

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

GISELE DE ALMEIDA SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE VYGOTSKY E PAULO FREIRE NO
EXERCÍCIO DA CIDADANIA NA INFÂNCIA: O PROJETO SEMENTES DE
PRIMAVERA NA REDE MUNICIPAL DE OSASCO

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Gisele de Almeida Silva

A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE VYGOTSKY E PAULO FREIRE NO
EXERCÍCIO DA CIDADANIA DESDE A INFÂNCIA: O PROJETO SEMENTES
DE PRIMAVERA NA REDE MUNICIPAL DE OSASCO

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso Fundamentos de uma educação para o pensar-COGEA. Sob a orientação da Professora Dr.^a Neide Saisi.

SÃO PAULO

2013

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a professora Neide com quem aprendi, de fato, a fazer pesquisa. Além disso, ressalto que serei sempre grata à sua disponibilidade, paciência e, sobretudo, à sua compreensão que ultrapassaram a tradicional relação professor-aluno e possibilitou a generosidade que Paulo Freire almejou que existisse na prática educativa.

Obrigada à minha família, pelo apoio e incentivo de sempre aos meus estudos. Em especial aos meus pais, com os quais pude superar as dificuldades deste ano e aumentar a cumplicidade desta relação de amor incondicional. Incluo aqui o agradecimento ao meu namorado pela paciência e compreensão.

Gostaria de agradecer aos colegas de curso, com os quais compartilhei sábados mais reflexivos. Agradeço, principalmente, aqueles com quem iniciei uma amizade para além do curso e que espero, seja duradoura: Jefferson, Larissa e Silene.

Aos colegas de trabalho do Instituto Paulo Freire, com os quais pude aprender exercer a prática educativa com mais coerência com os pressupostos de Paulo Freire. Em especial, àqueles que contribuíram mais diretamente com esta pesquisa: Góes, Eliabe, Katielly, Izabel Soares, Ivana e Amanda.

Aos educandos da Rede Municipal de Osasco, com os quais, durante minha experiência no *Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância*, tive o compromisso de ao educá-los, educar-me.

Às pequenas Manuela e Laura, por trazerem mais alegria à minha vida nos últimos dois anos.

SUMÁRIO

I. Resumo

II. Introdução

III. Metodologia

IV. Capítulo 1. Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância

V. Capítulo II. Fundamentos teóricos do Projeto: Freire e Vygotsky

VI. Capítulo 3. Descrição do desenvolvimento do Projeto, a partir de dados do educador, do educando, dos funcionários e da família

VII. Considerações finais

VIII. Referências

I. Resumo

Esta pesquisa é iniciada com a exibição da trajetória acadêmica e profissional da autora, que revela suas inquietações e experiências diante da educação e seus objetivos com este trabalho. São evidenciados os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a problematização proposta. Compõem, ainda, este trabalho: o histórico do Projeto, objeto de estudo, a concepção de educação presentes em Paulo Freire e Vygotsky, que fundamenta a pesquisa e o objeto de estudo e a descrição e análise dos dados empíricos.

Abstract

This research starts with the display of academic and professional career of the author, which reveals their concerns and experiences on education and its goals with this work. The theoretical and methodological assumptions that underlie the proposal problematic are highlighted. Also composed this work: the history of the Project, subject of study, the concept of education present in Paulo Freire and Vygotsky, who moved the research and the object of study and the description and analysis of empirical data.

II. Introdução

O interesse em realizar este trabalho vem do anseio por uma sociedade mais justa suscitado no momento que antecedeu meu ingresso na graduação de História, durante os estudos pré-vestibulares, no ano de 2002.

Ao realizar um curso preparatório para o início na universidade, tive a oportunidade de me deparar com uma proposta diferente daquelas centradas apenas na disputa pela vaga no vestibular, uma vez que as vivências permitiram discutir as disciplinas exigidas sob a perspectiva da formação cidadã dos alunos. Foi também neste momento, que mudei minha opção profissional e ao invés de cursar hotelaria ou turismo, decidi-me pelo curso de História.

