exceção, procurava-se uma possibilidade de encontrar novos rumos na forma de conhecer.

Atualmente, com a crescente necessidade de resultados práticos, em nome de uma aprovação para ingresso na Universidade, o ensino está dirigido mais para treinar o aluno do que para auxiliar o indivíduo a desenvolver suas habilidades intelectuais e sociais, partindo do seu próprio ambiente de vida. Nas escolas onde atuei, essa realidade não estava restrita apenas aos alunos do segundo grau, mas era uma constante também no ensino fundamental, marcado pela transmissão e pela cobrança dos conteúdos, numa perspectiva preponderantemente pragmática.

Não encontro, na grande maioria dos estudantes secundaristas deste final e início de novo século, uma postura reflexiva rigorosa sobre o que se está estudando. Pouco relacionamento há também entre o que se discute em sala de aula e o existir do aluno na realidade cotidiana.

Estabelecendo uma relação entre a minha ação docente nos últimos anos e o período de estudante no colegial, percebo a necessidade de recuperar, na atuação do professor, como no antigo colégio onde concluí meu curso ginasial⁶, uma pedagogia voltada para o desvelar, num processo contínuo de estímulo à curiosidade, numa efetiva integração com os estudantes.

⁵ Criticar é o cuidado de saber estabelecer critérios. Fazer crítica é estabelecer critérios para conhecer um objeto colocando-o em crise para então poder divisá-lo como afirmação ou negação. (Prof. Agostinho José Soares-Aproximação à Filosofia in Introdução ao Pensamento Filosófico. p. 19).

⁶ Ginásio Divino Mestre na cidade de Veranópolis (RS)

Certamente lá nem tudo era perfeito, mas havia um clima que propiciava uma cultura escolar mais emancipadora.

Foi nesse contexto que desenvolvi a investigação a respeito dos saberes docentes em relação aos conceitos de autonomia e seu comprometimento com as ações que possibilitam um ensino voltado para a inclusão. Esses docentes estão envolvidos numa comunidade escolar que tem o objetivo de produzir conhecimentos emancipadores, contribuindo para desenvolver a capacidade de autogoverno de cada sujeito, conforme uma das propostas da Escola Cidadã.

2. A ESCOLA CIDADÃ

A partir da minha história de vida educacional e das experiências de docência em dois períodos distintos, no início dos anos setenta e novamente a partir da década de noventa, percebo que, na medida em que avançamos no tempo, poucas mudanças positivas alteraram as formas de agir nas instituições de ensino.

A concepção humanista de escola ainda está distante da tarefa de preparar o ser humano para autogerir-se, autogovernar-se em harmonia consigo mesmo e com a natureza. Não há a preocupação com a perspectiva de uma sociedade multicultural, onde o aluno seja identificado como criador e não como criatura passível de domesticação e onde possa, também, intervir no processo de transformação de sua realidade.

Este estudo realizado em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, analisa os significados da autonomia e sua real efetivação no projeto da Escola Cidadã. Nele estão presentes entre outros, os conteúdos escolares, os princípios da Escola e a organização do tempo, fator determinante na organização dos trabalhos pedagógicos, pois dele depende o calendário escolar, envolvendo horários, número de horas/aula semanais, início e término do período escolar. Estudo as ações docentes que procuram tornar possível, nesse contexto, uma educação voltada para a autonomia do aluno.

A Escola Cidadã, desde o seu nascedouro, tem como um dos seus objetivos a pretensão de ser uma instituição avançada, que considera a diversidade cultural na construção de uma educação para todos. Traz no seu projeto político a perspectiva da inclusão e da emancipação do ser humano envolvendo, segundo Silva (1999), *uma escola que produza conhecimento emancipador, que desenvolva ações democráticas de poder no seu interior, o que certamente inclui também inovações pedagógicas que potencializam as formas de ensinar e aprender* (p. 14).

A proposta não procurou encontrar um modelo ideal de escola, entendendo que a própria condição de incompletude do ser humano não possibilitaria a existência de um sistema ou modelo único, pronto, acabado. Partindo das práticas que desenvolvi em meus estudos e as que apliquei como professor, percebo a necessidade de caminhar rumo a uma educação que estimule o desenvolvimento das competências e habilidades do educando, deflagrando nele, conforme Freire (1997), *uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais crítico* (p. 27).

No contexto atual, o projeto da Escola Cidadã constitui-se num contraponto à lógica dominante. Gestado no interior das escolas da Rede Municipal de Ensino⁷, conta com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar para o estabelecimento de políticas públicas para a educação municipal.

Na Escola Cidadã, as atividades são divididas em complexos temáticos⁸ *procurando estar voltada para provocar a manifestação da atividade pessoal da criança, desenvolvendo-lhe a iniciativa e a capacidade de trabalhar independentemente; ser um método de observação investigadora e de imitação criadora, adequado às características e capacidades das crianças; ser um método rigoroso de progressão que vai do concreto para o abstrato, passando pelo verbal, do próximo para o distante; ser um método de pesquisas cujo material é fornecido pela própria vida* (Saviani, 1993, p. 163-164).

⁷ De agora em diante citada apenas como R.M.E.

⁸ A elaboração do Complexo Temático partiu de pesquisa sócio-antropológica realizada na região de abrangência de cada escola e, através dos resultados, foi organizada a proposta político-pedagógica implementada pela SMED.

Nesta Escola, o envolvimento dos pais, alunos, professores, funcionários e comunidade, concorre para tornar possível a efetivação de um projeto educativo que, às vezes, é polêmico, por contrariar a lógica da escola seriada. À comunidade escolar caberá *proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia do cidadão eliminando medidas punitivas, autoritárias, substituindo-as por medidas educativas como a sanção por reciprocidade, buscando a cidadania, o respeito e não o medo* (Silva, 1999, p. 54).

Ao aluno, a escola pretende oferecer o reconhecimento de si mesmo como educando sujeito, não mais objeto, igualando-se ao educador também sujeito, *possibilitando a tarefa de ambos: o objeto do conhecimento* (Freire, 1994b, p. 47).

Um dos elementos fundamentais para a democratização do conhecimento desta rede reside no *desdobramento dos processos de construção da escola Cidadã através do debate e discussão realizados em 1994 e 1995, no Congresso Constituinte Escolar* (SMED, 2000, n. 21, p. 21). Este Congresso trouxe à mostra as contradições presentes na Escola como *a convivência de práticas de exclusão evidenciadas pela evasão, reprovação e não aprendizagem e práticas pedagógicas avançadas, exercidas por muitos professores(as) preocupados com a visão de educação inclusiva e prazerosa, em oficinas ou atividades extra-curriculares* (Idem, p. 21).

As escolas municipais foram os núcleos das discussões a respeito dos princípios de democratização da gestão e do acesso ao conhecimento. Os resultados foram levados a cada região⁹ da cidade de Porto Alegre e, por último, ao I Congresso Municipal de Educação que, em 1995, assumiu características de Congresso Constituinte. Os princípios *foram sistematizados e votados e, novamente no interior de cada escola, concretizaram-se na construção coletiva de cada regimento escolar* (SMED, 2000, n. 21, p. 20).

A construção dos princípios da Escola Cidadã pela comunidade escolar deu início a uma mudança realizada de forma integrada. O Congresso Escolar Constituinte possibilitou a essa comunidade escolar discutir, de forma participativa e deliberativa, a *aplicação da reestruturação*

⁹ Regiões do Orçamento Participativo: NORTE (Norte e Noroeste); SUL (Restinga e Centro-Sul/Sul); LESTE (Leste/Nordeste e Partenon/Lomba) e OESTE (Glória/Cruzeiro/Cristal e Central).

curricular em uma relação teórico-prática para todos os níveis e modalidades de ensino, acumulando, em cinco anos, um processo de vivência da democracia e de construção de caminhos coletivos para a escola que a Rede Municipal definiu como a escola que queremos (SMED, 2000, n. 21, 9. 22).

A Administração Popular, convergência dos partidos políticos de esquerda que está à frente da Prefeitura de Porto Alegre ininterruptamente desde 1989, vê na gestão democrática da escola o cumprimento de um importante papel para a realização da cidadania e o estabelecimento da democracia. É a contribuição da escola na *construção de uma cultura democrática capaz de disseminar-se no corpo social e dar conta de uma educação dialógica, onde o conhecimento se constrói na relação com o outro e com o meio, onde a aprendizagem se dá na relação dos diferentes, no diálogo dos saberes, permitindo a crítica e a transformação da realidade* (SMED, 2000, n. 21, p. 29). O projeto Escola Cidadã começou a delinear-se como alternativa concreta para a escola pública a partir da segunda gestão da Administração Popular, em 1993.

Queremos uma escola a que todos tenham acesso assegurado, que se constitua num espaço público de construção e vivência da cidadania, que não se limite à transmissão, mas que articule o saber popular com o conhecimento científico, voltado para a transformação da sociedade, em que o educando seja sujeito do processo de conhecimento e a prática pedagógica aconteça numa perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação curricular existente nas escolas (SMED, 2000, n. 21, p. 29).

Nas escolas a democratização só é garantida a partir das possibilidades de iguais condições de participação dos segmentos que formam a comunidade escolar, passando da hegemonia de um grupo para a construção coletiva, *estruturada com base na partilha do poder, respeitando papéis e responsabilidades diferentes: uma gestão que inverta a lógica autoritária e instaure novas relações de poder* (SMED, 2000, n. 21, p. 29).

O princípio de democratização da gestão demandou, para sua consolidação, o aporte de recursos materiais para implementar a política construída coletivamente, onde a participação comunitária pudesse determinar os investimentos e prioridades de manutenção e que

possibilitasse a construção de uma escola autônoma com administração efetivamente democrática. Neste sentido a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre criou os Núcleos de Ação Interdisciplinar (NAIs) com o intuito de fazer a relação institucional e pedagógica entre a Secretaria e as escolas da Rede, modificando a estrutura administrativa da Secretaria, dando destaque aos processos pedagógicos.

A presença da comunidade escolar na construção dos Princípios da Escola Cidadã foi o início de uma mudança educacional realizada de forma integrada e participativa. A partir destes Princípios a Reestruturação Curricular *desafia a expressão de uma escola inclusiva e democrática, comprometida com a leitura e transformação de mundo* (SMED, 2000, n. 21, p. 22).

As instituições municipais assumiram a responsabilidade com a educação popular, com a avaliação emancipatória, com a interdisciplinaridade e com a gestão democrática. Tomaram como ponto central a democratização do conhecimento, a construção de ações coletivas que possibilitassem à comunidade escolar uma vivência produtiva e prazerosa, produzindo uma escola pública solidária, participativa e inclusiva.

A Secretaria Municipal de Educação, no processo de busca de uma nova escola, desencadeou uma ampla reestruturação curricular, organizada em três movimentos.

O primeiro movimento constituiu-se na criação de meios institucionais legais que possibilitaram a concretização da gestão democrática na escola, incluindo a realização de eleições diretas e uninominais em 1993, prevendo eleições unificadas para o ano de 1995; a implementação de Conselhos Escolares que permitiu deslocar o centro de poder decisório na escola e a própria reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, onde foram criados os Núcleos de Ação Interdisciplinar (NAIs) que atuam voltados para as questões da construção do projeto político-pedagógico da escola. *Esses mecanismos não alteram, por si só, a realidade. Para que ocorra uma transformação na lógica vertical e hierárquica, a participação da comunidade é fundamental e, para tanto, fez-se necessário ultrapassar a mera operacionalização*

dos dispositivos legais. Implica, evidentemente, em um radical compromisso ético, político e pedagógico na construção da participação de todos os envolvidos (Freitas, 1999b, p. 34).

No processo de reestruturação curricular, o segundo movimento constituiu-se na organização do trabalho de formação para pais, professores, alunos e funcionários. A apresentação do Plano de Ação dos Núcleos de Ação Interdisciplinar às equipes diretivas e Conselhos Escolares foi o desencadeador desse movimento, com a proposta de um trabalho conjunto e com a finalidade de *construir uma escola viva, dinâmica, com práticas coletivas, com processos participativos e com instrumentos legais que garantam essas características* (Freitas, 1999b, p. 34).

Uma nova discussão ocorreu a partir da lei que trata dos Conselhos Escolares, refletindo sobre as mudanças que vinham se desenvolvendo na escola com a existência desses Conselhos.

Qual a escola que temos e qual a escola que queremos? Esta foi uma questão que procurou sustentar uma pedagogia da educação popular, da interdisciplinaridade e da avaliação emancipatória.

A reflexão sobre o cotidiano das escolas estimulou a busca de superação dos mecanismos de exclusão, tais como as relações hierarquicamente estabelecidas, as normas disciplinares de caráter punitivo, os conteúdos fora do contexto e as avaliações seletivas.

Também, nesse segundo eixo de reflexão, foi considerada a estrutura curricular seriada onde o aluno *submetido a um tempo previsto por um currículo padronizado, depara-se com a realidade de a reprovação ser a única alternativa apresentada pela escola para atender às suas aprendizagens que não acompanharam o ritmo previsto* (Silva, 1999, p. 35).

Esta análise proporcionou o primeiro delineamento da escola desejada, que incluísse a preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno em interação constante com seus pares, e a realização de um trabalho voltado aos interesses das classes populares.

Estas reflexões encaminharam para o terceiro tema “como queremos chegar à escola que queremos?” Esta provocação encaminhou a discussão para a finalidade de *desencadear um processo criativo e participativo de contextualização histórica da escola a fim de legitimar e legalizar as práticas e relações que produzam avanços democráticos nas suas dimensões política, administrativa e pedagógica* (Silva, 1999, p. 35). Com o nome de Projeto Constituinte Escolar, este processo representou o terceiro movimento na escola pública municipal de Porto Alegre.

Apresentado às direções de escolas e aos Conselhos Escolares, o Projeto Constituinte Escolar propôs quatro etapas para estabelecer o processo de reestruturação curricular da escola pública municipal:

- 1ª. fase- organização de grupos temáticos nas escolas
- 2ª. fase – encontros regionais
- 3ª. fase – Congresso Municipal Escola Constituinte
- 4ª. fase – construção dos regimentos escolares.

Estas fases foram propostas com o sentido de qualificar o processo de discussão em torno de quatro eixos temáticos que, articuladamente, buscavam dar conta da globalidade da escola, tendo em vista a construção de seu projeto político-pedagógico: gestão da escola, currículo, princípios de convivência e avaliação (Silva, 1999, p. 37). Em torno desses temas desenvolveu-se o debate de todas as fases do Projeto Constituinte Escolar e, nesse processo, construíram-se os eixos, descritos a seguir, a partir dos quais foram gestados os princípios que deram origem à Escola Cidadã.

Gestão da Escola: *a construção da gestão democrática na escola passa pela participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos.*¹⁰

¹⁰ Princípio n. 1

Currículo: aspectos relacionados à formação permanente, ao trabalho interdisciplinar, função social da escola e relevância do saber popular.

Avaliação: destaque para seu caráter emancipatório, *um instrumento de promoção do sujeito, considerando seus aspectos subjetivos e objetivos, evitando a classificação, a discriminação e a seleção*¹¹. Para tanto, a necessidade de reestruturação curricular, a reflexão constante e a auto-avaliação são alguns aspectos a serem levados em conta para permitir a realização do trabalho sob essa perspectiva.

Convivência: refere-se à construção de regras na escola, alterando aquelas que estavam dirigidas para a punição, para a discriminação e para a exclusão. Como pontos fundamentais, entre outros, foram considerados a liberdade de expressão, o respeito às diferenças, a compreensão, a solidariedade, a disciplina como organização e não como controle de comportamento, e a sanção por reciprocidade no processo de construção da autonomia.

Constituiu-se assim, a partir destes elementos, a Carta de Princípios da Escola Cidadã aprovada no Congresso Constituinte Escolar. A socialização desses princípios orientou a construção dos regimentos escolares, quarta etapa do Projeto.

Todos os segmentos, no interior de cada escola e com o apoio da Assessoria da Secretaria Municipal de Educação, tomaram a si o desafio de concretizar esses princípios a partir da elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Porto Alegre é reconhecida no Brasil e no mundo como pólo de democracia participativa. A rede municipal de ensino está inserida neste esforço de transformação onde o grande desafio é romper com a lógica fragmentada, tradicional e excludente. O fio condutor desta caminhada é um projeto político-pedagógico ousado, revolucionário, que propõe a construção de novos saberes e novas práticas (SMED, 2001c).

¹¹ Princípio n. 69

A Secretaria Municipal de Educação propõe-se implementar na R.M.E. de Porto Alegre a partir de 2001, uma nova forma de ação com a *abordagem curricular prévia e burocraticamente estabelecida, organizando o conhecimento enquanto um processo humano que é movido pelo desejo histórico incessante de busca de compreensão, organização e transformação do mundo, onde a prática social é a fonte e também o fim último deste conhecimento* (SMED, 2001c).

A equipe diretiva da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que tomou posse juntamente com a nova legislatura em janeiro de 2001, visando ao aperfeiçoamento do processo, procura voltar-se para duas frentes principais que constituem pontos centrais de seu trabalho junto às escolas: a gestão e a formação. Para tanto, tomaram os três eixos de atuação propostos pelo governo municipal: a radicalização da democracia, o combate à pobreza absoluta e o impulsionamento da inovação tecnológica no âmbito do desenvolvimento da economia local.

A SMED, no início da quarta gestão do governo da Frente Popular em Porto Alegre, *recoloca os desafios já assumidos pelas gestões anteriores, entendendo-os como parte de processos histórico-culturais que os tornam efetivamente mais complexos* (Moll, 2001, p. 24).

A construção dos princípios de formação de educadores e de qualificação de gestores e assessorias surgiu de alguns temas, dentre os quais citamos a autonomia, a busca da transformação, a formação permanente, o respeito às diferenças, o espaço de discussão e reflexão do cotidiano e de troca e escuta inerentes aos processos de construção, contemplando a relação com o saber nas dimensões epistêmica, social e identitária.

Para a concretização desta proposta, a Assessoria Pedagógica organiza-se atualmente em duas estruturas, substituindo os Núcleos de Ação Integradas (NAIs) que tiveram, até então, os atributos de estabelecer a relação de articuladores institucionais e pedagógicos entre as Escolas da rede conveniada e a Secretaria. Estas estruturas compõem as Assessorias com Atuação Regional¹², com ação junto às equipes diretivas, aos conselhos escolares e setores e às

¹² Regiões de atuação: 1. Centro/Ilhas; 2. Glória./Cristal/Cruzeiro; 3. Humaitá/Navegantes/Norte; 4. Leste/Eixo Baltazar/Nordeste; 5. Partenon; 6. Lomba do Pinheiro; 7. Centro Sul/Sul e 8. Restinga/Extremo Sul.

Assessorias Itinerantes, que estão orientadas para três áreas de conhecimento: Linguagem¹³; Sociedade e Cidadania¹⁴ e Ciências.¹⁵

Com o papel articulador entre a escola e as políticas sociais do governo, potencializando-as em suas regiões de atuação, o conjunto de assessores pedagógicos regionais, juntamente com assessores comunitários e outros setores da SMED, visam criar uma cultura de trabalho em rede, *com ações integradas e integradoras, enquanto retaguarda e afirmação de proteção integral dos sujeitos das comunidades em questão, de acordo com as especificidades do nível atendido* (SMED, 2001c).

Os assessores pedagógicos itinerantes desenvolvem atividades de formação dos educadores referentes a currículo, avaliação, aprendizagem e temas transversais como sexualidade, educação, a cultura da paz, a educação ambiental, discriminação racial e social e outros, perpassando suas respectivas áreas de conhecimento específico.

Desta forma, a Escola Viva, a Escola Educadora como também passou a ser denominada a Escola Cidadã, a partir da nova composição diretiva da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (2001), propõe-se a ser *a expressão concreta e ousada de uma escola inclusiva e democrática, comprometida com a leitura crítica da realidade, e com a construção de ideais de solidariedade, diversidade e igualdade de direitos* (SMED, 2001).

Nas palavras de Eliezer Pacheco, Secretário Municipal de Educação, *o conceito de Escola Cidadã não dá mais conta da amplitude e complexidade dos processos educacionais, neste início de século* (Pacheco, 2001, p. 18). Para o autor *a educação não ocorre apenas nos espaços da educação formal, mas ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade pela ação do conjunto das organizações governamentais ou não* (2001, p. 18).

¹³ Com representantes da Arte-educação, Língua Portuguesa e Literatura, Educação Física, Alfabetização, Educação Infantil e Educação Especial.

¹⁴ Com representantes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, Educação Infantil e Educação Especial.

¹⁵ Com representantes da Matemática, Biologia, Física e Química e Educação Infantil e Educação Especial.

A atual gestão trabalha com o conceito de Cidade Educadora onde a sociedade e o poder público exercem sua função educadora na *busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, os povos e as nações, oposta ao individualismo neoliberal* (Pacheco, 2001, p. 18).

Com inspiração na Escola Progressista e embasada na contribuição teórica de Paulo Freire, a SMED vem produzindo, ao longo do tempo, acompanhada pela atuação da comunidade escolar (pais, professores, alunos e comunidades de bairros periféricos) um projeto de educação envolvendo entre outros, a possibilidade de construir a cidadania, a transformação da realidade e a formação de sujeitos autônomos.

A Secretaria Municipal de Educação entende a Cidade Educadora como palco para o desenvolvimento de *práticas escolares que possibilitam qualificar – da direção da vida e das práticas sócio-culturais produzidas na cidade – o entendimento freireano de leitura da palavra escrita (objetivo fundamental da escola) como leitura de mundo e, portanto, como compreensão analítica e reflexiva dos problemas cotidianos e desafios postos pela contemporaneidade sem, contudo, abrir mão de que o acúmulo histórico produzido pela humanidade, traduzido nos diferentes campos do saber científico, esteja presente nas pautas curriculares da escola pública municipal* (Moll, 2001, p. 25).

A possibilidade de inclusão e o sentido humanizador deste trabalho pedagógico *só pode ser efetivado por processos nos quais cada um e todos podem dizer a sua palavra, seja através do diálogo cotidiano, de processos didáticos que desafiam a palavra, da pesquisa sócio antropológica- como prática consolidada em diversas escolas da rede municipal* (Moll, 2001, p. 25).

No diálogo, na autoria, no desenvolvimento de um pensamento livre e autônomo a efetivação da cidadania como possibilidade de pertencimento à pólis e de reencantamento do mundo como espaço para todos (Moll, 2001, p. 25).

Os dados relacionados neste capítulo não contemplam um estudo minucioso sobre a estrutura e o funcionamento da Escola Cidadã de Porto Alegre por não ser o objeto principal desta pesquisa. Maiores dados referentes à Escola Cidadã poderão ser encontrados nos Cadernos Pedagógicos editados pela SMED de Porto Alegre, especificamente os de números 9(1996) e 21(2000).

Outros subsídios estão disponíveis também nos trabalhos de dissertação de Mestrado de Ana Lucia Souza de Freitas (PUC-RS, 1999)¹⁶; Verônica Regina Muller (U.BARCELONA, 1996)¹⁷; Andrea Rosane Fetzner Krug (UNISINOS, 1999)¹⁸ e Ana Cristina Rocha Gonçalves (UFRGS, 2000)¹⁹, relacionados ao final, na Bibliografia.

Os princípios da Escola Cidadã, em número de noventa e quatro²⁰, foram definidos no Congresso Constituinte Escolar de 1995, estando disponíveis em anexo, ao final deste trabalho.

¹⁶ Constrói uma compreensão a respeito da perspectiva metodológica presente no conceito de conscientização enquanto princípio e finalidade da práxis educativa libertadora.

¹⁷ Apresenta a realidade infantil portoalegrense atual sob três aspectos: a concepção de infância na cidade de Porto Alegre; a situação em que vivem essas crianças e a luta das mesmas na resolução de seus problemas.

¹⁸ Perspectiva teórica da SMED na organização do Ensino Fundamental por Ciclos de Formação. São levantadas as fontes teóricas do projeto da Escola Cidadã, desenvolvido a partir de 1993 na cidade de Porto Alegre; as diferenças entre as políticas educacionais neoliberais e progressistas.

¹⁹ Examina a Educação e Cidadania com o objetivo de conhecer o projeto político-pedagógico-administrativo desencadeado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre a fim de diferenciá-lo dos demais projetos presentes na sociedade brasileira.

²⁰ Cartilha “Princípios da Escola Cidadã”. Porto Alegre: SMED, junho de 1996.

3. UMA VISITA À TEORIA

Todo o povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação. Só o Homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão. O seu desenvolvimento ganha por elas um certo jogo livre de que carece o resto dos seres vivos, se pusermos de parte a hipótese de transformações pré-históricas das espécies e nos ativermos ao mundo da experiência dada.

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana (Jaeger, 1995, p. 3).

Para os gregos a educação não tinha propriedade individual, mas pertencia, por essência, à comunidade. A educação participava da vida e do crescimento da comunidade. À estabilidade das normas correspondia a solidez dos fundamentos da educação. Da sua dissolução e destruição, surgiam a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade de qualquer ação educativa.

A idéia de educação representava para o homem grego o sentido de todo o esforço humano. O conhecimento próprio e a inteligência clara encontravam-se no topo do seu

desenvolvimento. Assim, sua importância universal como educadores a partir da difusão de sua cultura, deriva de sua concepção do lugar do indivíduo na sociedade, como princípio de valorização do Homem, atribuindo valor infinito a cada alma humana e dando-lhe a autonomia espiritual. No que se refere à educação, a consciência da vida humana e das leis imanentes, que regem as suas forças corporais e espirituais, tinha a mais alta importância.

Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma idéia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do homem vivo. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente. Só a este tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra formação contendo ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, a idéia, ou tipo normativo que se descobre na intimidade do artista (Jaeger, 1995, p. 13).

O vocábulo grego Paidéia significava ao mesmo tempo educar e civilizar. Na História, Paidéia tornou-se o sinônimo da própria cultura grega. Os verdadeiros representantes da Paidéia grega, sem dúvida, não são os escultores, pintores, arquitetos, mas sim os músicos, os poetas, os filósofos, os oradores e os homens de Estado. *No pensamento grego, o legislador encontra-se, em certo aspecto, muito mais próximo do poeta que o artista plástico: é que ambos têm uma missão educadora, e só o escultor que forma o Homem vivo tem direito a este título (Jaeger, 1995, p. 18).*

É significativo registrar a imagem do homem perfeito, para o qual, ao lado da ação, estava a nobreza do espírito e só na reunião de ambos se encontrava o verdadeiro objetivo. O velho Fênix, educador de Aquiles, exprimiu este ideal quando, em hora decisiva, recordava ao jovem o fim para o qual fora educado: *Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações (Jaeger, 1995, p. 21).* Nestes versos a formulação do ideal de formação grego no seu esforço para abranger a totalidade do humano.

A educação, como função natural da comunidade humana, leva muito tempo para atingir a plena consciência dos que a recebem. De conteúdo similar para todos os povos, ela é moral e prática. Na Grécia não foi diferente, tendo ainda a educação sido revestida sob a forma de mandamentos como honrar os deuses e respeitar os estrangeiros, transmitidos oralmente por séculos, apresentando-se ainda como comunicação de conhecimentos e aptidões profissionais a cujo conjunto os gregos deram o nome de *techne*.

Distingue-se a formação do Homem pela criação de um tipo ideal definido, não possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como concebido. Educação e formação têm, pois, origens diversas. A formação do homem grego está manifestada na forma integral do Homem, envolvendo sua conduta, seu comportamento exterior e sua atitude interior. Platão a compara ao adestramento de cães de raça, limitado no início a uma classe social reduzida, a nobreza. A partir do momento em que a sociedade burguesa dominante passa a adotar aquelas formas, a idéia inspiradora transforma-se em bem universal.

Para Aristóteles (1991), a educação tem caráter público e a *educação das crianças se revela um dos primeiros cuidados do legislador e seu fim é ensinar a juventude a alcançar a virtude²¹ e a felicidade* (p. 65).

A educação para a autonomia²² tem ali suas raízes onde Sócrates propunha o autogoverno de seus alunos através de um método: a dialética. Processa-se esta em dois tempos: a ironia, em que se indica o erro do interlocutor e a maiêutica, processo pelo qual o interlocutor é obrigado a tirar de si mesmo a verdade procurada. Educar tem o significado aqui de possibilitar, dar condições ao educando de buscar respostas ao que procura num sentido de formar para a autonomia.

²¹ A virtude do homem também será a disposição de caráter que o torna bom e que o faz desempenhar bem a sua função. Dos vários sentidos propostos, Aristóteles conclui que a felicidade se identifica com a excelência, quando o homem consegue combinar seus desejos e ações com seu pensamento, agindo de acordo com sua natureza e realizando os fins que lhe são próprios. (Ética a Nicômacos, livro I, p. 25-27)

²² Do grego “autos” que significa “si mesmo” e “nomos” que quer dizer “lei”.

A educação vem perpassando milênios com o objetivo de formar o homem para *...assumir-se integralmente, portanto, autogovernar-se. A autogestão é a tradução moderna da paidéia* (Gadotti, 1995b, p. 107).

Na educação antiga havia a preocupação com a formação do homem integral. Na moderna, segundo Gadotti (1994b), o *pressuposto básico é a hegemonia, a universalização de uma visão de mundo. O pressuposto básico da educação pós-moderna é a autonomia, capacidade de autogoverno de cada cidadão* (p. 32).

A autonomia tem conceitos na filosofia da Idade Média, Moderna e Contemporânea, o que a torna parcela integrante da própria educação, vindo associada aos temas de moralidade, liberdade individual e social, rompendo *com esquemas centralizadores* (Gadotti, 1995a, p. 196) e, recentemente, ligada também à transformação social.

Na dialética Socrática, a verdade deve ser descoberta pelo próprio indivíduo. Platão no diálogo Mênon, põe Sócrates em conversa com seu discípulo que lhe indaga: *Estarias disposto a dizer-me Sócrates, se a virtude pode ser ensinada? Ou se pode ser adquirida pelo exercício? Ou quem sabe se não é nem ensinável nem adquirível pela prática, mas recebida de nossa própria natureza? Ou, talvez, de outra qualquer maneira?* (Platão, 1950, p. 63). Insiste o filósofo, ao longo do diálogo (Idem, p. 63-104), de que Mênon deve procurar nele mesmo as respostas.

Precursor de Rousseau, John Locke (1632 – 1704) utiliza a expressão “self-government” entendendo a autonomia como autogoverno no sentido de autodomínio individual.

Os objetivos da educação para Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) comportam dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais. Para este pensador, a educação deveria ser progressista, de forma que cada etapa do processo pedagógico devesse ser adaptada às necessidades individuais do desenvolvimento. É necessário preparar a criança para o futuro, pela sua grande potencialidade não aproveitada de imediato. A tarefa do educador consiste em reter intacta e pura essa energia até o momento oportuno.

Entende Rousseau necessária a supremacia da razão sobre a autoridade, para não permitir a dependência do aluno. Diz o autor (1999): *tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos apresseis em satisfazê-la. Colocai questões ao seu alcance e deixai que ele as resolva. Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente* (p. 206).

Rousseau parte do princípio da individualidade. No retorno à pureza da consciência natural está o dever fundamental de todo o homem, retomando o apelo socrático *conhece-te a ti mesmo*.

Os pensadores desse período têm em Kant (1724 – 1804) a expressão do termo autonomia no sentido ético. Como em Rousseau, a humanidade do homem está expressa no espírito e na liberdade moral. Na Fundamentação da Metafísica dos Costumes²³, Kant entende que uma lei moral é autônoma quando tem em si mesma seu fundamento e a razão própria de sua legalidade. O eixo da autonomia moral, segundo Kant, constitui-se na autonomia da vontade. Nesta obra, Kant atribui à autonomia da vontade o princípio supremo de moralidade.

O sentido da autonomia está ligada em Kant, portanto, à idéia de dignidade da pessoa. O homem como autor de sua própria lei *não tem apenas um preço, ou seja, um valor relativo, mas uma dignidade, ou seja, um valor intrínseco* (Pascal, 1992, p. 125).

*É compreensível que Kant faça da autonomia o princípio supremo da moralidade*²⁴ uma vez que a autonomia implica, ao mesmo tempo, *“a vontade de uma legislação universal e o respeito à pessoa humana que lhe deve a sua dignidade* (Pascal, 1992, p. 126).

Rousseau e Kant inauguram a reflexão sobre a educação como ato deliberado, como vontade específica. Mesmo percorrendo vias diversas, *ambos buscam os caminhos da autonomia*

²³ Lisboa: Edições 70.

²⁴ Idem, p. 104

e da auto-construção que permitam ao indivíduo definir o seu destino e o sentido de suas vidas (Cattani, 1996, p. 137).

Para o educador soviético Pistrak, a autonomia é entendida como a auto-organização dos alunos, buscada na existência do coletivo infantil. Para este autor (1981), *as crianças e também os homens em geral formam um coletivo quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e lhes são próprios* (p. 139). Afirma o autor que o coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade. *O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização* (p. 138). Este tipo de organização, segundo Pistrak (1981), *cria condições favoráveis ao surgimento, nas crianças, de novos interesses, ao aparecimento de uma curiosidade maior* (p. 39).

O fim da educação é formar o indivíduo autônomo. Mas o que é um indivíduo autônomo? E, no plano coletivo, o que é uma sociedade autônoma? Pensa e age autonomamente o indivíduo que não é dominado pelo discurso ou pela vontade do outro. Ora, a escola precisa trabalhar justamente na transmissão-assimilação do discurso do outro, os conteúdos. Mas pode fazê-lo de muitas formas (Gadotti, 1994a, contracapa).

Para Pérez Gómez (2001, p. 261-266) além da relação natural de conteúdos, as funções complementares da escola passam pela função socializadora, a função instrutiva e a educadora. A atividade da escola torna-se educativa a partir da possibilidade de produzir no indivíduo a construção consciente de seu pensamento. Para este autor, *se a escola pretende exercer uma função educativa não será apenas pelo cumprimento mais perfeito e complexo dos processos de socialização (primeira mediação)²⁵, mas por sua intenção essencial de oferecer às futuras*

²⁵ “A este influxo polimorfo, mutável e onipresente da cultura anônima dominante, a qual se exerce através de intercâmbios “espontâneos” e “naturais” nas mais diversas instituições e instâncias sociais clássicas e modernas(família, tribo, escola, grêmio, empresa, televisão...) que vão condicionando o desenvolvimento das novas gerações em suas formas de pensar, sentir, expressar-se e atuar, podemos denominar processo de socialização ou, em nosso caso, função socializadora da escola. Este processo constitui uma primeira mediação social no desenvolvimento individual na construção de significados”. A terceira mediação parte da cultura acadêmica que possibilite ao indivíduo a reconstrução consciente de seu pensamento e atuação, através de um longo processo de descentralização e reflexão crítica sobre a própria experiência e a comunicação alheia”. Idem p. 262/263

gerações a possibilidade de questionar a validade antropológica daqueles influxos sociais, de elaborar alternativas e de tomar decisões relativamente autônomas.

Autonomia conduz diretamente à cidadania. Autônomo não é o indivíduo isolado. Pelo contrário, autônomo é o sujeito ativo, sujeito da práxis. Se lutamos pela autonomia é que a desejamos para todos. Uma sociedade autônoma é *uma sociedade autocontrolável, autodirigida, onde suas instituições promovem e facilitam a autonomia individual* (Gadotti, 1994a, contracapa).

Assim, a formação de cidadãos autônomos exige uma escola ativa, que provoque a manifestação da atividade pessoal da criança, e dê a ela espaços para desenvolver o espírito de iniciativa, de solidariedade, de amizade, de tolerância e de ternura. Uma escola, portanto, portadora de uma proposta de aprendizagem que faça sentido com o modo e o local de vida de seus alunos, procurando integrá-los às suas realidades, abrindo possibilidades para ajustar-se a elas e transformá-las.

A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa-se recriar a cultura, não uma academia para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes, mas uma escola viva e comprometida com a análise e a reconstrução das contingências sociais, onde os estudantes e os docentes aprendem ao mesmo tempo que vivem e vivem ao mesmo tempo que aprendem os aspectos mais diversos da experiência humana. A escola assim considerada se converte numa comunidade democrática de vida e aprendizagem, num espaço de cultura no qual se aprendem os conceitos, as ferramentas, as técnicas e os códigos da cultura da humanidade como consequência da participação ativa no intercâmbio de significados, desejos e comportamentos com os colegas e adultos (Pérez Gómez, 2001, p. 264).

Em Paulo Freire a formação docente e as questões que a envolvem são fonte central de seu tratado na Pedagogia da Autonomia, ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do Ser dos educandos.

Nesta derradeira obra do autor, encontramos uma atualização dos conceitos desenvolvidos ao longo de seus escritos. *São conteúdos que, extrapolando os já cristalizados pela prática escolar, o educador progressista, principalmente, não pode prescindir para o exercício da pedagogia da autonomia aqui proposta. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito a dignidade e à própria autonomia do educando* (Oliveira, 1997, p. 11).

Ao escolher Paulo Freire como linha mestra do campo teórico de minha pesquisa, procuro estabelecer uma relação de identidade na busca de uma educação voltada para a conscientização, criticidade e autonomia fundamentadas numa visão de mundo, tendo como suporte a curiosidade, a alegria, a crítica, a aventura, a ética, a humildade e a esperança de poder agir para possibilitar mudanças em nossa realidade social. Pedagogia Freireana exercitada como referencial na Escola Cidadã, na medida em que se opõe à *ideologia fatalista, imobilizante* (Freire, 1997, p. 21) do discurso neoliberal, que tem o ser humano como objeto e não sujeito da História, procurando criar no educando a possibilidade de produzir seus próprios conhecimentos.

Encontro em Paulo Freire a aproximação com a dialética socrática no ato de ensinar a partir da disponibilidade para o diálogo. Freire não parte, como Locke e Rousseau, da individualidade, mas constrói seus fundamentos pedagógicos na intersubjetividade do indivíduo.

Não concebe o homem longe da ética. Moral e ética preconizadas por Kant no sentido ético universal do ser humano, onde Freire entende o sujeito como ser que se constrói a partir da consciência de sua incompletude, na contínua tarefa de buscar o aperfeiçoamento de si mesmo.

O tom de desafio, de raiva, *legítima raiva* (1997, p. 15) no discurso construído por Paulo Freire, tem correspondência com o pensamento de Pistrak, que na busca de liberdade e justiça, e, para a construção de uma escola fundamentada nas relações do homem com sua realidade, procura nela viver e nela penetrar.

Os conceitos desenvolvidos pelo autor são, ao longo de sua obra, referência para a formação inicial e permanente de professores. Freire entende a educação como um ato de conhecimento e destaca sua importância política, ética e estética e também epistemológica.

A politicidade na educação tem suas raízes na *educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente* (Freire, 1997, p. 124) A dimensão política é compreendida aqui como um conjunto de opções e decisões de um ser humano que se faz ético a partir da consciência de seu inacabamento. Formação ética e estética necessárias à passagem de um grau de ingenuidade para a criticidade. Para Freire (1997) *decência e boniteza de mãos dadas* (p. 36).

Criticidade tomada como elemento epistemológico que se busca com a reflexão sobre os próprios procedimentos e onde o desenvolvimento da curiosidade faz pensar mais, conhecer mais, perguntar mais, atuar mais. Para Freire (1996), a integração *resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la e que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultados de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo* (p. 50).

A importância do papel do educador está no reconhecimento de que sua tarefa não é apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a “pensar certo”. Quem *pensa certo*, mesmo que às vezes pense errado, é quem pode ensinar a *pensar certo*. E uma das condições necessárias para pensar certo, segundo Freire (1997), *é não estarmos demasiado certos de nossas certezas* (p. 30).

O professor que pensa certo, no sentido freireano, deixa nos educandos a clareza de que nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo nele, vir a conhecê-lo. Ensinar exige respostas aos saberes dos educandos. Por isso o pensar certo respeita os saberes que os educandos trazem ao chegar à escola, fazendo a relação desses saberes com os conteúdos.

A exemplo da educação grega, Freire (1997) nos diz que *ensinar é uma especificidade humana* (p. 102). Assim, ensinar exige competência, generosidade, tomada de decisões, saber

escutar. Exige diálogo, amor ao e pelo educando e também compreender que educar é uma forma de intervir no mundo e, a cada atributo, o sentido do ser autônomo do educando.

A qualidade do trabalho dos professores, enquanto conceito freireano de competência, interfere decisivamente na construção da autonomia dos alunos, porque produz condições objetivas à disponibilização da informação e referências para organizar relações humanas que, dialógicas, são fundantes (Ghiggi, 2000, p. 165).

4. A ESCOLA, A PESQUISA E O CONTEXTO DE SUA REALIZAÇÃO

A finalidade deste capítulo é a de registrar dados relativos à Escola onde ocorreu o desenvolvimento da pesquisa, enfatizando os passos metodológicos empregados, os instrumentos utilizados e registrando minha curiosidade investigativa.

O direcionamento dado a este trabalho está relacionado à questão dos saberes docentes em relação aos conceitos de autonomia e seu comprometimento com as ações que possibilitem um ensino voltado para a inclusão, com objetivos de produzir conhecimentos emancipadores, contribuindo para desenvolver a capacidade de autogoverno de cada sujeito.

A proposta está voltada para o sentido de verificar de que forma o professor, pela sua compreensão teórica, postura metodológica e epistemológica, pode desenvolver ações direcionadas à construção de um processo de autonomia de seus alunos.

4.1 A Escola de Ensino Fundamental Antônio Giudice

Criada inicialmente para atender ao ensino técnico, a escola Vereador Antônio Giudice iniciou efetivamente suas atividades no ano de 1992, abrigando o Ensino Fundamental, necessitando, à época, passar por profundas reformas em suas instalações físicas.

Localizada na Zona Norte de Porto Alegre, a Escola situa-se no Bairro Humaitá, região essencialmente residencial, com edifícios de apartamentos em sua área mais central e o alojamento de algumas construções precárias ao longo da BR 116 e Avenida Castelo Branco, pontos de saída da Capital para a cidade de Canoas e Litoral do Estado.

A Escola adequou-se ao programa de ciclagem das escolas municipais, implantado pela RME, introduzindo o sistema de ciclos a partir do período letivo do ano 2000. Com um projeto político-pedagógico voltado para a inclusão, a Escola vem procurando desenvolver suas atividades a partir da participação da comunidade nas suas principais decisões, dentre elas a escolha de sua Direção, amparada ainda na estabilidade de seu quadro de funcionários e professores.

A manutenção de um corpo estável de professores na Escola, vem permitindo a continuidade de um trabalho proposto pela SMED em conjunto com os professores e comunidade escolar. A consolidação destas propostas está sendo possível pela baixa rotatividade e pelas boas condições de trabalho de seus professores e funcionários.

Dias da Silva (2001) já chamou a atenção para o fato de que *as condições de trabalho a que estão submetidos os professores e a instabilidade do corpo docente e técnico das escolas de periferia são, sim, impeditivos de construção de qualquer projeto pedagógico conseqüente* (p. 4).

Abrigando crianças moradoras em sua área de abrangência, a Escola Vereador Antônio Giudice procura atender aos anseios da comunidade, situação expressa em estudo sócio-antropológico levado a efeito entre 1997 e 1998 e realizado com a finalidade primordial de identificar e reconhecer a *realidade física (local), a situação sócio-econômica e cultural, bem como as relações familiares e comunitárias da comunidade a que pertencem os educandos da escola*.

Esse estudo, a partir dos depoimentos dos moradores, permitiu organizar o plano pedagógico, buscando nos temas geradores, ou eixos temáticos orientadores das práticas didáticas, a forma de construção da ação interdisciplinar.

A coleta de dados dessa pesquisa, denominada de Projeto de Férias 97/98 – Pesquisa Sócio Antropológica na Comunidade Escolar E.M. Ver. Antônio Giudice, contou com a participação de funcionários da SMED, de pais, alunos e professores da Escola, o que permitiu o estabelecimento de um importante vínculo entre a escola e a comunidade, contribuindo para a integração no processo educativo das crianças.

A escolha desta Escola para a realização de meus trabalhos de campo deveu-se essencialmente a questões de localização. A SMED disponibilizou-me a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e, a que melhor atendeu às minhas necessidades, foi a Antônio Giudice, por oferecer melhores condições de acessibilidade em função da proximidade de meu local de trabalho.

4.2 Os interlocutores e os procedimentos metodológicos

Os sujeitos desta pesquisa são as professoras dos três primeiros anos do Primeiro Ciclo²⁶ da Escola Municipal Vereador Antônio Giudice. A escolha das professoras dessas turmas está vinculada à faixa etária das crianças escolarizadas, onde prioritariamente ocorrem os processos de socialização que podem levar à cidadania e ao seu desenvolvimento da autonomia.

²⁶ Primeiro Ciclo: (crianças de 6 anos a 8 anos e 11 meses). Ciclo caracterizado por um período em que aparecem mudanças significativas na interação social do educando, especialmente daqueles que nunca freqüentaram uma escola, por isso o trabalho no ciclo deve propiciar uma articulação estreita com a educação infantil. Dá-se aí uma maior atenção aos recursos de pensamento e habilidades, identificando formas de representar realidades, idéias, explicações de fatos e fenômenos, especialmente as que se referem às diferentes expressões como a escrita (inclusive a linguagem do computador), a oral, a corporal e os conceitos matemáticos. Ocorre, assim, neste ciclo a lida com várias linguagens (como, por exemplo, a plástica, a dramática e a musical) em um mesmo processo de expressão, onde o educando identifica o mundo e identifica-se nele na medida em que vai compreendendo-o, apreendendo-o e refazendo-o por intermédio da reflexão, do estudo e da leitura do mundo em que vive.