Iniciei meu percurso como educadora em 2007 e me deparei com um universo cheio de desafios: a escola pública. Foi, como professora na Rede Estadual de São Paulo que pude participar de um processo educacional arcaico e cheio de contradições, onde as diretrizes apresentadas versam o discurso inclusivo, mas a prática revela-se excludente.

A exclusão é percebida pelo número elevado de alunos numa turma, o tempo proposto para a formação integral dos discentes, a falta ou ineficácia de recursos didáticos, pela falta de comprometimento com a formação continuada dos professores e professoras e suas propostas tradicionais, em que, os dispõem como os donos dos saberes e os alunos e alunas receptáculos de um conteúdo que em nada dialoga com suas realidades.

Victor Paro apresenta uma reflexão da educação integral que entende o educando como ser humano-histórico em formação:

Se que quisermos produzir um sujeito, um ser autônomo, não se pode produzir em processo de produção que não seja autônomo, como é o da escola que temos hoje. Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. [...] é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. (PARO, 2009, p.18-19)

A educação que se quer inclusiva precisa garantir o acesso ao conhecimento para todos os alunos, garantindo igualdade ao valorizar suas diferenças sejam quais forem: física, étnicas ou de gênero.

Na perspectiva inclusiva, o educando é o sujeito de direitos. Além de estudos e formação continuada, a escola inclusiva procura junto com os membros da escola, principalmente os educadores, não somente acolher o aluno, mas criar condições de permanência, aprendizagem e desenvolvimento para o mesmo.

Durante a graduação, com a licenciatura e o bacharelado em História, tive um contato pequeno com as produções de Paulo Freire, centrando-se na *Pedagogia da Autonomia*. As discussões sobre sua obra foram embasadas pela reflexão e concepção libertadora da educação. Chamou-me atenção: a pertinência da mediação, a percepção de que a prática escolhida pelo professor assume uma posição política, e principalmente, que a educação libertadora possibilita aos educandos participarem da construção do aprendizado.

A esperança por uma educação libertadora tornou-se latente e foi motivada pelo meu ingresso, em 2009, na equipe de educadores do Instituto Paulo Freire. Esta Organização Não Governamental agrega vários projetos e dentre eles propôs, junto à Secretaria de Educação do Município de Osasco, entre os anos de 2007 a 2013, o Programa Escola Cidadã Osasco, Povo que Educa.

As diversas ações contempladas neste Programa foram divididas em vários eixos e dentre eles, o “Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância” que compunha o eixo Gestão Democrática.

No Instituto Paulo Freire, a minha função foi a de educadora na assessoria do Programa Escola Cidadã de Osasco (PEC-Osasco)¹. Minha ação era a de realizar três tipos de mediações: formação cidadã da criança do ensino fundamental I no “Projeto Sementes de Primavera”, formação com a comunidade escolar por meio do conselho de escola e, posteriormente, a formação continuada de educadores.

As formações compuseram o eixo da Gestão Democrática, este exigiu o planejamento de ações nas escolas da Rede de Osasco com participação da comunidade, valorização dos diversos saberes, a participação efetiva dos educandos no processo educacional e defesa da educação integral e da educação como direito.

Todas as formações, mediadas pelos educadores, foram pautadas pelos conceitos de Paulo Freire: leitura do mundo, tema gerador, dialogicidade e a construção coletiva do conhecimento, com o objetivo de propor uma escola que de fato tenha significado para os educandos. As experiências que me foram oportunizadas pela Instituição colaboraram na minha intenção de contribuir para que a escola pública seja de qualidade, no sentido de, de fato, incluir a criança na sua singularidade, promovendo a cultura da participação no

¹ Em 2011, o Programa teve ressignificações e passou a se chamar Programa Escola Cidadã Osasco, Povo que Educa.

Dentre as alterações admitidas, destacam-se aqui as formações com as crianças do ensino fundamental I por meio do Projeto Sementes de Primavera, que passou a ter como mediadores, os educadores da assessoria Escolinha do Futuro. Como a pesquisa tem por opção, o recorte temporal do ano de 2010, escolheu-se para utilização ao longo deste trabalho, o nome utilizado neste período, ou seja, Programa Escola Cidadã de Osasco (PEC-Osasco).

contexto escolar e possivelmente na sociedade.