Eis que se torna possível trabalhar, desde o primeiro ano deste Ciclo, com as noções de educação sócio-ambiental, desencadeando uma necessária relação Ética entre cada e todos os envolvidos neste processo pedagógico e a natureza (Cadernos Pedagógicos n. 9 p. 20-21).

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, tendo ouvido as professoras, em número de cinco, objetivando compreender com mais propriedade seu entendimento a respeito do conceito de autonomia. Na posição de investigador, procurei um envolvimento maior com a comunidade escolar, não desprezando qualquer oportunidade de convivência, buscando, com essa participação no grupo em estudo, obter os dados referentes às atitudes das professoras e às expressões manifestadas em suas entrevistas.

De difícil expressão, sobre o âmago da questão da autonomia, mesmo com a conceituação do termo ao longo da própria história da educação, o estudo foi direcionado para uma perspectiva fenomenológica, no sentido fundamental da elaboração dos conceitos, partindo da realidade investigada até sua essência, explicitando os elementos possíveis de sua constituição atual. *O método fenomenológico é manifestado na vontade de explicitar constantemente as camadas de sentido mais originárias, as essências mais escondidas; a fenomenologia torna-se assim hermenêutica, ciência da interpretação* (Bruyne, 1991, p. 77).

Na busca investigativa das práticas docentes que levam à formação de sujeitos autônomos, como é proposta da Escola Cidadã, a fenomenologia auxiliou-me a destacar as condições de inteligibilidade deste objeto de investigação, levando-me a analisar conceitos surgidos na pesquisa para uma elaboração teórica posterior. Fundando-se sobre o vivido e sobre a realidade mais interior, a fenomenologia procura recuperar, num plano temático, a essência dos fenômenos em suas mais diversas manifestações.

A autonomia não surge como fato visto isoladamente. Ela faz parte de um conceito presente na estrutura teórico-prática da Escola Cidadã de Porto Alegre. Como relatou uma das professoras entrevistadas, *o projeto da Escola Cidadã não explicita especificamente o conceito de autonomia, mas é claro que a gente sabe que ele está presente dentro dos princípios da escola.*

Ao pesquisador, dado o caráter de subjetividade da proposta investigativa, coube a tarefa de imersão no fenômeno com a necessária acuidade perceptiva, construída na reflexão, observação e interpretação dos dados coletados em relação ao tema em estudo.

Na tarefa de realização desse trabalho de pesquisa, procurei valer-me, inicialmente, de entrevistas semi-estruturadas e, após, de observações nos locais de realização das atividades escolares.

Realizei entrevistas semi-estruturadas com o propósito de obter informações a respeito das professoras, tentando entender suas origens e formação, bem como realçar seus conceitos de autonomia e sua postura em relação à metodologia utilizada para a construção de um sujeito autônomo.

Para o direcionamento do estudo, considerei importante questionar as professoras seguindo três eixos temáticos principais:

- Como o projeto Escola Cidadã explicita o conceito de autonomia? Por que este conceito é importante na proposta? Que ações são desenvolvidas, na Escola, para concretizar a perspectiva de uma educação para a autonomia? Que indicadores são eleitos para isto? Que impasses enfrentam para alcançar o objetivo de autonomia?
- Que concepção de autonomia têm as professoras? Como as professoras vivem sua própria autonomia? Que valor atribuem a ela? Para eles, o que é educar para a autonomia? Que repercussões esta concepção tem sobre o seu trabalho? Como pensam que deve aprender um aluno para ser autônomo? Que dificuldades encontram para alcançar este objetivo?
- Que processos metodológicos são mais adequados para uma pedagogia da autonomia? Como estes processos estão presentes na prática cotidiana da escola? Quais as suas repercussões na sala de aula? Que interferência registram na relação professor-aluno? E para a compreensão e aquisição de conhecimentos? Nessa perspectiva, como se processa a avaliação?

Antecedendo as entrevistas, reuniões de encontro tiveram a finalidade de apresentar este projeto e seus objetivos aos interlocutores.

Completando esse procedimento, foram realizadas observações sistemáticas na Escola, incluindo, especialmente, o espaço das salas de aula das professoras envolvidas.

As observações abrangeram também a hora do lanche, as atividades de Educação Física e as demais desenvolvidas pelos alunos nos espaços da Escola, com a intenção de compreendermos e avaliarmos as atitudes dos docentes em relação à promoção dos processos de socialização que possam permitir levar à cidadania, à autonomia e ao desenvolvimento futuro de seus alunos.

Este trabalho, realizado ao longo do segundo semestre letivo do ano de 2001, acompanhando as atividades de cinco professoras da Escola no turno da tarde, permitiu, nos limites possíveis, a apreensão e a compreensão do cotidiano em relação àquelas turmas observadas.

Das cinco professoras pesquisadas, quatro cursaram o segundo grau com habilitação específica para o Magistério, quatro têm graduação superior na área da Pedagogia, e uma está cursando Educação Física.

Justificaram a escolha dos cursos, falando sobre o desejo de trabalhar com crianças, especialmente nas séries iniciais. Relata uma professora que *a alfabetização, dentro das séries iniciais, é a situação com que eu mais me identifico. Tem aquele encantamento de iniciar as crianças na leitura e escrita, encantamento que elas acabam passando para a gente.*

Outra colaboradora afirmou que *trabalhar com crianças é um desafio.* E disse também: *tive medo, mas foi algo muito bom, apesar de desgastante no início. A gente vai plantar, não sei se é a palavra correta, naquela criança, o desejo, a vontade, o prazer da aprendizagem.*

Procuramos dar ênfase à situação de vida das professoras, sua percepção em relação aos movimentos da Escola, como manifestam seus discursos e desenvolvem suas práticas pedagógicas, como se processam as relações com seus alunos e com a comunidade onde atuam. Para Cunha (2001), *a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito*

dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor (p.35).

Como um fato comum deste cotidiano, a observação é também um *instrumento básico da pesquisa científica* (Selltiz, 1975, p. 225). A técnica da observação permitiu o registro dos acontecimentos, tanto quanto possível, como eles ocorreram, complementando ou confirmando dados obtidos nas entrevistas.

Chegava à Escola quase que simultaneamente ao toque da sineta para a entrada. Postava-me próximo às turmas com que trabalharia e, aleatoriamente, escolhia que professora acompanhar.

Pensei, a princípio, em realizar número equivalente de horas de observação entre as professoras participantes da pesquisa. Com o desenrolar das minhas visitas às salas de aula, esta premissa mostrou-se impraticável pelo tipo de atividades realizadas em cada período.

As atividades observadas tinham um início, consistindo esse na apresentação, pelo professor, e discussão, pelo grupo, da programação do dia (leitura de histórias, discussão de algum evento: Semana Farroupilha, Dia da Criança...). Seguiam-se com o desenvolvimento da tarefa, a leitura de textos, desenhos livres ou combinados entre os alunos, ou sobre outro tema gerado pelas notícias da semana. Finalmente, um fechamento com intervenção ou não da professora, discussão e conclusão pelos alunos. Como as crianças têm tempos diferentes para entendimento e desenvolvimento das tarefas, o período de duração de cada observação variou conforme cada atividade. Resultou daí a dificuldade em manter um número de horas de observação equivalente para cada professora participante da pesquisa, fato que, entretanto, não prejudicou o desenvolvimento e a busca dos objetivos traçados inicialmente.

Ao longo do segundo semestre letivo de 2001, contabilizei um número de trinta e oito (38) observações, assim distribuídas:

- 4 (quatro) professoras com oito observações e
- 1 (uma) professora com seis observações.

Essas atividades em estudo demandaram tempos diferentes de observação, computando-se, no final, um total de, aproximadamente, setenta e cinco horas/aula no convívio com as professoras estudadas.

Tenho a destacar o rápido entrosamento com as professoras e alunos das salas de aula visitadas. Considerei, inicialmente, que minha presença pudesse interferir no andamento das atividades, mas essa situação não se concretizou, certamente em função da habilidade das docentes pesquisadas.

As visitas iniciais foram marcadas por uma apresentação realizada pelas professoras titulares, dirigindo algumas palavras sobre minha pesquisa na Escola. Essa pequena conversa, aliada à minha constante presença nos espaços da Escola, permitiu estabelecer uma estreita relação de cooperação, necessária para o desenvolvimento do trabalho.

Iniciei a coleta de dados atuando junto às turmas da tarde, no princípio do mês de setembro, encerrando em meados de dezembro de 2001. Para a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro previamente definido, conforme anexo 2.

5. DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS SOBRE AUTONOMIA E OUTRAS QUESTÕES

“Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz?”
(Rousseau, 1999, p. 68)

As entrevistas realizadas puseram-me em contato com as histórias, expectativas, projetos e anseios pessoais das professoras participantes desse estudo. Os encontros não se limitaram a uma conversa de perguntas e respostas, mas foram pautados por um diálogo onde a curiosidade do investigador, juntou-se à disposição das interlocutoras em procurar desvelar um pouco de seu conhecimento pedagógico, de sua experiência profissional e de seu trabalho na Escola.

Como principais promotoras das atividades escolares, relataram suas ações, seus conceitos e interrogações relativas à formação de um aluno autônomo em uma escola que, para as interlocutoras, atua em conjunto com a comunidade escolar.

Implícito esteve também, no discurso das professoras, as relações recíprocas de aprendizagem na Escola. *O aluno aqui tem oportunidades novas, que não teria na escola*

tradicional. O aluno é mais um ser humano dentro da escola e não tanto um número a mais. É todo um trabalho que a gente acaba fazendo junto, nos papéis de democracia e tudo, com eles. Então, acho que a gente tem muito a trabalhar e muito para aprender.

A análise da professora corrobora o que Freire (1997) salienta sobre a experiência da formação, dizendo que, *embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado* (p. 25). E ainda nos diz o autor que *é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou acomodado* (p. 25).

Essa não-transferência de conhecimentos, longe da concepção *bancária* da educação, trabalhada por Freire na Pedagogia do Oprimido, está presente no relato das professoras pesquisadas na medida em que, segundo suas palavras, procuram estimular o desenvolvimento das capacidades e habilidades de seus alunos pelo exercício constante do diálogo. Diálogo impossível de se concretizar *se não há um profundo amor ao mundo e aos homens* (Freire, 1993a, p. 79).

Para uma das participantes, *a valorização da iniciativa dos alunos é fundamental. Diz ela que a autonomia é extremamente importante para a criança. Com autonomia a criança se sente com coragem de ousar. E penso que a autonomia está ligada à coragem de ousar.* Coragem de ousar, entendida como ir além dos conteúdos programados, produzindo condições em que *aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes* (Freire, 1997, p. 29).

O exercício criativo dos alunos é relatado pela professora de Educação Física. Segundo seu depoimento, *no início da aula, ocorrem as discussões sobre as atividades a serem realizadas no período. Acordado pela turma, todos seguem para a área destinada à prática esportiva para executar o planejado.* A professora afirma ainda que atua como observadora, ou mais, como controladora, para que os exercícios ocorram numa sucessão lógica; outras vezes, atua também como elemento participante das atividades gerais do grupo. Os próprios alunos propõem a

inclusão de jogos no meio dos exercícios que se realizam o que, submetido ao grupo, pode ser executado. Em outros momentos, as iniciativas partem das crianças.

Segundo a mesma professora, *não é sempre que eles escolhem as brincadeiras porque, muitas vezes, eu também quero trabalhar um determinado movimento, uma atividade diferente. Eu explico na sala de aula, primeiro, e a gente faz aquilo que eu dei; mas surgem também idéias novas e a gente muda a proposta inicial.*

Esse processo conjunto e participativo é resultado de um trabalho coletivo desenvolvido desde o princípio das atividades letivas do ano, na Escola. *Nós trabalhamos com todos os hábitos e atitudes, e com a forma de desenvolvimento das atividades. No início é um pouco difícil.* Entre as dificuldades encontradas nas atitudes dos alunos que ingressam na escola, destacam-se aquelas que enquadram o comportamento. Segundo a entrevistada, *até a localização da capa do caderno ou sua posição – horizontal-vertical - pode ser importante, mesmo para as crianças que já passaram pela pré-escola, por não terem, eu creio, aquela organização estrutural do ensino fundamental.*

A relativa uniformização de hábitos e atitudes reflete a necessidade de se criar um padrão inicial de comportamento, em vista da diversidade de origem dos alunos da escola, criando condições de valorizá-los e *fazê-los perceber o quanto a gente quer que eles estejam aqui. A gente faz mil coisas para que o aluno fique, permaneça na Escola.* Este aspecto está ligado à disciplina, à organização das atividades, aos limites e à liberdade, exercitada na assunção de decisões. *É decidindo que se aprende a decidir, como nos ensina Freire (1997, p. 119).*

Nesse aspecto, as professoras enfatizaram a abertura de oportunidades na Escola, para criar. A articulação conjunta das regras de convivência vem produzindo uma série de situações que passam pela melhoria no relacionamento grupal, pela construção do hábito de participar, de manifestar opiniões, quando conveniente, pela extensão destes atributos ao meio em que vive, a partir da Escola, para a família, comunidade e até para a roda de brinquedos.

Entendem também que há um maior comprometimento quando a própria criança elabora com seu grupo as atividades ou regras de atuação. Essa importância na participação resulta em maior confiança em si mesma, com aumento da auto-estima.

Às professoras, pelos depoimentos prestados, cabe o cuidado de procurar valorizar todas as crianças, em situação de igualdade, não reduzindo, nem pondo em destaque uma criança que concorra a uma dessas situações. No ato de decidir, como nos diz Rios (2001), a articulação da idéia de liberdade, a de autonomia *significa a possibilidade de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando e substituindo aqueles que não se mostram consistentes. O desenvolvimento moral dá-se exatamente num processo que vai da heteronomia, quando o comportamento dos indivíduos se pauta apenas pelas imposições externas, para a autonomia, quando os indivíduos são capazes de avaliar e reformular os valores norteadores de conduta* (p. 123).

A avaliação desse processo está inserida nas reuniões pedagógicas trimestrais. Nelas ocorrem também o planejamento das atividades para os meses seguintes. Reflexões críticas sobre a prática acontecem semanalmente em encontros pedagógicos, também realizados com a participação dos professores dentro dos Ciclos de Formação, para análise e discussão do andamento das propostas contempladas para o período. O planejamento das atividades é realizado em conjunto pelas professoras, o que pode permitir a realização de um trabalho mais uniforme, embora cada professora possa dar o direcionamento que considerar conveniente para o momento.

Essas reuniões, conforme relatado, possibilitam também a troca de experiências entre as professoras de cada Ciclo. A participação em seminários, grupos de estudos, fóruns de educação e outros eventos dessa natureza estão possibilitando ao professor a oportunidade de refletir mais e melhor sobre seu desempenho. Na formação permanente das professoras *o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática*, como afirma Freire (1997, p. 43).

Para nossas interlocutoras, os encontros de formação e os que objetivam a elaboração do projeto pedagógico, têm sido importantes momentos para reavaliação de procedimentos

educativos. Para Arroyo (2000) esses encontros *tem sido propícios para o coletivo de profissionais se ver no espelho do cotidiano, dos problemas e também das propostas de solução. Elaborar coletivamente diagnósticos e propostas exige colocar na mesa crenças, valores, práticas, seguranças e inseguranças. Os coletivos de profissionais terminam por provocar uma dinâmica na escola e entre eles* (p. 173).

Em suas manifestações, as professoras entrevistadas deixaram transparecer a realização de um trabalho executado com disciplina, alegria e respeito à curiosidade do educando. Disciplina, segundo elas, no cumprimento das normas estabelecidas pela Escola e pela mantenedora, na apresentação e desenvolvimento das tarefas; alegria transmitida aos alunos desde os primeiros contatos da tarde, ainda na fila ao recepcionar as crianças, para rumarem para a sala de aula. Para Freire (1997) ensinar exige alegria. *O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar* (p. 80).

E ainda, seguindo com o pensamento de Freire (1995), *tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar, são atos sérios mas também provocadores de alegria. Só para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, aprender, de estudar são que fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres* (p. 72).

O saber escutar o aluno, ouvir a voz da criança na qualidade de portadora de conhecimentos, aparece em todos os relatos das professoras. O saber ouvir o aluno remete-nos para a Pedagogia da Autonomia onde Freire (1997) nos diz que, *se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele* (p. 127-128).

O estreito relacionamento das professoras com seus alunos, relação que aos poucos assume certo caráter afetivo, tem sido, para as parceiras da pesquisa, um dos motivos do baixo índice de indisciplina entre os alunos das turmas em estudo. O querer bem aos educandos era prática educativa de que Freire participava. Afirmava o autor que *o fato de que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la significa esta abertura ao querer bem, a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano* (1997, p. 159).

A presença da família na escola e as oportunidades de integração por ela promovidas ou pela Comunidade do bairro, onde pais, alunos, professores e funcionários têm momentos de integração e de confraternização, é outro destaque indicador do valor das relações pedagógicas. Momentos que vão desde apresentações de dança, teatro ou música, a jogos de futebol ou voleibol onde é dada, aos pais, a oportunidade de apresentarem suas habilidades a seus filhos, a participar e a discutir os caminhos da Escola.

Essa participação da comunidade, no entender das respondentes, não pretende substituir o ofício docente, mas pode se transformar em oportunidades para que os alunos, professores e a família percebam, como expresso no pensamento de Arroyo (2000), *as proximidades entre os espaços familiares, comunitários e escolares, entre os saberes do currículo e os saberes sociais. Pode ser uma oportunidade para que a escola se abra à cultura, à memória coletiva e à dinâmica social* (p.20).

Analisando com as professoras as formas de atuar com alunos moradores de um mesmo bairro, mas de origens diversas e o fator indisciplina, ouvimos de uma delas, o seguinte comentário: *É bem difícil, mas a gente procura conversar com eles, entender o porquê do comportamento que às vezes difere do de outros colegas. Geralmente as crianças que têm problemas de disciplina, são crianças que vêm de um lar desestruturado, de uma família ausente, que não dá muita importância para a criança. A gente tem que entender esse lado e dar o carinho que geralmente em casa elas não têm.*

Todas as professoras parceiras de nosso estudo exerceram, durante seu tempo de magistério anterior à Escola Cidadã, atividades docentes em escolas Particulares ou da Rede Pública Estadual. Excluindo fatores como a estrutura funcional, aspectos burocráticos e disponibilidade de recursos financeiros e materiais, a opinião é unânime de que a escola Cidadã *sem dúvida é bem melhor. A gente tem mais liberdade de expressão, os professores respeitam muito seus alunos, respeitam seus limites. Procuramos realizar um trabalho dentro da nossa realidade. Não cobramos notas, exigências de provas, punição.* É de Delval (1998) a afirmação de que *uma escola que favoreça a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes opõe-se em muitos aspectos não somente às escolas tradicionais, mas também, as escolas consideradas modernas* (p. 150).

As participantes da pesquisa que atuaram em outras Escolas têm, num comparativo, muitas referências às melhores condições de ensino-aprendizagem da Escola Pública Municipal de Porto Alegre. Segundo elas, há uma possibilidade efetiva de aprenderem com as demais professoras, com os alunos e com a comunidade, numa contínua troca de experiências, atuando, em muitos casos, na reordenação das atividades propostas. Para Saviani (1991), *o ensino tradicional se centra no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, se centra no professor, o adulto que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto que os métodos novos se centram nos alunos(nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, se centra nas motivações e interesses das crianças em desenvolver os procedimentos que as conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações* (p. 57).

Com relação às Escolas onde atuaram, obtivemos as seguintes manifestações das professoras:

- *Passei pelas duas escolas. O que nós trabalhamos aqui dentro, trabalhou-se na outra escola dita tradicional. Não vejo grandes diferenças na metodologia, mas, claro, esta escola é mais participativa, mais democrática. Eu, particularmente, gosto mais desta aqui.*

- *Temos avanços político-pedagógicos de fato. Abriu-se espaço, dentro das escolas, para discussão de nosso trabalho com pessoas habilitadas, auxiliando os professores a pensarem sua prática.*
- *Considero mais difícil, em termos de avaliação, no sentido de não reter o aluno. A criança tem seu tempo e, mesmo não estando com condições básicas desenvolvidas, como a alfabetização, ela passa para a etapa seguinte.*
- *Eu sou uma professora que veio da escola tradicional. As mudanças são muitas e constantes. Aqui temos mais liberdade de expressão e os professores respeitam seus alunos, seus limites. Acho que a criança se sente melhor em contribuir.*

O trabalho realizado a partir da realidade da Escola está fundamentado na convicção de cada professora entrevistada de que, para ensinar, é preciso partir das possibilidades que cada aluno tem de sentir-se artífice da construção de seu próprio conhecimento. Essa possibilidade de produção, não prescinde do diálogo, da compreensão, da afetividade, da coragem de ousar, da abertura à participação, do respeito à curiosidade do educando, do bom relacionamento entre as docentes e de sua permanente necessidade de formação, como ficou evidenciado em suas narrativas.

Os dados aqui registrados, coletados através de entrevistas semi-estruturadas, procuraram desafiar as professoras a falarem sobre seu trabalho, em especial, sobre os processos de autonomia, foco principal desse estudo.

5.1 Conceitos de autonomia e da Escola Cidadã

Numa provocação inicial, indagávamos sobre qual seria a concepção das professoras sobre autonomia, procurando buscar os conceitos das pesquisadas em relação ao assunto. Embora essa questão tenha sido formulada no princípio da entrevista, o tema apareceu em muitos outros momentos do diálogo, complementando ou servindo de argumento para outras questões complementares.

A primeira professora entrevistada conceituou autonomia afirmando que *um sujeito que tem autonomia é o que tem idéias próprias, que devem ser respeitadas. É ter vez, ter voz diante das coisas, diante dos acontecimentos. Poder reclamar teus direitos. Poder decidir coisas, no condomínio onde mora ou na Igreja que frequenta.*

Nessa narrativa está implícita a proposição de aceitação de normas a partir de si mesmo, abarcando a liberdade, não absoluta, mas relativa, sendo esta refletida na capacidade de escolha que fazem os sujeitos. Desse modo, autônomo *é um sujeito capaz de propor e conduzir-se por normas sugeridas ou aceitas livremente por ele próprio*, como afirma Silva (1998, p. 58).

Outra das professoras entrevistadas enfatizou a possibilidade de pensar, de estabelecer relações de pensamento e de práticas de ação. Seu discurso a respeito de autonomia se expressou como *a possibilidade de abrir espaços para que a pessoa possa pensar, atuar, estabelecer relações de erros e acertos, para que possa se mostrar como sujeito capaz de estabelecer relações de pensamento e de práticas de ações, de procurar encontrar soluções para as suas questões.* A possibilidade de se colocar como sujeito que possa pensar e agir para, segundo pensamento dessa mesma entrevistada, pelo respeito ao pensamento do outro, *poder ouvi-lo.* E complementa dizendo que *a criança não está sozinha para iniciar sua caminhada. Aqui a criança tem isso de poder ter alguém que assessore a sua busca.*

Esse exercício docente está direcionado a incentivar a possibilidade de participar e manifesta a expressividade do educando, contribuindo para uma possibilidade de melhorar o

desempenho do indivíduo e do grupo. *Eu acho mais produtivo. Acho que a criança fica mais alegre, porque ela também se sente muito bem em contribuir.*

Para Freire (1987a) *a educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade* (p. 24).

Autonomia a gente desenvolve desde criança. É uma caminhada trabalhosa. O sujeito autônomo precisa ter capacidade de decisão, de ter idéias e argumentos para defendê-la. No pensamento da professora, a caminhada começa em casa, e ainda muitas famílias procuram delegar mais poderes para a escola. Temos que envolver cada vez mais a família, a escola e a comunidade nesse processo.

A Escola Cidadã, no dizer de Azevedo (2000a), tem como compromisso *envolver um número cada vez maior de pessoas comprometidas com os novos paradigmas da educação da cidade, fortalecendo a cultura da participação e da não exclusão, consolidando a democratização da gestão e garantindo a aprendizagem para todos* (p. 75). Essa perspectiva reforça as idéias de Freire (1985b), para quem *os atores sociais mais diversos, na medida em que rompem o isolamento e a impotência a que estavam submetidos, em que reconquistam sua autonomia e sua identidade, reaprendem a aprender e a determinar eles mesmos seu perfil, seu percurso e seu destino* (p. 126).

Levar o educando a produzir coisas novas é a proposta de autonomia de mais uma participante. Para essa professora *autonomia é fazer, criar, dar idéias, participar. Não só o professor produzir, mas o aluno também ter a oportunidade de criar.*

Seguindo essa mesma linha, outra interlocutora expôs seu pensamento, comentando que os pequenos alunos *ainda estão presos à obediência, ao professor e à família. Autonomia é fazer com que tenham iniciativa de produzir seguindo sua própria idéia de criar, sem que o professor precise estar em permanente atenção. É necessário levá-los a construir confiança em si mesmos, segurança, auto-estima. Autonomia se constrói naturalmente.*

Na expressão dos conceitos, os principais significados encontrados nas manifestações docentes referem-se à autonomia como:

- a aceitação de normas a partir de si mesmos, envolvendo conceitos de liberdade, implícita na capacidade de escolha dos sujeitos;
- a produção de espaços para estabelecer relações de pensamento, possibilitando o experimento e o encontro de soluções;
- a possibilidade de participar, numa contribuição para melhorar o desempenho dos alunos e do grupo onde atua;
- a produção do novo a partir da oportunidade de criar e
- a possibilidade de o aluno desenvolver a confiança em seus atos, aumentando sua auto-estima.

Estabelecidos os conceitos de autonomia, provocamos nossas interlocutoras no sentido de explicitar e refletir sobre o Projeto da Escola Cidadã.

Para as respondentes, o Projeto da Escola Cidadã refere-se a uma escola de inclusão, democrática e aberta à participação, *uma escola mais democrática, uma escola de inclusão, que não trabalha com exclusão. Não permite que seus alunos simplesmente abandonem a escola. É uma escola que respeita as opiniões, tanto dos pais quanto dos alunos, dos funcionários, dos professores. Cada um tem a sua opinião, a sua voz. Todos têm o direito de participar da vida da escola.*

Salientamos a cidadania, a consciência política e também a participação como elementos presentes nas narrativas das interlocutoras. *Cidadania é algo que se constrói em nível político, como ser humano político. Só que o professorado em geral não tem essa consciência política, nem sua de cidadão. Eu tenho plena consciência de que, pessoas como nós, tínhamos que ter uma ingerência social maior, uma participação mais ativa em termos de bairro. Penso que a Escola Cidadã, mesmo quando ainda não tinha esse nome, já tinha um trabalho mais voltado*

para a comunidade. No tempo da Ester²⁷, se trabalhava muito diretamente esse aspecto com os professores.

A percepção de um aluno como ser humano em sua essência e as oportunidades de um trabalho conjunto são pontos destacados e se expressam nas conquistas que vêm sendo obtidas, a partir do crescimento dos alunos. O aluno tem oportunidades novas que não tinha na Escola tradicional. Penso que o aluno é mais um ser humano dentro da Escola e não tanto um número a mais. Hoje ele é um membro da Escola e traz consigo a família. É todo um trabalho que a gente acaba fazendo em conjunto. Temos muito a trabalhar e muito a aprender.

Outros depoimentos enriquecem a reflexão sobre a Escola Cidadã. É uma Escola onde você tem liberdade de expressão, onde os professores respeitam muito os limites de seus alunos. As mudanças aqui nessa Escola são muito freqüentes e, às vezes, a gente se depara fazendo coisas da escola tradicional.

Como projeto político-pedagógico é algo muito bom. Na sua essência é algo muito bom e que tem realmente esse desejo de construir o cidadão, dar-lhe autonomia. Vejo algumas falhas, como na gestão anterior, a intransigência em relação a ouvir o professor. Em muitos momentos, traziam as coisas prontas, bem estudadas mas não se discutia com o professor. Acho que o professor tem que ser mais ouvido, pois é ele quem está diretamente no trabalho com o aluno. Por mais maravilhosa que seja a idéia político-pedagógica, ela vem de um gabinete. Ela só se concretiza na prática, se esta prática, constatadas as falhas, devolve com coisas a serem corrigidas. Eu sentia uma certa resistência quanto a isso.

As noções até aqui mencionadas, relativas ao conceito de autonomia e à Escola Cidadã de Porto Alegre, têm sustentação não apenas nos Princípios dirigentes da Escola, mas também na prática pedagógica desenvolvida e que analisaremos a seguir, quando tratarmos especificamente das observações realizadas. Por ora, é possível afirmar que a Escola tem sido promotora de

²⁷ Esther Pillar Grossi – Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre na primeira gestão da Administração da Frente Popular e atualmente Deputada Federal.

atividades que procuram estimular, no educando, a imaginação, a fantasia e desenvolver a solidariedade.

Para Azevedo²⁸ (2000a), *a Escola Cidadã, através de sua ação pedagógica, cria novos espaços para nossas crianças. Estes espaços de construção criadora das potencialidades infantis concretizam-se em um processo participativo conscientizador, até reeducador dos comportamentos dos adultos em relação às crianças* (p.121).

Azevedo (2000a), tentando explicar o projeto da Escola Cidadã diz que *esta escola não é uma escola para a vida, mas é uma escola na vida. Não é uma escola para o futuro, mas uma escola para hoje, onde nossas crianças e adolescentes são respeitados, sendo-lhes assegurado o direito à vida enquanto crianças e adolescentes, construindo sobretudo, a aprendizagem da autonomia e da cidadania dentro de princípios solidários e transformadores* (p.130).

Entretanto, como processo histórico, apresenta suas contradições. Foi possível identificar, no relato das professoras, o anseio de também serem respeitadas nos seus valores e tomada de decisões. Esse registro, antes de ser negativo, aponta importante avanço, pois mostra que o processo emancipatório se integra na professoralidade dos sujeitos docentes.

5.2 Educar para a autonomia

Tendo presente os conceitos até aqui trabalhados pelas participantes dessa pesquisa, onde, com frequência, surgem os temas de práticas de ações, de relações de pensamento, capacidade de criar, de participar e construir a auto-estima, buscamos, junto a elas, os significados do educar para a autonomia.

²⁸ José Clóvis de Azevedo -Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre entre 1997-2000 e atualmente Reitor da UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul..

A necessidade de estimular o desenvolvimento da capacidade própria de pensar, para ter o aluno menos dependente e mais participativo está presente no depoimento de uma das respondentes, dizendo que educar para a autonomia *é fazer com que a criança pense. É respeitar as idéias dos alunos. É não chegar com tudo pronto. É fazer a criança pensar. É construir juntos as regras da turma. Eles próprios constroem as suas regras, quer dizer, não é uma coisa determinada pela professora. Eles é que decidem isso, mesmo os pequeninhos.*

Esse processo caracteriza a integração dos alunos ao ambiente da escola, desde o início das atividades letivas. Integração que Freire junta à capacidade de optar como conceito ativo. São suas as palavras de que *a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade, acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam, e as suas decisões já não são suas, porque resultados de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim, um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo* (1996, p. 50).

Essa construção conjunta parece ser praticada por todas as professoras estudadas. Não é um processo com resultados imediatos, mas requer persistência e redobradas atenções para com aqueles alunos que, a princípio, têm mais dificuldades em atuar participativamente. Como nos relata uma professora, *tem criança que começa o ano e não diz uma palavra. Muitas vezes se você não fizer a chamada, não sabe que a criança está ali. Só respondem à chamada e fazem o que pedimos para fazerem. Não se salientam. Depois, conforme passam os dias de aula, elas vão conhecendo a gente e os demais colegas. Conhecem o sistema de trabalho, vão entendendo e já começam a se posicionar.*

No dizer de outra professora, educar para a autonomia *é possibilitar que a criança possa tentar errar, tentar acertar e, eu acredito, também autorizar isso. Não negar os sentimentos, não negar as coisas que a gente tem como ser humano, e errar e acertar é parte disto. Talvez suas palavras reflitam a posição de Cattani (1996) quando afirma que a autonomia é um valor humano e social, é sinônimo de vida e de liberdade* (p. 149) .

O erro é comumente tomado como algo não desejado e que não deve aparecer na atividade da escola. Sobre isso, Delval (1998) comenta que *os erros têm uma grande importância na aprendizagem e muitas vezes vemos que as crianças cometem erros sistemáticos ao aprender e ao explicar determinados fatos, erros que aparecem em muitas ou em todas as crianças de uma idade determinada, o que quer dizer que esses erros estão ligados à estrutura de seu pensamento* (p. 156).

Outra dimensão que apareceu no discurso das professoras foi a da responsabilidade. Diz uma delas: *primeiro pela pontualidade e pela organização. Respeito a mim mesma e aos outros. Para essa professora, a importância da auto-imagem está presente no desenvolvimento do trabalho do educador e do educando. Arroyo (2000), manifesta-se sobre a construção da auto-imagem dizendo que ela se constrói cada dia em relação à infância, adolescência e juventude como possibilidades, inclusive em nós(...) Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogo de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa com nós mesmos sobre a formação* (p. 42).

Os significados do educar para a autonomia passam pela possibilidade de tornar a criança feliz e de levá-la, ainda, a construir confiança em si mesma. Esses conceitos estão presentes nas narrativas de duas participantes onde, para a primeira, o mais importante é *procurar fazer com que a criança se sinta mais feliz*, felicidade entendida como a expressão natural de seus anseios e curiosidades. Para a outra professora, o educar para a autonomia, envolve, para a criança, a capacidade de *construir confiança em si mesma, pela segurança de saber que é capaz, que pode fazer. Pela coragem de mostrar que sabe ou não sabe. De respeitar opiniões, de respeitar os colegas*.

Para que a criança alcance esse estágio de desenvolvimento é necessário, para as nossas respondentes, a valorização de sua história de vida, de suas origens, do respeito aos tempos de aprendizagem de cada aluno, estimulando suas iniciativas. Dizem elas:

- A gente valoriza o que eles trazem, as idéias deles, o que eles demonstram vontade de aprender. A partir daí começamos a trabalhar.

- Tendo a possibilidade de pensar, de falar, de se expressar, de querer que o espaço da sala de aula seja criativo. Tem a questão de poder respeitar o processo de cada aluno. Respeitar intervindo porque, às vezes, tomam o respeitar como deixar o aluno ali, passivo. Tem que incomodar, tem que intervir, tem que perguntar, tem que se importar.

- Fazer o aluno pensar. Eu volto à responsabilidade. A partir daí eu consigo educar e trabalhar uma autonomia. O aluno deve aprender as coisas no seu tempo. Eles conseguem fazer as coisas no seu ritmo. Uns mais lentos, outros mais rápidos.

- Permitir que eles criem suas atividades. Discutir com eles e, se não estiver bom, repensar e mudar. Essa troca é importante entre o professor e o aluno.

- Acredito que se deva mostrar a eles a importância das coisas que eles fazem sozinhos. Não valorizar apenas o que a professora diz. Valorizar as iniciativas é muito importante e lhes dá a coragem de ir mais além.

A partir desses depoimentos, localiza-se a presença de elementos comuns no entendimento das professoras em relação ao seu conceito de autonomia. Aparece, por exemplo, a valorização do que os alunos trazem de conhecimento, como projeto de vida; o estímulo ao pensar e ao expressar-se; o respeito aos tempos de desenvolvimento de cada aluno; a necessidade de um educando não passivo; a importância do ato de criar e, ainda, o reconhecimento das iniciativas tomadas por cada criança, numa demonstração de acatamento dos saberes com que estes educandos chegam à escola.

Esses saberes, oriundos de uma curiosidade que é característica do ser humano, são saberes da experiência que os ajuda a pensar. Em Freire (1997), o pensar certo é uma exigência *que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade*, passando da ingenuidade para o que ele chama de *curiosidade epistemológica* (p. 32). O pensar certo passa pelo respeito ao senso comum e ao estímulo à capacidade criadora do educando. *Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes construídos na prática comunitária – mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos* (p. 32-33). Ao educador, a consciência de que sua tarefa não é apenas repassar conteúdos, mas também, de que tem um importante papel que pode auxiliar o educando a pensar certo.

5.3 Repercussões e impressões da busca pedagógica da autonomia

A análise dos depoimentos das professoras favoreceu a exploração dos significados do educar para a autonomia. Para elas, alcançar esse objetivo envolve o estímulo ao pensamento da criança; a construção partilhada das regras das turmas; a possibilidade de agir com erros ou acertos e também a construção da confiança em si mesma, aliada ao respeito a si e aos outros.

Para que isso possa ocorrer, parecem ser fatores determinantes, a valorização dos saberes dos educandos e o respeito e o estímulo à sua expressividade. O discutir, o repensar, o mudar são processos importantes na relação das professoras com os alunos.

O trabalho de interação e estímulo às atividades desenvolvidas na Escola traz reflexos na ação dos docentes. Nossas respondentes identificaram mudanças em suas práticas pedagógicas em relação aos seus trabalhos anteriores, em outras Escolas onde atuaram, conforme já registramos. A mais significativa, argumentaram, está na constante necessidade de atualização,

principalmente para o atendimento às necessidades de aprendizado de seus alunos. *Normalmente a gente levava tudo pronto. As regras eram passadas para eles obedecerem e o aluno não era muito ouvido, principalmente as crianças. Hoje, nesta escola é diferente. Ouvimos muito a opinião deles e procuramos nos aperfeiçoar sempre para acompanhar as necessidades de aprendizado dos alunos.*

As professoras têm procurado dar ênfase especial ao trabalho com a leitura e a interpretação de textos, bem como com a construção da noção de número, ligando-os à participação social, à inclusão, à cidadania, à capacidade de decifrar e interpretar os códigos da escrita e dos números, para que seus alunos possam atuar por sua própria iniciativa. *Na verdade isso me leva a ensiná-los a ler e a escrever e, sobre tudo isso, a gente vai construindo as aprendizagens. O princípio primeiro, que eu entendo, é que eles consigam, nessa leitura e escrita, construir a noção de número, porque acredito que não temos um cidadão sem que ele consiga decodificar a leitura e possa pensar sobre as coisas. Sobre isso tem toda uma leitura que o próprio grupo faz a teu respeito, o lugar que ocupas na escola, dentro do grupo. Há uma série de coisas, relacionadas ao conhecimento e à forma de fazer as coisas, que acabam te atribuindo um lugar, às vezes nem tão cômodo.*

O planejamento conjunto e a troca de informações e experiências aparece muito regularmente no discurso das professoras entrevistadas. Procuram não apenas aperfeiçoar seus procedimentos, mas também acompanhar o desenvolvimento de seus alunos. *Uma das minhas preocupações é preparar a aula colocando o que considero mais importante. A partir daí, vai muito de como ela se direciona. É uma situação que vai de acordo com as necessidades deles. Procuramos ouvir as opiniões das colegas, além de participar de reuniões e encontros de aperfeiçoamento.*

Em todas essas ações, alguns obstáculos foram detectados pelas professoras na busca de concretização da proposta de autonomia. A possível geração de atos de indisciplina, a participação pouco efetiva na comunidade, a não retenção dos alunos, são alguns impasses, por elas pontuados.

O receio quanto às possibilidades de gerar atos de indisciplina é por elas referenciado. *Eu penso que todo o professor tem um pouco de receio de que isso possa acontecer. Se deixar muito por eles, muito livre, certamente ocorrerá alguma forma de indisciplina. É difícil de exercer um controle, mas a gente procura construir um bom ambiente a partir da elaboração das regras de conduta.*

Nas relações de convivência está implícita a questão disciplinar, que a Escola entende como uma *forma de organização da vida escolar e não como meio de controle do comportamento* (SMED, 2001a, p.51). As regras de convivência são construídas pelo grupo e, segundo uma das interlocutoras, *se alguém não as respeitar, os próprios alunos sugerem formas de cobrança*. Pelas informações que colhi junto às professoras, as sugestões, nem sempre aplicadas como sugeridas, passam por *impedir que o aluno participe do recreio, da merenda, ou ainda, um encaminhamento para a Direção da Escola*. Curiosamente, medidas punitivas que, se aplicadas, inserem-se na contramão de todo o pensamento político-pedagógico da Escola Cidadã.

Quanto a esta situação, durante o tempo de minha permanência na escola, não registrei nenhum incidente passível de aplicação dessas medidas. Segundo as professoras, a conscientização do aluno quanto ao respeito às regras por eles criadas, pode ser um dos motivos de inexistirem ocorrências. Aos poucos, também tem sido trabalhado esse aspecto, no sentido do amadurecimento do aluno para as características do ensino na Escola, sendo respeitadas, por ora, suas escolhas dentro do preceito de sua livre expressão .

Outra dimensão importante e que se torna problemática quando não existe, é o envolvimento do professor na comunidade, vivendo sua própria cidadania. Reconhecem que sua participação na vida comunitária poderia ser ampliada. Em termos de sociedade de bairro, de associação sindical, as professoras ainda não têm uma maior ligação, com o argumento de que têm dedicação quase integral à escola, depois têm a família, com pouco espaço mais para outros compromissos.

Referem-se, no entanto, como muito boa a participação da comunidade na vida da Escola. *A comunidade participa. Os pais têm voz. Eles são muito ouvidos e participam regularmente*

dos eventos da Escola. Para outra colaboradora, as famílias que comparecem à Escola, fazem-no com muito boa vontade. O papel da família também é considerado importante, sua participação é muito trabalhada e seu comparecimento às promoções é muito significativo.

As professoras, nos dizeres de uma entrevistada, *parecem não se dar conta de que o professor não pode ser apolítico, o que não existe. Tu vais formar um cidadão e não age como tal? Não consegues participar de teu próprio sindicato e achas que a política é coisa só dos políticos? Não consegues ver a política como algo inerente a todos? É complicado porque está em cada um, individualmente.* Para a maioria dos professores da Escola que não residem no bairro, o encontro com seus moradores ocorre muito freqüentemente quando da estada destes na Escola.

Questionamentos têm sido levantados em relação à não retenção dos alunos nos Ciclos. A avaliação formal que, no contexto da Escola Cidadã, atua como promotora de retardamento no processo de aprendizagem e socialização do aluno, é substituída, no sistema de Ciclos, por um acompanhamento das atividades do cotidiano. Em outras escolas, o processo pode ser diferenciado, dificultando o desenvolvimento de um projeto educativo emancipatório.

A avaliação é tarefa diária, verificando e acompanhando o desenvolvimento da criança, principalmente nas respostas às situações propostas em aula ou nos espaços escolares. Sempre que necessário um acompanhamento mais individualizado, as professoras recorrem à assistência da professora volante que, conjuntamente com a titular, realiza um trabalho de complementação e apoio a esses alunos. *A gente faz, de vez em quando, um trabalho individual. Não fizemos a prova tradicional, mas um trabalho individual até para ver como eles estão situados na escrita, na matemática... Contamos histórias para interpretação. Eles se expressam muito através do desenho, desenho livre. Eles adoram desenhar.*

Trimestralmente é realizado um acompanhamento para pontuar as carências detectadas a partir do cotidiano do aluno. Efetivada, tomando por base as formulações dispostas em

planilha²⁹, são contemplados itens referentes à organização do material, a atitudes comportamentais em relação às regras do grupo e à sua aprendizagem. Se necessário, os alunos recebem maior atenção, sendo direcionados para aulas de reforço, não ocorrendo, no entanto, sua retenção na série.

Esse dispositivo de não retenção não tem a unanimidade de aprovação das professoras que contribuíram com nossa pesquisa. A maioria entende a não retenção como um dos processos de autonomia pelos quais a Escola Cidadã vem trabalhando, no sentido da inclusão social e da permanência do aluno na Escola. Outras, porém, questionam ainda a não reprovação no Ciclo. *Da primeira para a segunda série não poderia haver reprovação. A partir daí eu acho que o aluno deve ser retido porque aumentam as dificuldades e o aluno começa a ficar ansioso, perdendo o interesse por não mais conseguir acompanhar as atividades de aula.*

Para as professoras entrevistadas e que atuam também em Ciclos mais avançados, a não retenção pode gerar problemas para os próprios alunos estudantes dessas séries. Segundo elas, a aplicação e a motivação em relação às aulas já não é a mesma das crianças do primeiro Ciclo, e a aprovação indistinta pode levar os alunos a pouco compromisso com os estudos. Tudo indica que esse aspecto da proposta pedagógica da escola Cidadã merece atenção e deve provocar reflexão e pesquisas que possam trazer mais subsídios para o trabalho realizado.

A pouca disponibilidade de material adequado ao exercício de algumas atividades é outra dificuldade apontada pelas professoras. Mencionam especialmente as aulas de Educação Física, ou a organização de festividades comemorativas, onde a ausência desses recursos se faz sentir. A falta de material, notadamente de jogos mais direcionados aos pequenos alunos é suprida, às vezes, pelas próprias professoras. *Muitas vezes eu tenho adquirido este material*, afirma uma das nossas entrevistadas.

Apenas uma professora registrou entraves burocráticos, pois entende que é dado ênfase em demasia a aspectos referentes a controles administrativos e pouca atenção às dificuldades

²⁹ Reproduzida em Anexo.

advindas do trabalho seqüencial. Salaria que *não é uma crítica à Escola Antônio Giudice, mas à rede, e é referente à Supervisão Pedagógica. Existe muita burocracia, cadernos, ponto... Não há um trabalho de continuidade também. Eu, na minha sala, faço meu trabalho. Outro professor faz o dele. Não existe um trabalho conjunto. É muito papel, muito planejamento e nem sempre funciona.*

Certamente essa é uma das razões que fazem as professoras atribuírem importância às reuniões, aos encontros de formação, aos fóruns de educação e a eventos na área, abertos à participação e que possibilitam a troca de experiências.

É preciso registrar que nossas interlocutoras, ao falar de suas dificuldades, não apontaram a questão salarial como fator importante. Esse é um dado de destaque, especialmente se comparado ao resultado de outras pesquisas que envolvem docentes, em outros locais e circunstâncias.

As condições de trabalho são consideradas boas e as dificuldades encontradas não chegam a impedir a construção do projeto pedagógico que preside a escola onde estão envolvidas nossas respondentes.