O “Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância” ofereceu dois tipos de ação: a primeira refere-se à formação das crianças do ensino fundamental I na unidade educacional de Osasco, por meio de encontros semanais, possibilitando momentos de escuta com garantia da fala da criança sem exclusão. Foi desenvolvida uma organização que favorecesse a participação dos educandos com o objetivo de fortalecer a cidadania, iniciando esta prática já na infância.

Os alunos, com indicação de um menino e uma menina, participaram de eleições entre seus pares e frequentaram o Projeto, como representantes de suas classes. As discussões foram promovidas por meio de atividades lúdicas em que as crianças puderam expressar suas ideias sobre a escola, o bairro e a cidade que têm e como gostariam que fossem, sobre os espaços de participação para elas, na escola e na cidade, e os direitos que possuem expressos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

A segunda ação realizada na unidade escolar e também mediada por mim refere-se a um trabalho de formação educacional junto ao conselho de escola, denominado “Conselho de Gestão Compartilhada”. Nos encontros participaram familiares, funcionários, crianças, professores da escola, gestores e comunidade do entorno escolar. As temáticas discutidas fomentaram a busca por um espaço escolar democrático e esteve em diálogo com propostas indicadas pelos educandos.

Compôs, ainda, sob o eixo da Gestão Democrática em 2010, as formações mediadas nas unidades de educação infantil (EMEI e creche), porém, nestas esferas, teve uma proposta diferente das escolas de ensino fundamental. Esta vertente propôs formações realizadas pelos educadores do Projeto com as professoras das unidades e não diretamente com as crianças e pautaram a Reorientação Curricular da Educação Infantil.

A Reorientação Curricular da Educação Infantil não será abordada neste trabalho, devido aos limites da pesquisa lato sensu. Ressalta-se, ainda, a opção de centrar-se nas práticas de participação vivenciadas pelas crianças a partir das atividades realizadas diretamente com elas, acrescentando-se a este fator as reflexões decorrentes da experiência pessoal da autora, em ações com as crianças do ensino fundamental I.

Todo este conjunto de ações levaram-me a refletir sobre a eficácia dos resultados, ou seja, se os objetivos da proposta foram atingidos.

Assim, este estudo visou responder a questão: **Como, concretamente, o Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância foi desenvolvido, na Rede Municipal de Osasco?**

Para responder tal questionamento, o objetivo geral desta pesquisa foi o de **descrever, por meio de análise documental, o desenvolvimento do Projeto Sementes de Primavera na Rede de Osasco pelos educadores.**

Foram contemplados os seguintes objetivos específicos:

- descrever o *Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância* do Instituto Paulo Freire, desenvolvido na Rede de Osasco.

- elaborar, de modo resumido, os conceitos de Vygotsky e Paulo Freire assumidos pelo Projeto.

- descrever, a partir de dossiê, do ano de 2010, produzido coletivamente pelos educadores do Projeto, e de relatórios parciais, o desenvolvimento das ações, ou seja, o como ocorreu de fato o processo.

III. Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho é de abordagem qualitativa, pois minha preocupação refere-se aos dados da realidade estudada, cuja natureza requer uma descrição e não uma quantificação. Portanto, tenta compreender como o trabalho educacional foi desenvolvido. Se esse processo foi coerente com os fundamentos dos autores adotados, o que não requer uma análise quantitativa.

As características desta pesquisa são de caráter descritivo e implica em interpretar os dados encontrados nos documentos. Estes, por sua vez foram produzidos a partir do ambiente natural. Sua análise, portanto irá descrever o que e como ocorreu o processo. A pesquisa qualitativa compreende a relevância do posicionamento teórico do pesquisador envolvido. A escolha da temática deste trabalho é coerente com a visão educacional desta autora, conforme exposto na introdução. (Gil,2006)

A modalidade da presente pesquisa é exploratória e explicativa e demonstra a opção coerente dentro da abordagem qualitativa, pois esta compreende a interpretação e descrição dos fenômenos com seus complexos significados. Severino apresenta os aspectos da escolha feita neste trabalho:

A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.