5.4 A presença do conceito de autonomia na Escola Cidadã e a importância desse atributo na Escola Antônio Giudice

Desenvolver a autonomia do cidadão, proporcionando um ambiente escolar favorável à sua concretização é uma das propostas da Escola Cidadã. Concorrem para a prática, segundo o Princípio de nº 85, a *eliminação de medidas punitivas, substituídas por medidas educativas, buscando o respeito, a cidadania e não o medo.*

Com os conceitos até aqui registrados, encaminhamos nossa investigação no sentido de saber como as professoras interpretavam a presença desses atributos na vida da Escola Cidadã. Enfatizamos que nossos procedimentos de entrevista permitiram a cada interlocutor compor suas respostas sem um prévio encaminhamento das questões, com espaço de tempo para reflexão, permitindo-lhe destacar determinados aspectos em detrimento de outros.

Obtivemos, de nossas interlocutoras, assertivas como:

- O projeto da Escola Cidadã creio não explicitar especificamente, mas é claro que a gente sabe que está dentro dos princípios da Escola.

- Como projeto político pedagógico da SMED este conceito está presente. Como efetivação na prática, existem muitas falhas ainda.

- Não existe ainda, mas eu acredito que estamos caminhando para fazer um aluno mais autônomo. Até as coisas da Escola são mais autônomas. Hoje, as direções têm mais autonomia de decisões, assim os professores e os alunos também. É uma seqüência.

- Falamos muito sobre esse processo de autonomia nos encontros e seminários de que participamos. A SMED disponibiliza pessoas que têm uma história nesse tipo de assunto para conversar com a gente.

É significativo registrar que, embora a não utilização de um discurso homogêneo por parte das professoras participantes da pesquisa, a presença desse conceito está implícito, não apenas nas intervenções das professoras e nos documentos emanados da SMED, mas também nas muitas atividades desenvolvidas na Escola.

Todas concordaram, no entanto, que a presença do conceito de autonomia é importante na proposta da Escola, uma vez que objetiva o alcance da cidadania e a obtenção de uma ampla visão de mundo dos alunos, através da descoberta de si mesmos.

A manifestação de uma de nossas interlocutoras exprime que *esse conceito é muito importante até porque, se a escola não exclui, não cobra provas, não retém o aluno, então é importante que esse aluno saiba pensar por si mesmo, saiba da importância de ele estar aqui dentro na Escola. E isso é um caminho de autonomia. É importante o aluno sair daqui tendo uma visão muito ampla das coisas e preparado também para uma vivência harmônica na comunidade.*

A presença do conceito de autonomia na Escola *é importante na medida em que estimula a participação no grupo, com respeito aos momentos de cada um, à maneira de aprender de cada um. Essa proposta busca construir cidadãos e cidadania, é algo que se constrói em nível político,* como definiu uma das entrevistadas.

Na concretização de uma educação voltada para a autonomia, indo além do processo de conceituação teórica, algumas ações são desenvolvidas na Escola. Extraímos das entrevistas algumas manifestações que indicam a abertura proporcionada pela SMED e pela Direção da Escola Antônio Giudice, no sentido da efetiva participação dos professores nas reuniões e encontros educacionais promovidos durante o ano. Também cabe destacar as múltiplas possibilidades de atuação e a autonomia que possuem para realizar suas escolhas. *Nós temos muitas possibilidades de atuar. Podemos escolher um passeio, assistir a um filme, planejar uma saída, participar de encontros, organizar uma festa de aniversário...*

Nos relatos, apareceram com muita frequência as reuniões de planejamento realizadas para projetar e organizar o trimestre seguinte e também para discutir as práticas realizadas na Escola. Parece que as professoras valorizam os espaços coletivos, como estruturantes do trabalho que desenvolvem.

Outro ponto de destaque, está na valorização do aluno, concretizado pelo respeito às suas manifestações, opiniões e pela sua presença no espaço escolar, assim como a importância da participação da comunidade nos acontecimentos da Escola. Nessas duas dimensões identifica-se o valor dado aos processos participativos e ao reconhecimento dos sujeitos como condição da autonomia.

Ao perguntar-se sobre a presença de indicadores que possam mensurar uma avaliação em relação a essas ações, as professoras responderam que um dos fatores primordiais para um bom desempenho em suas atividades é a troca de informações entre os próprios professores que permitem acompanhar melhor o aluno que necessita de auxílio diferenciado, ao mesmo tempo em que trabalha com o grupo todo.

Certamente, um processo educativo que tem a autonomia como valor, é exigente e complexo. Além disso, inclui a condição do movimento, porque nunca estará concluído. Nessa perspectiva, o caminhar é tão importante quanto a meta a alcançar. Parece ser essa a compreensão das professoras.

5.5 Das atividades propositoras de uma pedagogia voltada para a autonomia a uma metodologia em busca dessa autonomia

Durante o processo de investigação, as professoras foram provocadas a falarem sobre sua prática cotidiana, refletindo sobre as maneiras com que exercitam os valores que defendem, inclusive os presentes na proposta da Escola Cidadã.

Referiram-se ao dia-a-dia de seu trabalho e explicitaram detalhes que compõem sua tomada de decisões na sala de aula. Abordaram, por exemplo, a questão do ritmo dos alunos no cumprimento das tarefas escolares. Afirmaram que procuram respeitar os tempos dos grupos,

prevendo tarefas alternativas para os mais rápidos. *Tenho vários livrinhos no armário, no fundo da sala e eu os deixo à vontade. Eles escolhem. Vão terminando as atividades e buscam os livrinhos. Eu acredito que isto também seja uma forma de autonomia, deixando que escolham estas atividades extras.*

O estímulo à produção própria e à iniciativa das crianças são referências para uma educação emancipadora, segundo nossas interlocutoras. Nesse sentido, uma delas afirma: *não passo tema de casa que deva retornar para correção. No início do ano letivo, distribuo cartilhas e eles vão escolher e desenvolver o trabalho que mais lhes agradar. De tempos em tempos eu faço uma revisão, num período entre dois ou três meses. Eles têm produzido muito, mais do que se eu tivesse determinado a página para trabalhar, todos os dias.*

A mesma professora complementa dizendo que *a gente tem a rodinha, que é um dos espaços de conversa, de leitura de histórias, de discussão de um tema onde eles trazem os acontecimentos da vila ou outros e a gente conversa e reflete sobre isso que eles trazem. Eu gosto de trabalhar os sentimentos das crianças, porque acredito ser um aspecto muito pouco explorado.*

Transcrevo a seguir um episódio ocorrido na sala de aula dessa professora, fato por ela relatado, e que ilustra o envolvimento dos alunos com os temas propostos.

- Eu estou trabalhando com os “Contos de Fada”, que é uma das propostas do planejamento para este trimestre. Perguntei para eles: “Quem é a bruxa, mesmo? “ E um aluno da A20, sete anos, respondeu: “Quem tem o conhecimento”. Lindo, não é? A bruxa é quem detém o conhecimento. É alguém que sabe das coisas. Então temos conversado sobre “Que mulher é essa?”, “Seu papel?”, “Quais os sentimentos das bruxas nas histórias?”, “Quais os nossos sentimentos?”, “Quais os sentimentos da Branca

de Neve?” E aí eles se dão conta de que temos muitas coisas como a inveja, a raiva, uma série de sentimentos que a bruxa tem.

Outro fator destacado é o respeito às individualidades, discutindo o que fazer e estabelecendo uma troca com os alunos, contemplando alternadamente situações que envolvem todo o grupo. O exemplo e a postura da professora são elementos importantes uma vez que *tu não podes falar uma coisa e fazer outra*, como afirmou uma entrevistada. E essa é uma das preocupações expressas por Freire (1997), a de *procurar uma aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo* (p.108).

O espaço que transgride a idéia tradicional da sala de aula parece ser um elemento que influenciou nos resultados esperados. *Tenho outro tipo de atividades e os alunos vêem as aulas de maneira diferente, de certa forma. Minha aula é ao ar livre, e eles gostam disso. Quando percebo que as atividades propostas estão se desenvolvendo bem, continuamos e repetimos. Se percebo que não está bom, a gente troca a atividade. Falo a gente porque eles participam da escolha dessa outra atividade. Quando chove, ficamos na sala de aula e utilizamos jogos da própria escola, ou brinquedos que os alunos trazem*, relata uma professora.

As atividades acima descritas vêm ao encontro da proposição de Azevedo (2000a) quando afirma que, *para estimular o desenvolvimento da criança com liberdade e autonomia, promovem-se atividades lúdicas, que estimulam a imaginação, a fantasia e desenvolvem a solidariedade* (p. 122).

A maioria das professoras afirmou procurar fazer com que os trabalhos realizados em sala de aula sejam corrigidos pelos próprios alunos, na Escola ou em casa. Entendem elas que o acompanhamento das correções não inibe a ação do aluno e ele próprio procura identificar os acertos, os erros e corrigi-los. *Creio que seja uma forma de ser autônomo, eles sabem que fazem parte da sua própria avaliação. A história do passarinho também foi uma construção que partiu deles*, referindo-se a um acontecimento ocorrido em sala de aula e narrado pela professora durante o desenrolar da entrevista.

Pela sua significação, optamos por descrevê-la. Eis a história:

- Descobrimos um passarinho que construiu um ninho na calha da sala. O passarinho vinha dar comida aos filhotes e punha a cabeça para fora do ninho. Ele voou pela sala e os alunos o pegaram e o puseram pela janela afora. Ele voou. Ontem eles construíram uma história.

- Eu tinha colocado em partes, em capítulos, determinando o que cada um conteria. Coloquei folhas no quadro para eles irem contando a história. Eu escrevia no quadro. No final, mudou toda aquela pontuação que eu havia feito no início de que a história teria tantas partes(seis). Ficaram quatro.

- O direcionamento da história tomou outro rumo. É uma coisa que vai de acordo com eles. Eu chego à conclusão, mais uma vez, de que tenho que confiar na criatividade de meus alunos e não posso me permitir dirigir a aula exatamente como pretendo.

A atividade desenvolvida em torno do passarinho ocorreu a partir da iniciativa da professora que teve a necessária acuidade no sentido de valorizar a interação de seus alunos.

Para as professoras colaboradoras de nossa pesquisa, os rituais da escola estão ainda organizados a partir de suas ações. O docente age como o principal organizador das atividades e é destaque como fonte informativa. Explicitando as tarefas a realizar, entendem as professoras que essa não é uma forma de conduzir a aula segundo um roteiro pré-elaborado, mas um meio de trazer o aluno à participação, sendo concedida a eles a oportunidade do diálogo e da interação no processo de ensino-aprendizagem.

Pelos dados coletados foi possível perceber que as professoras entrevistadas não fazem uso de um método previamente definido. Parecem inspiradas na própria trajetória e na troca de informações com outras docentes aplicando, em vários momentos, dispositivos ligados ao que elas chamam de tradicional, num misto de relações com o projeto emancipatório da Escola Cidadã.

Certamente vivem um momento de transição. Marcadas que foram, em sua trajetória escolar e formação, por uma pedagogia mais prescritiva, tentam experimentar novas alternativas, numa simbiose de práticas que têm o objetivo de alcançar processos pedagógicos que tenham sentido.

6 PROFESSORES E ALUNOS NA SALA DE AULA: PRÁTICAS E CONTEXTOS

Os educadores libertadores não mantêm o controle de seus educandos nas mãos. O educador libertador está com os alunos, em vez de fazer coisa para os alunos. Nesse ato conjunto de conhecimento, temos racionalidade e temos paixão. E isto é o que eu sou – um educador apaixonado, porque não entendo como viver sem paixão (Freire, 1997, p. 204).

A observação do cotidiano do professor na sala de aula ou em atividades fora dela, constituiu-se em uma experiência muito diversa das que eu até então vivenciara. Na posição de observador, não mais como regente de classe, pude constatar, sob esta nova perspectiva, a presença influente da figura do professor, nas três turmas iniciais trabalhadas, principalmente quanto às relações de afetividade, à condução das tarefas programadas ou a programar e no seguimento das orientações dela emanadas.

Essa condição já havia sido antecipada em uma das entrevistas, na qual a participante comentou que *a maioria dos meus alunos têm oito anos, alguns nove. É a faixa de idade com que eu mais gosto de trabalhar. Eu já tive experiências também com os mais velhos e eu não gostei. Prefiro os pequenos, as séries iniciais. É a base de tudo. A responsabilidade é enorme,*

pois o que a gente disser é lei. Responsabilidade, nos dizeres de outra professora, de despertar na criança o desejo e o prazer de aprender.

A atitude do professor pode representar muito na vida de um aluno. Freire (1997) traduz essa expectativa quando afirma que *às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo* (p.47). Em relação a ação docente afirma Rios (2001) que *mais do que em qualquer outra disciplina de formação de professores, ao fazer um percurso teórico de exploração de idéias e conceitos, a ação do professor servirá de referência para a ação dos alunos* (p. 55).

Essa dimensão reforça ainda mais minhas convicções de que vale a pena a pesquisa que tem como foco os pequenos alunos, considerando ser esta área de expressão fundamental, mantendo aproximadas as ações dos professores com as possibilidades de formar seus alunos e, nesse tempo, formar-se também a si mesmos para a cidadania.

É de Rios (2001) a afirmação de que *a prática competente contribuirá para a formação da cidadania não apenas do aluno, mas do próprio professor, uma vez que o que se diz a respeito da pessoa que se deseja formar é exatamente o mesmo que se deve exigir para a pessoa formadora, para o docente* (p. 126).

Na prática competente percebeu-se a convicção, evidenciada anteriormente nas entrevistas realizadas com as professoras, de que ensinar não é apenas repassar ou transferir conhecimentos mas, antes, seguindo os caminhos propostos por Freire (1997), ensinar é *criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção* (p. 25).

Para Delval (1998) *a escola não deve servir para a produção de indivíduos submissos, nem para a simples transmissão de conhecimentos concretos, mas que a sua função deva ser a de favorecer o desenvolvimento psicológico e social das crianças, contribuindo para que se tornem adultos livres e autônomos dentro da sociedade* (p. 147).

As observações que realizei foram precedidas pelas entrevistas, excetuando-se o caso de uma professora que, por dificuldades de conciliação de horários, fez seu depoimento depois das observações em sua classe. Parece que não houve prejuízo nessa decisão, uma vez que a conversa fluiu com a mesma naturalidade e objetividade das demais.

Pude constatar, nos momentos iniciais de minhas observações, em todas as classes trabalhadas, uma certa expectativa das participantes sem, entretanto, ocorrer perda perceptível de espontaneidade. Nossa presença foi aos poucos sendo incorporada ao ambiente, parecendo não interferir nos afazeres escolares.

Cada professora apresentou-me aos seus alunos no primeiro dia de observação. Na oportunidade fizeram um rápido comentário acerca dos objetivos da minha presença na Escola. Em duas das turmas fui convidado a apresentar dados sobre meu trabalho, suas finalidades, narrando também um pouco de minha trajetória estudantil.

Durante o período de observações, procurei estar atento a todas as manifestações e registrar os acontecimentos que percebia, procurando seus significados e tentando fazer-me notar o menos possível. Essa postura mostrou-se importante, especialmente no princípio, no sentido de procurar minimizar alguma possível intranqüilidade de parte das observadas, que pudesse interferir no desenvolvimento dos trabalhos. Mesmo tendo essa intenção, não consegui manter por muitos dias esse comportamento tão isento. Com o passar do tempo, percebi a aproximação de alguns alunos que, alternadamente, vinham postar-se a meu lado, tomando, quase sempre, alguma classe vazia próxima. Mostravam-me seus cadernos, figurinhas, ou os recados escritos pelas professoras trazendo elogios ao seu desempenho naquela semana. Solicitaram, em inúmeros momentos, que a professora distribuísse as tarefas do dia para que eu delas também pudesse tomar parte.

Em vários outros instantes, incorporei-me ao grupo como se fosse um dos alunos, como na roda de chimarrão da Semana Farroupilha. Também nas aulas de Educação Física, fui

solicitado a tomar parte nas brincadeiras e outros jogos, como o da “corda corporativa”³⁰. As intenções de estar e permanecer na sala sem ser notado, já não tinham mais razão de ser.

6.1 As atividades escolares: seus espaços e tempos

Não foi difícil observar a presença de algumas características próprias das turmas estudadas na Escola. Uma delas, que chamei de ritual de entrada, repetida todos os dias, consiste na tomada de posição junto às letras demarcadoras das turmas (A21, A22...), esperando o sinal. Por ordem de chegada postam-se ali os alunos, aguardando a professora.

Ao chegar, a professora dirige-se a todos com um cumprimento, respondido prontamente pelos alunos e, de mãos dadas com as duas primeiras crianças, toma a direção da sala de aula. Acompanhei esse trajeto inúmeras vezes, constatando a ordem com que era realizado, com as crianças guardando suas posições. Ordem que não significava manter silêncio, uma vez que a conversa até a sala de aula fluía espontaneamente.

Na sala tomavam assento sem prévia designação de lugar. Em uma única oportunidade a turma foi organizada pela professora, dispondo a localização de alguns alunos nas classes. Perguntei mais tarde os motivos daquela distribuição e obtive a resposta de que a atividade utilizaria muito o quadro e, os maiores, sentados nas primeiras filas, provavelmente atrapalhariam a visão dos que estariam sentados mais para o fundo da sala.

³⁰ Jogo onde a base é formada por uma corda dupla, presa por nós a intervalos regulares (entre 15 a 20 cm). Os alunos formam duas fileiras e agarram a corda entre os nós, formando uma ponte, permitindo que uma criança de cada vez possa subir. Pisando nó após nó, a criança percorre a extensão da corda até pular, no final, para o chão. Nesse jogo, a força do conjunto é que consegue manter o aluno andando sobre a corda, em situação de equilíbrio.

Os espaços físicos das salas são amplos e atendem a necessidade de acomodar entre vinte e cinco e trinta alunos por turma. Cartazes, resultados de produções das próprias crianças, estão dispostos ao longo das paredes das salas e também pelos corredores da Escola.

A limpeza desses ambientes, salas, corredores, refeitório, área para Educação Física é fato que destaca. A boa impressão causada pelo asseio não se deve apenas aos responsáveis pela manutenção da limpeza da escola, mas também aos próprios alunos e à cultura da escola.

O lixo foi matéria abordada em aula. Os efeitos desses estudos logo se fizeram sentir. *Eu trabalhei o lixo e a importância de separá-lo para reciclar. Falei sobre a limpeza aqui na Escola,* relatou uma professora. E diz ainda que *no início parecia que as crianças não tinham dado muita importância. Um dia desses estávamos caminhando pelo corredor e as crianças começaram a catar lixinhos. Uma criança disse que estava tirando o lixo dali porque a Escola não podia ficar suja. Eles juntavam o lixo do chão e não era o lixo jogado por eles.* A professora acredita que ocorreu uma transformação no comportamento daquela turma a partir do que foi estudado e discutido no grupo.

Os espaços, assim como os tempos, revelam valores e processos pedagógicos que têm, na sua constituição, uma idéia de educação. Não são, pois, aleatórios; fazem parte de marcos mais amplos que lhes atribuem significados.

6.2 Uma pedagogia voltada à participação

Os dados obtidos nas observações sugerem que o trabalho das professoras está voltado para a inclusão dos alunos nas atividades propostas pela Escola. A valorização da iniciativa das crianças inclui a sua liberdade de criar, de expressar-se e de organizar a forma de execução de suas tarefas, bem como de participar das atividades coletivas.

Uma vez proposto um tema, que geralmente é traduzido por desenhos livres, interpretações de textos, ou ainda por trabalhos com recortes de figuras, a forma de desenvolvimento das atividades é estabelecida de acordo com a iniciativa de cada criança. As professoras, indistintamente, fazem comentários, utilizando palavras de reforço positivo.

O elogio e as palavras de incentivo não são gratuitos. Associados às atitudes, tais procedimentos são expressos em palavras ou registrados em escritos nos cadernos das crianças. Procuram, com isso, atribuir-lhes importância pela sua presença e atuação individual e no grupo, mostrando-lhes a importância de uma convivência respeitosa e interativa.

No entender das professoras entrevistadas, o trabalho propicia a formação de um aluno com idéias próprias; com argumentos para a tomada de decisões; com possibilidades de estabelecer relações sociais mais amplas; com iniciativa para produzir e criar mais e melhor. Propicia, ainda, a construção de confiança em si; de segurança e auto-estima, elementos constitutivos, segundo entendem, de um sujeito autônomo.

Sua atuação em sala de aula e nos espaços da escola, esteve direcionada para esses objetivos. Salientam as professoras que este é um processo contínuo e que aparentemente não traz resultados imediatos, mas que está presente e pode ser identificado por quem acompanha as mudanças que se processam nas turmas, com o passar do tempo. *Se no início do ano letivo temos crianças que mal respondem à chamada, no final de um ano, estas mesmas crianças são quase todas muito ativas no grupo.*

A busca da formação de um sujeito autônomo passa pelo amadurecimento das crianças. *A gente vai amadurecendo todo o dia ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade* (Freire, 1997, p. 121).

Observei, junto aos alunos maiores, das segundas e terceiras séries, o respeito às regras que eles mesmo organizaram e a responsabilidade com que as mantêm. Durante uma aula de

Educação Física a professora necessitou ausentar-se por alguns instantes. Os alunos continuaram a executar os exercícios que vinham praticando e, depois, aguardaram pelo retorno da professora, mantendo a mesma organização. Essa atitude repetiu-se com outras professoras em ocasiões diferentes, em sala de aula. *Com responsabilidade e respeito*, disse uma interlocutora, *eu consigo educar e trabalhar a autonomia*.

Para maior compreensão das atividades cotidianas desenvolvidas pelas professoras com seus alunos, pontuo as que tiveram maior relevância na busca de uma formação possível para a autonomia.

A leitura e interpretação de textos

Uma das atividades mais desenvolvidas em sala de aula foi a leitura e a interpretação de textos. A partir de contos infantis ou textos referentes a datas comemorativas, principalmente, as professoras trabalhavam a leitura, individual ou para o grupo. A interpretação dos textos estudados podia passar tanto por uma discussão com o grupo, como ser representada em desenhos. O desenho mostrou-se o preferido pelas crianças.

Durante as leituras em voz alta para o grupo, as professoras não intervinham, deixando para os próprios alunos a condução de suas tarefas. Algumas crianças apresentavam mais dificuldades, mas, mesmo assim, não sofriam interrupção, desenvolvendo sua leitura no tempo necessário.

Algumas professoras utilizavam textos encontrados em cartilhas, indicando as páginas a serem lidas. Após um espaço de tempo discutiam o assunto tratado. Nos temas que envolviam cidades ou algumas regiões, as professoras procuravam dar a correta posição desses locais, utilizando-se de mapas. Esse estudo, em geral, culminava com um desenho representativo ou produção textual, a partir do que foi analisado.

A hora do conto

As professoras tomavam a si a iniciativa da escolha e leitura de contos infantis. Eventualmente a leitura era sugerida por algum aluno. Com um livro pré-selecionado, iniciavam a aula lendo e interpretando, por gestos e entonação de voz, a história escolhida. A cada passagem, mostravam as figuras, satisfazendo a curiosidade das crianças. Surgiam perguntas que iam sendo respondidas na medida em que a narração evoluía.

Nesse processo, além das respostas dadas, as professoras procuravam lançar questões à classe, envolvendo o significado de certas palavras, o personagem principal ou, ainda, as lições que o conto trazia. Eram questões simples, mas que encaminhavam os alunos à reflexão sobre o tema em exposição. Essa atitude, segundo as interlocutoras, possibilitava o envolvimento de todos em relação ao estudo, mantendo também a professora atenta quanto à disposição e à atenção dos alunos em relação à aula.

Os trabalhos livres

Além dos desenhos, muito utilizados na interpretação de textos e situações discutidas em aula, as professoras compunham seu trabalho com auxílio de revistas ilustradas e folhetos de propaganda que eram distribuídos para recorte e colagem.

Após escolher as figuras mais atrativas, os alunos recortavam, colavam sobre uma folha de papel, distribuída pela professora, e escreviam frases ou desenhavam a respeito. Muitas crianças recortavam e colavam figuras idênticas. A escrita em relação a essas figuras diferia de aluno para aluno e isso foi muito trabalhado. Registrei a manifestação de uma professora, que dizia aos alunos, após uma das atividades *...descobrimos que as coisas, por mais parecidas que possam ser, são vistas por cada pessoa de uma maneira diferente. Cada um de nós tem características especiais e cada um tem a sua maneira de ver as coisas.*

Os trabalhos realizados com essas dinâmicas, pareceram os mais produtivos, pois possibilitavam a movimentação dos alunos pelos espaços das salas de aula, na busca curiosa pela produção dos colegas ou na troca de informações.

A conversa e o movimento das crianças pela sala, traziam instantes de agitação, às vezes alterando a rotina do ambiente. Não impediam, entretanto, a concretização de um trabalho produtivo.

As reuniões em grupos e a roda da conversa

Menos freqüente, a reunião em grupos apresentou características comuns a todas as turmas observadas. Na maioria das vezes em que presenciamos esse procedimento, observamos que a composição dos grupos pouco variou, formando-se, ou apenas por meninas ou somente por meninos. A escolha dos parceiros nas tarefas ficou sempre a critério dos próprios alunos. Mais tarde, atribuí essas disposições à proximidade das crianças e às afinidades próprias de cada gênero, pois mesmo nos intervalos de aula, eles mantinham-se mais ou menos com a mesma disposição dos grupos de aula.

A professora distribuía em outros momentos, folhas de papel para anotações e desenhos, anunciando o tema para discussão. Em um desses dias, esteve em pauta “O que é ser criança?”. Os alunos agruparam-se, trabalhando sobre as classes ou mesmo no chão, escrevendo e desenhando a respeito do assunto.

Ao final dessa atividade, os cartazes foram levados ao quadro e elaborou-se um texto a partir da produção dos alunos. Estava em jogo a capacidade criativa das crianças, sua disponibilidade em participar do trabalho coletivo do grupo e, ainda, o seu entendimento em relação ao que é ser criança. Ao passar para o resumo final, a professora procurou reforçar a correta utilização da ortografia em palavras que apareceram no texto.

A “roda da conversa” é uma dinâmica onde os alunos dispõem-se em círculo, sentados nas cadeiras ou mesmo no chão, discorrendo sobre um assunto. Embora as crianças também participem na escolha do assunto, às vezes falando sobre acontecimentos do próprio bairro, normalmente a iniciativa cabe às professoras. O período de minha observação coincidiu com o tema " A escola e os direitos da criança", título para debate apresentado à classe por uma das interlocutoras. Com algumas poucas intervenções da professora, quando o debate parecia fugir da proposta, os alunos iam falando sobre a Escola, os direitos e deveres das crianças. Nesse caso, a orientadora da atividade lançava perguntas explorando um pouco mais o que se estava discutindo.

A “rodinha” era encerrada com a elaboração de um texto onde as crianças sugeriam palavras ou frases, a partir do que falavam.

6.3 O desafio da sala de aula

Com base nas observações, creio ser possível afirmar que os processos escolares estão sistematizados basicamente a partir da proposição das professoras. São elas que organizam as turmas, distribuem as tarefas e são as principais fontes de apoio informativo ao aluno.

Em todas as turmas atendidas presenciamos a ação dirigente das professoras no encaminhamento das atividades do dia. Mesmo abrindo espaços para a participação, acatando o direcionamento de questões, conforme o pensamento dos alunos, foram as professoras as responsáveis pelo desenvolvimento propositivo das atividades diárias.

Acreditam elas que essa atitude não prejudica as possibilidades de se buscar um aluno autônomo. *Tem coisas básicas que eu não posso deixar de trabalhar, como a leitura, por exemplo, se deixarmos que tudo parta deles, não sei se conseguiremos vencer o que propomos como mínimo em nosso planejamento.* Nesse mínimo, para a maior parte das interlocutoras, está

o aprendizado da leitura e da noção de números, para que *o indivíduo possa ler e interpretar o mundo por si mesmo*.

As professoras assumiram, assim, um papel que Freire (1997) chama de *diretivo, necessário para educar*. Para o autor, a educação tem sempre uma natureza diretiva que não está relacionada a *uma posição de comando*, mas que permite uma *postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade da existência do objeto*. Chama a essa posição de *radical democrática*, porque busca a *diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos* (p. 203).

Na leitura de textos, uma das atividades mais desenvolvidas em classe, percebeu-se a preocupação das professoras no sentido de que todos pudessem tomar parte do exercício. Quando nem todos conseguiam fazê-lo no mesmo dia, participavam das leituras nos dias subseqüentes. Nelas observei o uso muito comum de perguntas, encaixadas nos temas em estudo, provocando a curiosidade ou chamando a atenção dos alunos para a aula. São as chamadas perguntas exploratórias. Para Cunha (2001) esse tipo de pergunta, *assim como a pergunta encaminhadora, dá margem ao envolvimento da classe no assunto em discussão e mantém o professor informado sobre o nível de atenção dos alunos* (p. 139).

A forma de abordagem de algumas situações tem, em si, muito da habilidade das professoras. Destaco, entre outras, duas situações. Nos dias de intenso calor, a partir da última quinzena de outubro, muitas crianças carregaram consigo refrigerantes para o lanche. Uma das professoras utilizou essa situação para discorrer sobre os benefícios que a água, *líquido natural*, traz em relação aos produtos artificiais.

Outra situação ocorreu em relação à postura corporal dos alunos. Ao contrário de repreender pela má posição nas classes, a professora entabulou uma breve conversação sobre o assunto, estabelecendo uma relação entre o posicionar-se de maneira incorreta e os problemas advindos dessa atitude.

Além de habilidade, percebi muita criatividade para manter a atenção e a concentração das crianças pelo período de uma tarde. Nos dias de maior agitação, períodos de temperatura elevada ou com chuvas, principalmente, os trabalhos passados aos alunos estiveram mais direcionados às atividades livres. Assim, as tarefas identificadas com o recortar, colar, desenhar e pintar, entre outras, ganhava espaço. As crianças conversavam e tinham muita movimentação na sala de aula. Falavam sobre esportes, alguns programas assistidos na televisão, passando pelo próprio trabalho em execução, não trazendo prejuízos ao objetivo traçado inicialmente.

Em um desses trabalhos, os alunos deveriam registrar as características das figuras que estavam manuseando. Um deles interrogou a professora para saber o que eram características, de onde produziu-se o seguinte diálogo:

Prof^a. - *Que figuras vocês escolheram?*

Alunos - *Dragon Ball, professora.*

Prof^a. - *Como é que ele é?*

Alunos - *Forte, musculoso, rápido, inteligente, tem poderes...*

Prof^a. - *Pois então, vocês disseram algumas características do Dragon.*

Assim como nessa situação, em outros momentos as respostas ao questionado produziu-se na forma de troca de informações. Durante o desenvolvimento das atividades nos espaços da Escola, surgiram muitas perguntas em relação ao como proceder. Muito embora as tarefas sejam precedidas de informações sobre sua execução, interrogações como “*é para copiar?*” ou “*posso pintar professora?*”, entre outras, foram frequentes. Algumas vezes os próprios colegas encarregavam-se de responder. Em outras, as professoras retomavam a explicação inicial, estabelecendo-se, às vezes, situações de diálogo como o acima registrado.

Ainda com referência ao trabalho de elaboração de textos, cabia às crianças determinar os títulos, registrar as frases ou fazer a montagem final. O apoio das professoras, questionando algumas inserções de frases ou palavras, ou ainda chamando a atenção para a ortografia, parecia fundamental para sua organização.

Na aula em que os alunos discutiram os Direitos e Deveres das Crianças, o texto final ficou assim composto:

Todas as crianças têm direitos e deveres.

- Direito de estudar, de ser socorrido primeiro, de ter casa, de ter amigos, de não passar fome, de brincar, direito ao amor, à educação e a não ficar sozinha.

As crianças também têm que ter deveres.

- Dever de fazer o tema, não fazer mal às pessoas, de ser amigo, de ajudar os colegas, de respeitar o pai e a mãe, de cuidar dos materiais.

- Nem todas as crianças do mundo têm os seus direitos respeitados.

Durante o andamento dessas atividades, uma de nossas interlocutoras afirmou *poder estimar as dificuldades de cada um*, tendo nesses exercícios uma forma de avaliar o aprendizado dos alunos.

Em algumas turmas as aulas eram iniciadas com orações. Como os alunos professam religiões diferentes, a reza consistia em palavras de agradecimento pela vida, pela beleza do dia, proferidas pelas professoras e pelas crianças. Em uma dessas ocasiões anotamos a seguinte prece:

Ao papai do céu,

Obrigado pelo dia das crianças,

Obrigado pelo dia dos professores,

Pela chegada do verão,

Pelo feriado,

Pela vida,

Obrigado pela Escola.

Esses apelos foram expressados logo após o feriado prolongado que englobou o dia da Padroeira do Brasil e dia da Criança, em 12 de outubro, e o dia dos Professores. Vivíamos a estação da Primavera, associada pelos aluninhos ao verão, pelas altas temperaturas registradas naqueles dias, confusão que foi desfeita pela professora, no seguimento da aula.

As datas comemorativas ganharam tratamento especial. No segundo semestre acompanhamos atividades dirigidas aos pais, à Semana da Pátria, à data Farroupilha, à Criança e aos Professores. No desenvolvimento desses trabalhos pude constatar o respeito pela curiosidade natural das crianças.

O respeito à curiosidade do educando ficou demonstrado por todas as professoras participantes em inúmeras ocasiões. Um dos momentos ocorreu durante o transcurso da “Semana Farroupilha”. Os alunos trabalharam textos tratando do tema. Um deles denominado “Quem é o gaúcho?” trazia uma figura vestida com trajes típicos. Um dos alunos considerou estranha a bombacha do gaúcho, mostrando toda a bota. Essa intervenção, provocou a professora e alguns alunos a comentar a função dessas vestimentas. Segundo a professora que os orientava, *o direcionamento da atividade é uma coisa que vai de acordo com eles e não com o que eu quero ou planejei.*

Para Freire (1997) *o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros* (p. 66). Nesse sentido, diz o autor, *que o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele “se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência* (1997, p. 66).

Sobre o Dia da Criança, além das homenagens a elas, a Escola promoveu atividades de integração entre as turmas, com jogos e brincadeiras onde os alunos puderam associar-se aos

demais colegas da Escola. Nos dias subsequentes, as atividades relacionadas àquelas comemorações foram trabalhadas pelas professoras.

Em uma das ocasiões as crianças comentaram os presentes recebidos no seu dia. Algumas enumeraram as lembranças, outras falaram dos abraços e carinho dos pais e irmãos. A tudo a professora procurava ponderar, afirmando que presentes não materiais, como beijos e abraços, são também muito importantes, *que partem do coração das pessoas*.

Uma das alunas disse não ter ganho nenhum presente. *Somos seis irmãos e minha mãe e meu pai não podem comprar presentes para todos. No dia da Criança a mãe foi trabalhar e meu pai levou todos nós para o parque. Foi um dia muito bonito.*

Todos procuravam falar ao mesmo tempo. As intervenções da professora tornaram-se mais freqüentes até os ânimos serenarem. Retornaram a falar sobre o que é ser criança. A mesma menina que anteriormente comentou sobre o passeio ao parque disse que, ser criança, *é aproveitar e brincar bastante, porque quando a gente cresce tem que trabalhar muito e não pode mais brincar*, numa referência clara à situação de seus pais, da mãe especialmente, que não pode acompanhá-la no feriado do Dia da Criança.

Registro que não constatei, em nenhum momento, na realização dessas atividades, a mudança ou alteração brusca e elevação da voz das professoras, no sentido de chamar para si a atenção ou para coibir atitudes dos alunos nas diversas atividades desenvolvidas na Escola.

Sobre esse aspecto, o comentário de uma das interlocutoras foi expressivo quando nos disse que *nós estamos numa sala em que todos podem se ouvir. Já aconteceu de eu elevar a voz, mas eu fico muito mal, porque gritar com os alunos é uma coisa que me violenta e eu acho o grito um ato de violência.*

Talvez como contraponto da violência, o escutar o aluno foi ato presente em todos os momentos. Levando-se em conta o tempo utilizado pelos alunos e a intervenção posterior do

professor, como espaço de formação, as atividades inicialmente propostas, estenderam-se sem a preocupação maior de repassar todos os conteúdos programados para aquele tempo.

É de Pérez Gómez (2001) a afirmação de que *a responsabilidade do docente não é só aplicar um currículo oficial definido pela administração ou pelos livros-texto, mas melhorar permanentemente a prática e a comunicação na escola, de modo que facilite a reflexão crítica e a reconstrução do pensamento intuitivo dos estudantes* (p. 302). Também do autor, com referência a esse mesmo tema, encontramos a afirmação de que *é uma clara responsabilidade profissional dos docentes adequar de maneira autônoma o currículo às características dos alunos e de seu contexto natural e social, de modo que os processos de aprendizagem garantam o desenvolvimento da capacidade autônoma de pensar, sentir e atuar e não uma mera e efêmera acumulação enciclopédica de conhecimentos sem sentido* (p. 137).

Pelo que pude depreender de minhas observações, todas essas atividades desenvolvidas nos espaços de aprendizagem da Escola, tornaram evidente a preocupação das professoras no sentido de criar as condições possíveis para que o aluno possa humanizar-se. Estão aí inseridos, o estímulo à curiosidade, elemento natural na criança, o estímulo à criatividade e ao respeito a si mesmo e aos demais elementos do grupo, num espaço mútuo de convivência.

A partir das manifestações das professoras e das observações realizadas, posso afirmar que as ações desenvolvidas procuraram aproximar o aprendizado dos alunos à sua inserção como agentes ativos no grupo, num processo de busca de sua personalização, almejando conquistar os meios necessários para atuar na sociedade como futuros agentes de transformação.

Sobre sua prática, muito semelhante entre si, as participantes da pesquisa aludem ao planejamento feito em conjunto. Como já registrado durante a entrevista, quase todas as professoras reafirmaram o planejamento como importante diretriz de suas ações, muito embora reconheçam que os encaminhamentos, tomados na prática, exigem flexibilidade a partir das necessidades dos próprios alunos.

Nessa tentativa de síntese, é possível afirmar que todas as participantes mostraram habilidade e disposição em procurar fazer dos espaços da Escola um ambiente onde as ações dos alunos estivessem direcionadas para a valorização dos espaços coletivos.

Também registra-se a preocupação com a motivação dos alunos para as atividades propostas, em contraposição à apatia e à desmotivação, sinal claro de que os procedimentos necessitariam ser revistos.

É preciso ressaltar ainda, a preocupação com a construção de um bom ambiente de trabalho na Escola. Concorreram para a presença desse clima favorável, a boa integração entre os segmentos da comunidade escolar (pais, professores, alunos e comunidade); a solidez do corpo docente e de funcionários onde a rotatividade é muito baixa e o respeito à pessoa, demonstrado pela capacidade de relacionamento interpessoal.

Considero, a partir de minhas observações, que o contexto da aula esteve bem organizado. Com a predominância de leituras e composição de textos, as professoras pesquisadas procuraram diversificar sua atuação para não tornar sua tarefa cansativa. Utilizaram as dramatizações de textos, a exploração de acontecimentos vividos em aula com fatos da vida da comunidade ou, também, as saídas para lanches a intervalos preestabelecidos.

Algumas das interlocutoras apresentaram as atividades programadas para o período, escritas no quadro. As professoras que se utilizaram desse expediente, argumentaram que é uma forma de orientação pela qual o aluno pode acompanhar, a cada momento, o desenrolar de suas tarefas. Entretanto, outra professora não concordou com essa posição, achando que esse procedimento podia ser uma *forma sistemática e padronizada de dar aulas*. Disse ainda que *cada um tem sua forma de trabalhar, acreditando, porém, que esses procedimentos entram em choque com uma proposta de prática voltada para a autonomia*.

Percebi o aluno reconhecido como sujeito na atenção e no tratamento que lhe é dispensado, pela habilidade nas “repreensões”, pelos diálogos personalizados e, ainda, na preocupação das professoras em tornar o ambiente aprazível.

Considere fundamental, nos diálogos, que as professoras costumam identificar seus alunos pelo próprio nome, no início de cada conversação. Registro, também, que as crianças sempre usaram o termo professora antes do nome de suas docentes, distanciando-se do termo “tia” como é usual em alguns espaços escolares.

Na interação professor/aluno, o processo avaliativo apareceu como mais um elemento de dialogicidade. A avaliação que tem como objeto o ser humano, deve estar em constante movimento e, por isso, inacabada. O papel da avaliação não deve ser o de classificar, mas o de estabelecer diagnósticos, buscando informações que possam redimensionar, se necessário, a ação pedagógica e educativa, *reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo do Ciclo e mesmo da Escola, no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de aprendizagem* (SMED, 2001a, p. 52).

Conforme relatado por uma das professoras entrevistadas e, confirmado depois em análise realizada junto às publicações da SMED (Cadernos Pedagógicos, n. 23, jan. 2001), a RME de Porto Alegre, considerando os Ciclos de Formação, toma três modalidades de avaliação:

- Avaliação Formativa;
- Avaliação Sumativa e
- Avaliação Especializada.

Resumidamente, podemos dizer que a Avaliação Sumativa traz um juízo globalizante sobre o desenvolvimento da aprendizagem do educando, seus avanços e dificuldades, constituindo-se num quadro de diagnóstico geral, ao final de cada ano letivo. A Avaliação Especializada, realizada pelo Serviço de Orientação Pedagógica, com apoio do Laboratório de Aprendizagem e outros serviços especializados, é destinada aos educandos que necessitam de um apoio educativo especial e, por vezes, individualizado. Pode ser realizada a qualquer momento, sempre que necessário ou indicado, quando for o caso, na progressão de um Ciclo para o outro.

Não tive a oportunidade de acompanhar estas duas modalidades avaliativas, concentrando minhas atenções, todavia, no processo de Avaliação Formativa. Esta, realizada diariamente e

formalizada ao final do trimestre, consiste numa ação continuada de coleta de informações, levando em conta as produções dos alunos, suas relações de convivência e aspectos de seu aprendizado. Conta ainda com o diálogo estabelecido entre os integrantes da comunidade escolar, com o objetivo de *construir um quadro diagnóstico real sobre o educando* (SMED, 2001a, p. 52). A assiduidade também é parte integrante desse segmento de avaliação e registrei, em meio às observações, um baixo índice de ausência às aulas.

A localização da Escola, situada em bairro de periferia de Porto Alegre, exige que as professoras se esforcem para usar um vocabulário que tenha ressonância e sentido para seus interlocutores. Com palavras simples e acessíveis aos pequenos alunos, as professoras fazem de sua comunicação, mais um instrumento de aprendizado utilizando, às vezes, expressões de uso corrente no grupo.

Entendo, por fim, como muito importante a postura de nossas colaboradoras, corporificando as palavras pelo exemplo. Afirma Freire (1997) que *o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do faça o que mando e não o que eu faço* (p. 38). Seus movimentos e ações são seguidos com muita atenção pelos alunos e, repetindo o que nos disse uma professora, *o que a gente fala para eles, é lei*.

Foi perceptível, também, verificar que as professoras detêm um amplo conhecimento sobre o que se propõem a trabalhar. Credito esse atributo à sua formação permanente, à busca pelo aperfeiçoamento e, essencialmente, como elas próprias fazem questão de frisar, a um constante diálogo com todos os membros da comunidade escolar, buscando a participação e um trabalho coletivo.

CONCLUSÃO

Na minha perspectiva, a incompletude humana é um desafio permanente de estudo, provavelmente como decorrência de meu interesse pela Filosofia. Portanto, a utilização de expressões como “concluir”, parece-me não ser de todo apropriada. Concluir tem o sentido estrito de encerrar e, neste caso, não há a possibilidade de dar por acabada uma reflexão que, no meu entender, demanda tantas outras possibilidades de estudo.

Como parte final, proponho algumas situações que considero de maior destaque, surgidas ao longo do processo de investigação.

Saliento que a partir de janeiro de 2001, a SMED passou a se referir à Escola Pública Municipal de Porto Alegre, com a denominação de Escola Viva, trabalhando com o conceito de Cidade Educadora. Conforme já explicitado nesse estudo, o argumento para a mudança está no fato de que a caracterização da Escola Cidadã *não dá mais conta da amplitude e complexidade dos processos educacionais, neste início de século* (Pacheco, 2001, p.18). Para este autor, a educação é o resultado das experiências vivenciadas em todos os espaços da cidade e não ocorre apenas nos espaços de educação formal. *Trabalhamos, portanto, com o conceito de Cidade Educadora, na qual o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre os indivíduos, os povos e as nações...*(2001, p. 18)

No desenvolvimento de meu estudo utilizei a denominação de Escola Cidadã, por julgar que sua manutenção não traria nenhuma interferência na busca de meus objetivos. Considero, ainda, estar em melhor sintonia com seu projeto de educação, voltado para a possibilidade de transformação da realidade, formando indivíduos autônomos na construção da cidadania.

Minha passagem pelo ambiente da escola teve um misto de pesquisa e de aventura. Pesquisa e aventura na busca do novo, dos diferentes caminhos que permitissem a construção do conhecimento e, nesse processo, a identificação com um trabalho voltado para o estímulo ao desejo de aprender.

Procurei tomar como pontos de referência, a partir da análise das entrevistas e das observações realizadas, três aspectos principais:

- a abertura para o diálogo;
- a proposta de conhecimento da Escola Cidadã e
- os aspectos da avaliação.

A **abertura para o diálogo** esteve presente como uma constante preocupação das professoras que procuraram ver o aluno como pessoa e não apenas como um número a mais na sala de aula. A preocupação esteve centrada em integrar e acolher um ser humano componente de uma coletividade. Ações desenvolvidas, nesse sentido, procuraram aproximar alunos e professores na busca de um espaço de aprendizagem harmônico e agradável.