A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos. (SEVERINO, 2007)

Assim, o procedimento de coleta de dados baseou-se em análise documental. Reitero que o documento constituinte da amostra foi o dossiê de 2010, documento final gerado pelos vinte e três educadores que compuseram o quadro docente do Projeto, naquele ano. Além deste documento, foram utilizados: os relatórios parciais referentes a quatro escolas, sob a assessoria da autora, com o intuito de extrair um número maior de fala dos envolvidos.

É preciso ressaltar, que os depoimentos dos relatórios parciais foram abordados prezando pelo rigor de sua relação com o dossiê final para garantir uma análise fidedigna do Projeto como um todo. Assinala-se, ainda, que o nome das escolas foi preservado para que todos os envolvidos não fossem ser expostos. Esclareço que esses documentos, isto é relatórios, foram elaborados pelos professores e englobavam o próprio desempenho pedagógico do professor do Projeto, o desempenho do aluno e o desempenho do

Conselho de Gestão Compartilhada (funcionários, gestores e professores).

A escolha pelo recorte temporal (ano de 2010) deve-se à consistência do documento que possibilita, com veemência, contrapor os dados ao retomar as produções feitas no projeto com uma visão "polifônica", ou seja, com análise das impressões dos educandos, dos educadores, dos funcionários e também a da autora deste trabalho, enquanto uma das mediadoras do processo.

Outros documentos embasaram a escrita deste trabalho, como: a legislação que rege o Conselho de Gestão Compartilhada, a lei do Sistema Municipal de Educação, o Relatório Final da III Conferência Lúdica da Rede e alguns dos materiais de divulgação do Programa Escola Cidadã de Osasco (caderno de formação e boletim informativo).

Para orientar a análise destes dados realizei uma pesquisa bibliográfica capaz de fornecer fundamentação teórica e identificar as discussões oferecidas sobre a temática deste estudo, que consistiu em obras de Paulo Freire e Vygotsky.

O critério de análise dos dados empíricos para identificar o processo de desenvolvimento do Projeto foi o de confrontar os dados dos documentos com a teoria proposta: a descrição do professor contempla ações coerentes com as próprias teorias adotadas pelo Projeto? Se não, quais foram os obstáculos? Os dados do aluno demonstra coerência com os princípios do Projeto? O que os dados relativos a funcionários e familiares revelam? Enfim, no capítulo três apresento os dados classificados em quatro categorias: do professor, do aluno, do funcionário e da família.

Assim compõem esta apresentação, três capítulos:

O primeiro refere-se à apresentação e descrição dos objetivos e metodologia do *Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância*.

O segundo aborda a concepção de educação, de escola e de autonomia de Paulo Freire e de mediação em Vygotsky, por meio das quais levantaram-se os critérios pelos quais os documentos foram analisado.

O terceiro capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados extraídos do dossiê e relatórios parciais, considerando as seguintes categorias: dados do educador, dados do educando, dados dos funcionários (gestores, professores e apoio) e dados da família.

Finaliza o trabalho, algumas considerações finais, que emergiram dos achados desses documentos. Evidencia, ainda, a reflexão pessoal da autora em relação ao processo vivido por ela.

IV. Capítulo 1. Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância

1.1 Panorama geral das práticas participativas no Brasil e a gestão democrática da escola em Osasco

A história das práticas de participação no Brasil revela diferentes sentidos e contextos ao longo do tempo, a depender dos atores envolvidos neste processo e seus anseios e dos dilemas suscitados em cada época.

De forma sucinta, o panorama que se tem das práticas participativas passa pela industrialização do país com o corporativismo e as relações clientelista e tutelar, o fim do Estado Novo em 1945 em que surgem novas organizações da sociedade civil e a forte repressão aos movimentos sociais durante o regime militar, que compreende o período de 1965 a 1975, e impulsionou uma forma divergente de se fazer política até então.