Quanto ao **conhecimento**, como entendido pela Escola Cidadã, pude perceber que existe muita proximidade entre o discurso, a prática das professoras interlocutoras e os conceitos da mantenedora, onde a escola aparece como espaço privilegiado da ação educativa.

A **avaliação** surge como um processo complementar ao diálogo e ao conhecimento. Avaliação que tem características diagnosticadoras de uma situação, buscando analisar a prática cotidiana no sentido de melhorar o desempenho, tanto dos alunos como das professoras, possibilitando a estas, incrementar ou redirecionar suas ações.

Entendo que o discurso e as ações das professoras observadas estiveram em sintonia com a concepção de escola, da Escola Cidadã. Pensaram o espaço da escola como local importante para a ação educativa, sem entendê-lo como único, onde a forma de ensino representa um dos estímulos à permanência do aluno e não o de sua exclusão. Pensaram em um espaço aberto para a população moradora do bairro discutir sua escola e, com ela, possibilitar uma sociedade diferente, que atenda os anseios de igualdade e democracia, pleito da maioria da comunidade.

Procuraram possibilitar o acesso ao conhecimento, valorizando as ações que envolvem a realidade e experiências de seus alunos, estabelecendo um diálogo constante entre teoria e prática, oportunizando aplicar a sugestiva interrogação de Freire (1997) em relação ao *por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?* (p.35).

O conhecimento, na concepção da Escola Cidadã, vem sendo entendido como um processo *humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório, tem origem na prática do homem e nos processos de transformação da natureza* (SMED, 1999, p. 34). Para a proposta dessa Escola, a teoria do conhecimento pressupõe a *construção recíproca, entre o sujeito e o objeto, já que é pela práxis do homem sobre o mundo que, tanto o mundo, quanto o homem, se modificam e se movimentam* (Idem, p. 35). Percebi que as professoras procuravam esta postura e valorizavam esse entendimento.

Foi possível perceber também, a imersão das professoras pesquisadas, na ação educativa proposta pela Escola Cidadã. Essa ação tem como referência a prática social como fonte do conhecimento e a utilização da teoria a serviço de e para uma ação transformadora, além da prática social como critério de verdade.

A postura adotada pelas professoras pesquisadas, nessa proposta, está ligada ao respeito pelas individualidades de seus alunos, ao respeito à caminhada de cada sujeito dentro de seu grupo e o respeito aos tempos de aprendizagem de cada criança. Estabelece-se, assim, uma relação de parceria, consolidada pela presença do diálogo, proporcionando trocas de informações,

qualificando e ampliando os conhecimentos dos envolvidos, como entendido pela SMED (2001a), onde o respeito à caminhada de cada sujeito de um determinado grupo *é uma aprendizagem necessária e fundamental numa vivência dentro de uma perspectiva interdisciplinar, sendo necessário eliminar as barreiras que se criam entre as pessoas para o estabelecimento de uma relação dialógica* (p. 35).

A disponibilidade para o diálogo está presente como uma exigência, segundo Freire (1997), *exigência do próprio ato de ensinar* (p. 152). Utilizo-me do autor, para dizer que *testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente* (p. 153).

As constatações a que o estudo me conduziu, permitem dizer que as professoras com quem trabalhei, estimulam o desenvolvimento da autonomia em seus alunos, pelo respeito:

- à curiosidade das crianças – manifestada por questionamentos e observações, nem sempre previstas para a exploração inicial do conteúdo;
- à forma de expressão dos alunos- quer na linguagem, quer na cultura, expressa no que ele valoriza e significa;
- ao tempo necessário à aprendizagem, ao ritmo dos grupos, flexibilizando-o na hierarquia do que é importante na Escola e
- à palavra da criança- sabendo escutar a voz dos alunos como portadora de uma percepção do mundo e do conhecimento.

Ao destacar esses elementos como alicerces de um ensino voltado para a participação e cidadania, o estudo que desenvolvi, encaminha algumas considerações sobre as ações das professoras , promotoras de uma pedagogia voltada para a autonomia.

A participação das professoras no favorecimento de condições para que seus alunos aprendam, isto é, na criação de um ambiente favorável ao ensino, tem muito a ver com sua formação pedagógica e história de vida escolar. Todas relataram momentos vividos em tempos de colégio onde, a tônica, situava-se no seguimento às orientações das docentes, situação que procuram não repetir em sua prática. Os depoimentos reforçaram a visão de Cunha (2001), quando diz que *o professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interfere no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano* (p.37).

Acompanhei um trabalho que mostrou empenho na realização dos objetivos do projeto da Escola Cidadã, projeto compartilhado, em sua construção, pelas próprias professoras, percebendo uma dedicação que se sustenta no prazer de conquistar momentos de aprendizagem. Momentos que podem se transformar em batalhas a vencer, empenhando-se em superar o cansaço, as inconstâncias do clima, as dificuldades maiores ou menores das crianças, os afazeres pessoais, tudo, para dar sentido às suas ações. Parece que, como diz Rubem Alves (1995), *somente os apaixonados como Dom Quixote vislumbram batalhas e se entregam a elas. A paixão é o segredo do sentido da vida* (p. 25).

As professoras reconhecem a necessidade de uma postura condizente com as rápidas mudanças de nossa época. Postura que é levada para fora, quando no exercício de jornadas de trabalho em estabelecimentos escolares de estrutura diferenciada. *Eu trabalho também em Escola Estadual e procuro trabalhar lá como aqui, mesmo em sistemas diferentes.*

Para Delval (1998), *uma escola que tenta estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos, ao invés de inculcar valores e fabricar indivíduos submissos, precisa ter características muito diferentes da escola tradicional que existe atualmente* (p. 147).

No contexto da sala de aula, as atividades principais das professoras centraram-se, com mais frequência, nas leituras e interpretação de histórias infantis. No primeiro ano do Ciclo Inicial as histórias têm a finalidade de despertar o aluno para o imaginário, para a fantasia, trabalhando a dinâmica da leitura, da interpretação e das imagens, pela representação com

desenhos livres. As leituras, no segundo ano e anos seguintes, são mais dirigidas para situações que tenham relação próxima com suas vidas nas comunidades. Acompanhei trabalhos onde estiveram em pauta, entre outros, as relações de direitos e deveres das crianças, o meio ambiente e a natureza.

Para as séries mais avançadas, embora isso também ocorra com menos habitualidade nas primeiras séries, há o estabelecimento de relações entre o conteúdo discutido e outras áreas do conhecimento. Numa das aulas que acompanhei, algumas cidades do Rio Grande do Sul foram objeto do texto estudado. Um dos alunos, por solicitação da professora, providenciou junto à Secretaria da Escola um mapa do Estado, favorecendo estudos de localização e de aspectos relevantes de cada cidade.

Em todas as atividades desenvolvidas, o professor, conforme o exposto anteriormente, constitui-se no agente promotor e principal articulador das ações na Escola. Sobre ele recaem a atenção dos alunos, acompanhando suas expressões e movimentos. Daí a importância de uma boa relação entre o que ele propõe e o que ele realiza, pois sua ação servirá como apoio para o agir de seus alunos. Para Delval (1998), *a própria maneira de tratar a criança, a conduta que os adultos têm com ela e a conduta que ela observa entre os adultos terão uma grande influência sobre a sua vida futura* (p. 17).

A inserção das professoras em um complexo ambiente, onde cotidianamente deparam-se com as mais diversas interações sociais, exige reflexões críticas sobre sua prática, no sentido de ajustar seu papel à realidade em que estão atuando.

As professoras entrevistadas enfatizaram a necessidade de atualização contínua. A participação em encontros e fóruns educacionais trazem, segundo elas, subsídios para discutir sua prática pedagógica. Prática que é motivo de reflexão nos encontros semanais de planejamento. *É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática* (Freire, 1997, p. 43-44).

A observação das atividades de aula permitiu-me perceber um conjunto de práticas que objetivaram a formação de um aluno autônomo. Reforço que, entre elas, estão, principalmente, as que se referem

- ao incentivo à participação dos alunos;
- à condução dos processos de sala de aula;
- aos laços de afetividade e ao tratamento dispensado aos alunos e
- à oralidade, utilizando a linguagem como ferramenta de aproximação entre professores e alunos.

O incentivo à participação dos alunos foi registrado ao longo da pesquisa em diversos momentos. Das entrevistas às observações, a alusão ao participar é uma constante e decorre, principalmente, das habilidades das professoras em propiciar ao aluno condições para o diálogo.

Mesmo como propositoras do processo de ensino-aprendizagem, as professoras, no incentivo à participação, procuram aguçar a curiosidade natural das crianças. Uma das técnicas observadas, muitas vezes desenvolvida, foi a “roda de conversa” nas salas de aula. Às indagações dos alunos, eram adicionadas outras pelas professoras, acabando o grupo por buscar as suas respostas, numa troca constante de informações, reforçadas por palavras de incentivo.

Ao conduzir o que chamei de jogo da participação, constatei segurança na atuação das professoras. Segurança manifestada no respeito às posições assumidas pelos alunos, exercendo suas funções com muita tranquilidade, não procurando exercitar situações de poder. *Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria* (Freire, 1997, p. 102).

Parece adequada a organização dos processos escolares em sala de aula. Todas as docentes com quem trabalhei, procuraram demonstrar, no início das aulas, os objetivos das atividades programadas para aquele dia. Uma prática comum, porém não unânime, foi o registro no quadro do roteiro da aula. Para as que a utilizaram, representa uma maneira de manter o aluno acompanhando o desenvolvimento da aula. Entretanto, para uma das professoras, essa disposição lembra o *sistemático, o padrão*. Procura fugir do que chama de *entraves a um trabalho de*

autonomia, sendo este, motivo para debates nas reuniões de planejamento. Provavelmente, como resultado dessas reuniões, percebemos procedimentos metodológicos muito semelhantes entre as professoras observadas.

A distribuição das tarefas ao longo do trimestre, obedeceram a um programa por elas elaborado e discutido. A hora do conto foi um dos momentos comuns, juntando à leitura realizada pela professora, a dramatização da história por gestos ou entonação de voz, introduzindo, quando oportuno, uma ou outra pergunta à classe. As perguntas, produziam, normalmente, outras questões e respostas diversas, utilizadas habilmente para dar seguimento ao estudo. Para esses encaminhamentos, a linguagem teve um papel fundamental. Simples, sem ser infantil, os recursos orais apareceram também como forma de chamamento à atenção dos alunos. Sem ser monótona, com modulação de voz variando de acordo com as situações, não tenho registros de alterações bruscas que tenham quebrado a normalidade habitual do ambiente tranqüilo das salas de aula. As explicações foram muito claras, renovadas quando solicitadas e utilizando, em alguns casos, palavras ou expressões de uso corrente nas turmas.

Tudo parece ser possível graças ao tratamento afetivo e recíproco entre professoras e alunos. Como o registrado em outra parte deste trabalho, o professor transforma-se num referencial importante para a criança. Muitas delas provêm de famílias pouco estruturadas e buscam, na escola, a compreensão afetiva que não encontram em suas casas. Cabe ao professor avaliar e procurar entender o comportamento de seu aluno, buscando trazê-lo ao convívio harmônico do grupo.

O querer bem ao educando, prática presente na própria maneira de ser e agir das professoras, vem em concordância com os dizeres de Freire (1997), *e o que dizer, mas sobretudo o que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo* (p. 159).

Realizar com alegria e dedicação a prática educativa significa estar atuando em algo aprazível e que os disponibilize para a alegria de viver. Esta alegria faz parte do processo de

busca de uma educação emancipadora e, crédito a ela, em parte, a dignidade com que essa tarefa é desenvolvida.

Foi ouvindo uma das professoras dizer que *o aluno não é apenas um número, mas um ser humano*, que minhas atenções também se voltaram para as relações entre professoras e alunos. Está se trabalhando com pessoas, com suas expectativas, alegrias, tristezas e frustrações. Pessoas em constante busca de melhores condições de vida. Seres humanos incompletos, curiosos, à procura do saber ou nem tanto, mas que compartilham espaços comuns, situações que não podem deixar de ser trabalhadas por uma educação que busca a autonomia do cidadão.

Alcança-se essa perspectiva pela adoção de um processo de ensino-aprendizagem centrado no professor e no aluno, numa construção conjunta, visando ao coletivo. As intenções de formação precisam estar voltadas para o aprendizado do aluno e para a qualificação docente, numa realidade onde educador e educando viabilizam seu crescimento.

Outras situações poderiam servir de motivo para um estudo pormenorizado. Uma delas, está ligada à busca desses mesmos referenciais, partindo-se da perspectiva dos alunos, o que demandaria uma outra trajetória de pesquisa. Creio, no entanto, que as principais contribuições da pesquisa elencadas até aqui, trouxeram respostas às perguntas chaves do estudo, que estão direcionadas às práticas docentes que viabilizem a formação do sujeito autônomo. Cabe reiterar ainda que:

- a) as condições de trabalho encontradas na escola Antônio Giudice são muito boas. Houve unanimidade entre as entrevistadas de que a parceria estabelecida entre a Direção, Professores, Comunidade Escolar e Alunos é um dos fatores que contribuem para o estabelecimento da situação. Como resultado, a manutenção de um quadro estável de docentes permite a elaboração de um planejamento contínuo, podendo abranger maior prazo para sua execução;

- b) as professoras têm para si, que estão em um processo permanente de aprendizado. Sua formação continua a ser processada, basicamente, na prática cotidiana do ensino. Os interesses, aspirações, projetos, condições de vida e os saberes trazidos pelos educandos, são extensões de suas próprias aspirações;
- c) a questão da disciplina que aparece relatada nas entrevistas está associada à idéia de limites que, segundo uma das interlocutoras, *em alguns momentos precisam ser estabelecidos*. Como explicitado pela própria SMED, a disciplina deve estar voltada para a organização das atividades escolares. Enfatiza uma professora que a responsabilidade é de todos, alunos e professores, e *é preciso cobrar uma certa disciplina, no sentido de organização das atividades*. Entendem ainda, que essa organização é parte dos atributos de autonomia que se deseja que o aluno alcance, compreendendo que sua vida em comunidade passa pela obediência a regras de uso coletivo. Para Paulo Freire, a vontade, quando em discursos lúcidos e práticas democráticas só é autêntica na ação dos que assumem seus limites. Nesse sentido, afirma Freire (2000) que a *vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos “donos do mundo” que, egoístas e arbitrários, só se vêem a si mesmos* (p.34);
- d) a aproximação com o aluno é importante, compartilhando seus anseios, necessidades e mergulhando em suas dificuldades, situação acompanhada mais especificamente na avaliação formativa. Mesmo fazendo parte dos princípios da Escola, guardei expectativas quanto à ações não punitivas, trocadas por práticas de reciprocidade. Não presenciei, durante o período em que estive na escola, situações que pudessem levar à utilização desse recurso. Não verifiquei, portanto, atitudes punitivas da docência e atitudes de desrespeito aos educandos;
- e) as professoras, com quem tive a oportunidade de partilhar os espaços da escola por um período de um semestre, têm consciência de que sua prática precisa incluir avaliações constantes. Participantes de uma sociedade dinâmica, sabem elas que as mudanças ocorrem com muita rapidez e, nesse movimento, favorecem a capacidade de manter a curiosidade que, às vezes ingênua, pode se transformar em uma curiosidade epistemológica;

f) por fim, pude constatar que as aulas que mais proporcionaram entusiasmo foram as praticadas ao ar livre. Logo a seguir, estiveram as atividades onde as crianças puderam movimentar-se à vontade pela sala de aula, com trabalhos livres, buscando material nos armários e podendo observar a produção dos colegas.

Essas considerações nos provocam reflexivamente sobre a pergunta que inspirou o presente estudo: As ações docentes são capazes de possibilitar a formação de um aluno autônomo?

Com base nos dados obtidos é possível afirmar que as professoras têm suas atividades dirigidas para um projeto que possui o conceito de autonomia implícito, definido pela proposta da Escola Cidadã, mas não suficientemente tematizado. Podemos depreender, repetindo a frase de uma de nossas colaboradoras, quando diz que o tema da autonomia não é especificamente tratado, *mas a gente sabe que está dentro dos Princípios da Escola Cidadã*.

As práticas, por elas salientadas, como promotoras de uma pedagogia voltada a propiciar a autonomia de seus alunos, podem ser sintetizadas em atitudes que

- valorizam os saberes das crianças;
- estimulam a possibilidade de os alunos se expressarem, perguntarem, pensarem e de manifestarem seu pensamento crítico;
- dão importância para o fato de atribuir-lhes responsabilidades;
- estimulam espaços que lhes permitem criar suas próprias atividades e
- manifestam a intenção de mostrar-lhes a importância e a beleza do trabalho que realizam sozinhos e com o grupo.

As reflexões até aqui expostas permitem afirmar que a Escola Cidadã inclui, em seu projeto, o desenvolvimento social de seus alunos, contribuindo para a formação de sujeitos livres e autônomos. Para que a proposta se efetive, parece ser fundamental o trabalho desenvolvido pelas professoras nas séries iniciais, reafirmando a concepção de que é na infância que o ser

humano aprende e se desenvolve com maior rapidez, construindo ali, as bases para uma posterior reafirmação.

A interação entre a Escola e a Comunidade, primeiro passo para a constituição da Escola Antônio Giudice, nos moldes em que ela hoje se apresenta, e o incentivo à formação de seus alunos, entre outros atributos relacionados na pesquisa, são relevantes para que a atuação docente possibilite o amadurecimento do aluno rumo à autonomia.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.

_____. *Entre a ciência e a sapiência. O dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

AZEVEDO, José Clóvis de et al (org) *Utopia e Democracia na escola Cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000b.

- BARCELOS, Lucia. *Escola-Vida. Representações dos professores de uma escola de periferia urbana*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRUYNE, Paul et al. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. Os pólos da prática metodológica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- BUFFA, Rute et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1996.
- CANAN, Silvia Regina. *Metodologia, Epistemologia e Autonomia: Relações Possíveis*. Frederico Westphalen: URI, 2000.
- CATTANI, Antonio David. *Trabalho e Autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- DELVAL, Juan. *Crescer e Pensar. A Construção do Conhecimento na Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DIAS DA SILVA, Maria H.G.F. *Projeto Pedagógico e Escola de Periferia: Sonho ou Pesadelo?* Trabalho apresentado na 24^a. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, out. 2001.
- DOMINGO, José Contreras. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985a.
- FREIRE, Paulo et al. *Vivendo e Aprendendo. Experiências do IDAC em Educação Popular*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991

_____. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993b.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993c.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.

_____. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. *A conscientização como princípio metodológico da formação de professores – registro da reflexão sobre uma experiência ineditamente-viável na política educacional da Administração Popular de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC, 1999a.

_____. Projeto Constituinte Escolar: A vivência da “Reinvenção da Escola” na Rede Municipal de Porto Alegre. In SILVA, Luiz Heron (org.) *Escola Cidadã. Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 1999b.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994a.

_____. *História das Idéias Pedagógicas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994b.

_____. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994c.

_____. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na Escola. In SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. *Concepção dialética de educação. Um estudo introdutório*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995b.

GHIGGI, Gomercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade; (ou) escrituras do óbvio por ensaios convocativos à defesa política da autoridade e da educação para a liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação: superações teóricas e paradoxos do cotidiano*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras dos discurso educacional. Novas políticas em educação.* Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- _____. *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- GONÇALVES, Ana Cristina Rocha. *Escola Cidadã: Educação para a Cidadania.* Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- GORODICHT, Clarice(org). *Ler e escrever o mundo: Compromisso da Escola Cidadã.* Porto Alegre: SMED, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. *Dialética e Hermenêutica.* Porto Alegre: L & PM, 1987.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História.* 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- HILLAL, Josephina. *Relação professor-aluno.* 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1985.
- JAEGER, Werner. *Paidéia. A formação do homem grego.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes.* Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. *Sobre a Pedagogia.* Piracicaba: Unimep, 1996.
- KEIL, Ivete M. Acerca da exclusão e dos direitos humanos: em direção a uma educação libertária. In *Estudos Leopoldenses*, série Educação. São Leopoldo: Unisinos, 1999. N. 5. Vol. 3.
- KRUG, Andrea Rosana Fetzner. *Ciclos de Formação: a perspectiva teórica de Porto Alegre.* Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

LEMBO, John M. *Por que falham os professores*. São Paulo: EPU, 1975.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade. Desafios Educacionais do Terceiro Milênio*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MOLL, Jaqueline. *Os desafios contemporâneos da educação pública*. In SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE(SMED). *Paixão de Aprender*. Porto Alegre: SMED, nov. 2001.

MORAIS, Régis de. *O que é ensinar?* São Paulo: EPU, 1986.

MULLER, Verónica Regina. *El niño ciudadano y otros niños. Concepciones de infancia en una perspectiva histórica y sus relaciones con “el niño” del Ayuntamiento de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. Barcelona: Universidad Barcelona, 1996.

NÓVOA, António(org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Admardo S. et al. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

OLIVEIRA, Edina de Castro de. In FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

PASCAL, Georges. *O Pensamento de Kant*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

PACHECO, Eliezer. A Cidade educando a escola. In SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED), *Paixão de Aprender*. Porto Alegre: SMED, nov. 2001.

PÉREZ GOMEZ, Angel I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em Construção*. Campinas: Papirus, 1993.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PLATÃO. *Diálogos. Mênon*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1950.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e Ensinar. Por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa Educacional: quantidade qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. 9. ed. Barcelona: Ariel, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino*. São Paulo: PUC, 1993.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE(SMED). *Cartilha Princípios da Escola Cidadã*. Porto Alegre: SMED, 1996a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE(SMED). *Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. Porto Alegre: SMED, Cadernos Pedagógicos, n. 9, dez.1996b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE(SMED). *Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. Porto Alegre: SMED, Cadernos Pedagógicos, n. 9, abr. 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE(SMED). *II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes*. Porto Alegre: SMED, Cadernos Pedagógicos, n. 21, mar. 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE(SMED). *A Política Cultural da Rede Municipal de Ensino*. Porto Alegre: SMED, Cadernos Pedagógicos, n. 23, jan. 2001a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE(SMED). *Paixão de Aprender N. 14*. Porto Alegre: SMED, nov. 2001b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE(SMED). *Reflexões sobre Formação e Propostas de Assessoria Pedagógica*. Porto Alegre: SMED, 2001c.

SELLTIZ, Claire. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 5. ed. São Paulo: E.P.U., 1975

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da Escola Pública*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

SILVA, Luiz Heron da (org). *Escola Cidadã. Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Elizabeth. *O aluno entende o que se diz na Escola?* Rio de Janeiro: DUNYA, 1997.

STRECK, Danilo R. A educação popular entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade. In *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, 1996. Ano XVII, n. 57.

VOGLIOTTI, Ana; MACCHIAROLA, Viviana. Uma proposta de formação de professores a partir da pedagogia da autonomia. In *Estudos Leopoldenses*, série Educação. São Leopoldo: Unisinos, 1998. N. 3, vol. 2.

Anexo 1

Princípios da Escola Cidadã

PRINCÍPIOS DA ESCOLA CIDADÃ

GESTÃO

1. A construção da gestão democrática na escola passa pela garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos.
2. A escola deve ser sensível às demandas e anseios da comunidade. Para isso deve buscar meios de participação onde cada grupo possa expressar suas idéias e necessidades, sendo um espaço público de construção e vivência da cidadania.
3. Trabalhar a relação do representante para com os representados e vice-versa, fortalecendo a participação de cada segmento no Conselho Escolar.
4. Garantir espaço de discussão e integração de cada segmento para encaminhamento de solicitações específicas de suas necessidades: formação de lideranças (grêmio de alunos, funcionários, professores e pais), visando o exercício da representatividade.
5. Garantir a eleição direta e participação do Conselho escolar e Eleição de diretores por todos os segmentos da comunidade escolar, qualificando e assegurando este processo, discutindo e redefinindo suas funções, papéis e relações com as diferentes instâncias do poder.
6. Garantir conquistas e avanços no âmbito pedagógico (projetos Especiais, SEJA...).

7. Garantir que o Serviço de Educação de Jovens e Adultos esteja incluído no Regimento Escolar das escolas, preservadas a sua estrutura, seus princípios e sua filosofia.
8. Autonomia da comunidade escolar para decidir seu projeto político-pedagógico segundo suas especificidades, respeitando as diretrizes gerais do Congresso Constituinte.
9. Os critérios de seleção e ingresso dos alunos deverão ser discutidos e definidos com a comunidade, com respaldo legal.
10. Garantir a democracia em todas as instâncias da escola, e na relação com a SMED e vice-versa, assegurando meios para efetivá-la.
11. Comprometer a comunidade com a conservação da escola a partir do projeto político-pedagógico da mesma, com a participação efetiva de todos os segmentos.
12. Garantir o acesso e permanência/ingresso do educando, respeitando os direitos humanos baseados nos princípios de justiça, igualdade, cooperação e compreensão, ressalvadas as condições físicas e humanas de cada escola.
13. Discutir nas diversas instâncias uma política de integração para os excluídos e os portadores de necessidades, com a área da saúde e assistência social, bem como a capacitação dos segmentos mediante assessoria especializada para reintegração qualificada dos excluídos.
14. Articular a escola com diferentes parcerias (entidades, outras secretarias, orçamento participativo, etc.) para viabilizar sua proposta político-administrativo-pedagógico, valorizando aquelas que fazem parte da comunidade na qual está inserida.
15. A entidade mantenedora deve garantir espaços físicos, recursos humanos, materiais e manutenção das instituições, para materialização da Escola Cidadã e efetivação de sua gestão.
16. A escola deve ser espaço não só de participação, mas também de formação da comunidade escolar, e para isso é necessário assessoria sistemática, garantida pela mantenedora. A especificidade de assessoria depende da necessidade de cada escola.
17. A escola enquanto espaço sócio-cultural, a partir de um intercâmbio com a cidade.
18. Descentralizar as informações, viabilizando a circulação entre os diversos canais/instâncias de participação; através do acesso à informação de forma igualitária para todos os segmentos, a fim de qualificar o processo de tomada de decisão, mudando as relações de poder na escola.
19. Discutir problemas e encaminhamentos a nível de região, contemplando um projeto político-pedagógico-administrativo voltado ao coletivo.

20. Garantir espaços para discussão e participação das informações por segmentos e entre segmentos para vivência da democracia na escola.
21. Garantir a qualificação do Conselho escolar como agente de democratização das relações do poder na escola.
22. Qualificação e garantia do processo de eleição, (referindo-se ao item 5) discutindo e redefinindo as funções e papéis nas diferentes instâncias da escola.
23. Garantir e oportunizar a formação permanente dos trabalhadores em educação e dos demais segmentos da comunidade escolar.
24. Propiciar espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos, cursos que enriqueçam o trabalho pedagógico da escola.
25. A equipe diretiva será articuladora do processo pedagógico da escola garantindo a operacionalização do mesmo, bem como o assessoramento a todos os segmentos para que haja qualificação da discussão.
26. A escola deve ser autônoma na definição de prioridades para aplicação de recursos financeiros com repasses regulares de verbas às escolas para despesas básicas e imediatas, de forma desburocratizada, com prestação de contas à mantenedora, a fim de garantir a autonomia administrativa-financeira e decidindo junto com os segmentos a utilização das verbas.
27. Implementar um processo de estudo e discussão no sentido de definir melhor o que seja, quem compõe e qual o papel da equipe diretiva da escola.
28. Garantir o coordenador pedagógico nas E.M.I.³¹ e Jardins de Praça que fará parte da Equipe Diretiva.

³¹ Escolas Municipais Infantis.

CURRÍCULO

29. O papel do educador é colocar-se junto ao aluno problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com eles seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade.
30. Interdisciplinaridade como proposta de trabalho do professor, gerando uma ação pedagógica onde as disciplinas não apenas somem seus esforços, e sim trabalhem para a construção de conceitos – conteúdo como meio e não como fim.

Contemplando Educação e Trabalho:

- Dimensões para a vida
 - Poder
 - Formação
 - Forças de Trabalho
 - Cidadania
 - Realização Pessoal
 - Valorização do ser humano
31. Construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompem com a estrutura atual.
32. Um currículo interdisciplinar que transcenda o espaço físico da escola e estabeleça um intercâmbio com as demais instituições da sociedade, contemplando as manifestações artísticas e culturais da comunidade e fora dela.
33. O educador como mediador do processo ensino-aprendizagem. Mediação defendida como forma de articular e intervir na construção do sujeito epistêmico, histórico, social e afetivo. Criação, acúmulo e recriação de novos conhecimentos, apropriação dos avanços tecnológicos.
34. O currículo é instrumento de compreensão do mundo e de transformação social, portanto, tudo o que se faz na escola sistematizado ou não é currículo e apresenta cunho político-pedagógico.

35. A alfabetização deve ser um processo contínuo que oportunize a leitura do mundo, indo além da decodificação de símbolos e não se limitando às séries iniciais.
36. Construção dos conhecimentos a partir da relação dialética entre o saber popular e o saber científico.
37. Um currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe estas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser.
38. Conhecer o processo de desenvolvimento do aluno e as características de cada faixa etária, optando por uma linha teórica ou mais, que sustentará o trabalho a ser desenvolvido pelo aluno.
39. O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressiva, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica, dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pela comunidade escolar, tanto da(o) professora(or), da(o) aluno(a), quanto do(a) pai/mãe e da(o) funcionária(o), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela “curiosidade científica, de forma:
- dinâmica
 - criativa
 - crítica
 - espontânea
 - autônoma
 - contextualizada
 - investigativa
 - prazerosa
 - desafiadora
 - original
 - lúdica
40. Redimensionar as políticas da SMED, garantindo recursos humanos, materiais, físicos, teóricos de acordo com a proposta político-administrativo-pedagógico das escolas.

41. Envolver todas as secretarias estabelecendo uma política de integração do Município criando espaços alternativos para potencializar o atendimento às diferenças. Estabelecer parcerias com outras instituições.
42. Formação permanente dos trabalhadores em educação, contemplando a integração entre teoria e prática, comprometida com a filosofia da escola, em horário de trabalho, entendendo a escola como centro de pesquisa, com assessoria e intercâmbio com outras instituições.
43. Criação e integração das diferentes modalidades de ensino garantindo estruturas adequadas a sujeitos com necessidades específicas, atendendo as peculiaridades escolares.
44. Repensar a organização interna e legislação das Escolas Infantis (presença dos especialistas em educação, calendário escolar).
45. Legitimação do processo de construção de conhecimentos dos alunos das Escolas Especiais – criação de instrumentos legais que reconheçam os avanços.
46. Reorganização do tempo espaço escolar, de forma global e totalizante que garanta o ingresso e a permanência do aluno na escola e o acesso ao conhecimento nela produzido.
47. A escola deve ter autonomia para optar pelo estudo e implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização, assegurada a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola.
48. Limite do número de alunos por turma deve estar vinculado ao projeto pedagógico da escola, salvaguardada a necessidade social, real de cada região e as condições físicas e humanas da escola.

AValiação

49. A avaliação não é um fim em si mesma, é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico, buscando abranger todos os aspectos que envolvem o aperfeiçoamento da prática sócio-política-pedagógica.
50. A avaliação explicita as concepções de educação, homem e sociedade, portanto não é neutra.

51. A avaliação é um processo intimamente ligado com a organização curricular. Um avanço no processo de avaliação depende da reorganização curricular.
52. A avaliação é uma reflexão constante de todos os segmentos que constituem o processo ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades retomando, reavaliando, reorganizando e re-educando os envolvidos.
53. A avaliação deve ser investigativa e diagnóstica, concebendo o conhecimento como a construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos.
54. A avaliação pressupõe a reformulação curricular e da estruturas escolares, sendo um processo contínuo, cumulativo, permanente, que respeite as características individuais e etapas evolutivas e sócio-culturais de cada sujeito envolvido no processo avaliativo.
55. A avaliação inclui a medida mas não se esgota nela, a ênfase se dá na qualidade e não na quantidade; para tanto, a prática avaliativa deve ser qualificada.
56. A avaliação deve priorizar a crítica e autonomia moral e intelectual dos professores, alunos e demais envolvidos no processo avaliativo e deve considerar o conhecimento que o aluno traz para a escola.
57. Fazem parte do processo avaliativo várias formas de investigação, cujos critérios devem ser construídos de forma interdisciplinar por toda comunidade escolar; portanto, quem avalia são todos os integrantes do processo educativo.
58. Na avaliação do aluno, ele é parâmetro de si mesmo.
59. A organização do ensino deve ser pensada de tal forma que o sistema de avaliação não anule o acúmulo do conhecimento do aluno, proporcionando condições de avanço, progresso e reinclusão.
60. O conselho de classe deve ser pariticipativo, desde a Educação Infantil, envolvendo todos os sujeitos do processo, dando conta da ação individual que resulta numa ação coletiva, cabendo assim, a este conselho definir sobre encaminhamentos, alternativas promoções.. Sua periodicidade dar-se-á dentro do tempo que o coletivo da escola considera ideal, levando em conta o projeto pedagógico da escola, o aluno (faixa etária...), o educador, currículo, produção de conhecimento.
61. A avaliação é um processo permanente, buscando eliminar estereótipos, discriminação e recriminações, encaminhando os problemas para a solução, levando em conta a aprendizagem, abrangendo todos os aspectos da vida escolar.

62. Os índices de exclusão(evasão e reprovação) nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino não podem ser considerados como fracasso individual do aluno. É uma questão mais ampla, que exige a avaliação de todo o trabalho desenvolvido na comunidade escolar, do contexto social, em busca de soluções.
63. A prática avaliativa em seu caráter investigativo e diagnóstico não tem como função a exclusão de nenhum dos segmentos da comunidade escolar.
64. Garantir a permanência do aluno na etapa de aprendizagem em que se encontra contemplando as diferentes modalidades de ensino (série, nível, ciclo, totalidade...) sem excluí-lo do processo educativo.
65. Todos os segmentos da comunidade escolar devem ser avaliados, participando da construção de critérios, conhecendo os instrumentos e o que está sendo avaliado.
66. A avaliação dos segmentos da escola se dará de acordo com o projeto Político-Administrativo-Pedagógico construído pelo coletivo.
67. A observação, o registro e a reflexão constante do processo de construção do conhecimento são alguns dos múltiplos instrumentos de avaliação a serem utilizados.
68. A auto avaliação, em todos os segmentos, deve ter critérios e objetivos definidos pelo grupo de todos os segmentos.
69. A avaliação deve ser um instrumento de promoção do sujeito e considerando os seus aspectos subjetivos e objetivos, evitando a classificação, a discriminação e a seleção.
70. Condições para Avaliação Emancipatória:
- O número de alunos por turma deve ser reavaliado, para efetivação de uma avaliação investigativa e diagnóstica;
 - A avaliação emancipatória implica na reorganização curricular, numa nova lógica quanto à gestão e às regras de convivência;
 - A avaliação requer do profissional da educação, capacitação, desejo e prazer na ação, através da reflexão permanente.
71. Escolas Especiais: Definição de parâmetros comuns para ingresso, permanência e saída de alunos.
72. SEJA: O SEJA trabalha com as categorias de avanço e permanência: o conselho de classe é permanente.

73. Escolas Infantis: A avaliação em todos os níveis será sistematizada através de relatórios de acompanhamento.
74. Ingresso e avanço se dá em qualquer época (respeito à construção do conhecimento do aluno).
75. Considera o erro construtivo como ponto de reflexão, busca de alternativas e desafio para novas construções do conhecimento.

PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

76. Levando em consideração a realidade de cada comunidade e as características individuais, as regras serão construídas coletivamente, sem discriminação física, política, social, religiosa, racial, cultural e econômica.
77. A liberdade de expressão e argumentação em igualdade de condições, se fundamenta no respeito às diferenças, buscando a superação de todo tipo de discriminação (raça, sexo, credo, classe social...).
78. Construir regras de convivência, num trabalho coletivo sendo reavaliadas e reformadas sempre que necessário, aprofundando a discussão sobre direitos e deveres de todos, buscando a formação do cidadão consciente, diminuindo desta forma o constrangimento e o corporativismo durante sua efetivação.
79. Os princípios que norteiam esta construção coletiva devem levar em conta: as diferentes visões de mundo, homem sociedade, conhecimento, currículo, escola.
80. As regras devem contemplar:
 - Liberdade de expressão;
 - Flexibilidade;
 - Não cristalização;
 - Respeito às diferenças e ao bem comum;
 - Compreensão, tolerância e solidariedade;
 - Qualificando as relações através da responsabilidade, honestidade às críticas, solidariedade, transparência e diálogo.

81. As regras são necessárias para o convívio, favorecendo a aprendizagem, validadas para toda a comunidade escolar, definindo papéis e responsabilidades.
82. Convivência centrada no respeito mútuo, garantindo a livre expressão e argumentação em igualdade de condições entre:
 - comunidade escolar
 - comunidade escolar e mantenedora
 - comunidade escolar e órgãos/entidades afins.
83. Respeitada as especificidades das escolas, buscar uma melhor articulação entre as mesmas.
84. Nenhuma regra deverá ser estabelecida, sem levar em consideração os preceitos estabelecidos na Constituição do Brasil, RS, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica Municipal principalmente quanto aos aspectos de direitos e deveres e garantias individuais e coletivas.
85. Proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia do cidadão, eliminando medidas punitivas, autoritárias, substituindo-as por medidas educativas, como a sanção por reciprocidade, buscando o respeito, a cidadania e não o medo.
86. O Conselho escolar é o articulador de meios que contemplem as diferentes expectativas dos diferentes segmentos.
87. A escola tem autonomia para construir a forma de organização de suas regras de convivência, observando os princípios determinados pelo Congresso Constituinte.
88. Estabelecimento de parceria com órgãos que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes.
89. Sendo o ser humano dinâmico e mutável, as regras não são permanentes e definitivas, devendo ser avaliadas constantemente para que reflitam a realidade do grupo, com vistas ao crescimento do mesmo.
90. A disciplina deve ser vista como forma de organização da vida escolar não como meio de controle do comportamento.
91. A escola e a família devem construir uma relação de parceria respeitando e estabelecendo os papéis que competem a cada uma, buscando uma participação, o comprometimento de todos os segmentos.
92. As sanções estabelecidas nas regras devem ser por reciprocidade, ou seja, devem estar diretamente relacionadas com a atitude de quem infringir a regra e devem levar à reflexão.

93. É importante que se considere alunos e professores do SEJA como comunidade escolar e como tal são co-autores das regras de convivência estabelecidas na escola.
94. Os pais devem reconhecer suas responsabilidades com relação aos filhos e não esperar que a escola assuma aspectos básicos da educação que devem ser desenvolvidos em casa, com a família.

Anexo 2

Questões que direcionaram as entrevistas

QUESTÕES QUE DIRECIONARAM AS ENTREVISTAS

Para início das entrevistas entabulamos com as professoras, individualmente, uma conversa informal onde elas puderam expressar-se livremente, contando um pouco de sua história, formação, a chegada ao magistério, aspirações e perspectivas na Escola Cidadã. O tema, objeto da pesquisa foi, aos poucos, ganhando espaço com a introdução de questões que relaciono a seguir, não encaminhadas necessariamente na mesma ordem:

- Qual a concepção da professora sobre autonomia?
- Como vive a professora esta autonomia? (na Escola, na vida pessoal, na comunidade)
- Que valor atribui a ela?
- Estas concepções trazem algum reflexo sobre seu trabalho?
- Como você pensa que deve um aluno aprender para alcançar uma autonomia?
- Que obstáculos identifica ou que possam se interpor na busca desse objetivo?
- Para você, o projeto da Escola Cidadã explicita esse conceito de autonomia?

- Esse conceito é importante na proposta da Escola?
- Que ações são desenvolvidas na Escola para que se concretize uma educação para a autonomia?
- Existem indicadores para avaliar ou mensurar os resultados dessas ações?
- Você acredita que exista uma metodologia especial para uma pedagogia que busque a autonomia?
- Além das ações da Escola, o que você identifica em suas atividades como claramente propositoras de uma pedagogia voltada para a autonomia?
- Algumas considerações finais.

Anexo 3

Planilha de Avaliação Trimestral

E.M. DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO GIUDICE

AVALIAÇÃO RELATIVA AO 1º. TRIMESTRE – ANO 2001

3º. ANO, I CICLO, TURMA_____

NOME DO ALUNO (A)_____

Durante este trimestre, a turma realizou muitas atividades que contribuíram para o seu crescimento. Também foram feitas combinações sobre a forma de trabalho. Sobre estes aspectos o(a) aluno(a):

	SIM	NÃO	EM PARTE
01) Organiza o material escolar, utilizando-o adequadamente			
03) Ouve com atenção, manifestando interesse em entender o que está sendo dito			
03) Sabe esperar a sua vez de falar			
04) Realiza as tarefas propostas, com interesse, atenção e organização			
05) Realiza as tarefas de casa			
06) Cumpre as combinações do grupo			
07) Cuida de sua higiene pessoal, procurando mostrar-se sempre limpinho			
09) Demonstra interesse em manter a sala de aula limpa e organizada			

Em relação à aprendizagem:

	SIM	NÃO	EM PARTE
01) Lê palavras			
02) Lê frases e textos			
03) Reconhece a escrita cursiva			
04) Compreende os textos que lê			
05) É capaz de emitir opiniões pessoais em relação aos textos trabalhados			
06) Produz textos com idéias organizadas			
07) Constrói frases com organização de idéias			
08) Reconhece quantidades e relaciona à representação gráfica			
09) Interpreta histórias matemáticas			
10) Executa cálculos envolvendo adição			
11) Executa cálculos envolvendo subtração			
12) Na área Sócio-histórica é capaz de situar-se nos conceitos trabalhados			
13) Na área de Ciências, estabelece relações com a própria experiência e domina conceitos trabalhados			
14) Experimenta com criatividade diferentes materiais e técnicas, favorecendo a relação entre observar e realizar os trabalhos de Arte-educação			
15) Desenvolve habilidades básicas de caminhar, saltitar, galopar e correr			
16) Desenvolve habilidades com bola, corda e arco			
17) Demonstra capacidade de percepção motora da coordenação entre mãos e olhar, lateralidade, direção, imagem corporal e percepção do espaço			
18) Participa de jogos recreativos com interesse e bom relacionamento			

Anexo 4

Planilha

Modelo de Planejamento Bimestral

PLANEJAMENTO 3-º TRIMESTRE/2001

TURMAS A21, A23, A 24, AP1

Conceitos	Desdobramentos	Estratégias
<p>* Qualidade de Vida</p>	<p>* Exercícios Físicos para o desenvolvimento psicomotor, físico e para agir cooperativamente.</p> <p>*Higiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos alimentos; - Corporal; - Do ambiente <p>*Alimentação saudável</p>	<p>* Educação Física Orientada: exercícios envolvendo coordenação motora ampla motricidade, lateralidade, brincadeiras dirigidas, jogos competitivos e lúdicos. Jogos recreativos visando todos os aspectos, dando ênfase a socialização. Exercícios de relaxamento (música), atividades que exijam concentração, atenção, observância de regras.</p> <p>* Educação alimentar: valor nutricional dos alimentos, origem dos alimentos, atividades culinárias, construção de um livro de receitas coletivo, entrevistas com a nutricionista, elaboração de cardápio alimentar.</p> <p>* Brincadeiras folclóricas, espaços de lazer na comunidade (passeio no Parque Mascarenhas, ludoteca do parque), família, escola,</p>

<p>* Relações</p>	<p>* Lazer: espaços e importância para a saúde</p> <p>* Família, escola, comunidade, questões do gênero, direitos universais das crianças.</p>	<p>Passeio no sítio, fita de vídeo, desenhos individuais e cooperativos, relato de situações do dia a dia.</p> <p>* Leituras, entrevistas, relatórios de atividades. Desenho: individuais e cooperativos. Realimentação e avaliação das regras construídas e dos limites de cada grupo em que vive.</p> <p>* Pintura * Recorte * Modelagem * Dobradura * Colagem * Construção de livros com histórias de autoria dos alunos, produção de textos coletivos e individuais.</p> <p>* Teatro * Projeto: Magia de Criança.</p>
-------------------	--	---

Sugestões de Atividades Diárias

- ☺ Planejamento cooperativo dos assuntos a serem trabalhados, de atividades ou passeios.
- ☺ Organização do grupo em rodinha para a discussão de qualquer assunto de interesse coletivo ou para ações individuais ou coletivas por exemplo: leitura de texto, palavras, jogos, adivinhações; para a construção de regras para o bom desenvolvimento dos trabalhos e convivência do grupo; para discutir conflitos acontecidos no grupo.
- ☺ Trabalhos em grupo.
- ☺ Jogos cooperativos (em equipe). Jogos matemáticos e lúdicos; pedagógicos: bingo de palavras de um texto...
- ☺ Elaboração de textos individuais e coletivos.
- ☺ Relato de situações do dia a dia; de histórias trabalhadas.
- ☺ Leitura e interpretação (de pequenas histórias escritas por eles ou lidas pela professora, vídeos).
- ☺ Relatórios de atividades e de situações do dia a dia.
- ☺ Desenhos individuais e cooperativos.
- ☺ Cópia de textos, palavras e frases.
- ☺ Confeção de livros de história, pasta de textos, sacola de livros (Magia de criança).
- ☺ Brincadeiras (observação dos movimentos do aluno no grupo).

- ☺ Leitura (de texto e de material produzido na sala de aula).
- ☺ Entrevistas.
- ☺ Pintura, recorte, modelagem, dobradura, colagem.
- ☺ Ordenar: palavras, frases, texto.
- ☺ Movimento gráfico – motores (letra cursiva).
- ☺ Troca o desenho para a palavra.
- ☺ Completar: palavras, frases, textos.
- ☺ Histórias matemáticas.
- ☺ Exploração das diferentes formas de escrita.