Os movimentos sociais buscaram questionar o vínculo entre Estado e sociedade civil. Assim, Maranhão e Teixeira (2006) evidenciam:

As reivindicações por autonomia e independência em relação ao Estado e aos partidos políticos expressavam a recusa às formas tradicionais de organização social do passado. Diferentes atores se mobilizavam na crítica ao Estado centralizado e questionavam a concepção deste ser o único espaço de formulação de um projeto de sociedade. A mobilização social lutava pela descentralização política e pela inclusão de sua participação no processo decisório.

A década de 80 foi marcada pelas discussões para eleições diretas e a participação popular também teve destaque na convocação para a nova Constituinte, em que houve aprovação de diversas emendas, entre as quais Criança Constituinte e Criança Prioridade Nacional, estas compuseram uma primeira redação dos artigos 225 e 227 da Constituição de 1988.

A partir dos anos 90, novas propostas surgiram e apresentaram como deveria ser a relação entre Estado e sociedade e o desenvolvimento da democracia brasileira:

A participação adquiriu sentidos diversos, de um lado trata-se de uma força que interpela o Estado na aposta da democratização das políticas públicas, de outro não passa de um instrumento que legitima a população como “público-alvo” de políticas compensatórias. Isso ocorre porque [...] os anos 90 foram palco de mudanças profundas no Estado e na organização dos atores sociais. (Maranhão, Teixeira, 2006)

Segundo Maranhão e Teixeira, em artigo, afirmam que estas práticas participativas também foram vivenciadas no século XXI, com o diferencial da articulação entre os movimentos que anteriormente eram separados por temáticas ou políticas públicas específicas e passaram a criar conexão entre si. Para esta autora é bastante importante, uma vez que configura a negação de um projeto político e econômico que marginaliza mais de um setor da sociedade. Assim, a conexão entre movimentos sociais, aparentemente distintos, corrobora para um projeto democrático efetivo.

A participação é uma construção socialmente histórica e como tal não se encerra em si, mas busca aprendizado no bojo das contradições das relações humanas. Este aprendizado é contínuo, uma vez que a prática participativa não está consolidada e pode ser construído de diversas formas e em diferentes locais.

A educação do cidadão se dá em várias esferas, dentre elas, a escola. Esta instituição, portanto pode ser aquela que apenas informa os deveres do cidadão, apresenta a organização do Estado e cumpre um currículo desconectado da realidade social, em que se insere a serviço de uma realidade que oprime o cidadão ou a que constrói a formação ética do sujeito, incutindo este saber nas suas possíveis práticas participativas. É necessário atentar-se que a educação não é neutra e está imbuída de ideologia, portanto, pode conter práticas educativas de emancipação ou de alienação e manutenção do status quo.

Diante das concepções pedagógicas tradicionais e liberais, as concepções críticas se apresentam como alternativas para a superação da teoria do capital humano (SAVIANI, 2007). Dentro destas concepções, a educação libertadora visa à formação e ao desenvolvimento humano em sua totalidade e é um processo que busca: a apropriação das capacidades de organização, o rigor científico que não é incompatível com os procedimentos democráticos, fortalecimento da consciência para intervir de modo crítico e criativo na transformação estrutural da sociedade.

De um modo geral, as escolas apresentam em seu plano de trabalho uma proposta democrática, no entanto, as práticas educativas denotam o autoritarismo das instituições; familiares, educandos e funcionários, na maioria das vezes, são excluídos das decisões, bem como, não são inseridos em processos formativos que contribuam para solidificar a democracia dentro do espaço escolar. É preciso assumir o caráter político da educação:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais

tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. (FREIRE, 1996, p110)

Para a tomada de decisões, tanto as decisões que mantêm as relações que subjazem o projeto neoliberal quanto aquelas que o contestam, o sujeito precisa ter oportunidades de se formar, de se apropriar dos conhecimentos acumulados e produzir novos conhecimentos. O âmbito escolar não pode prescindir da prerrogativa de ser privilegiado como o lugar que tem como função oficial a educação (BENEVIDES, 1996).

Diante deste contexto, o município de Osasco estabeleceu como política pública, a partir de 2006, a gestão democrática das escolas da rede e optou pela concepção de educação libertadora.

Para tanto, estabeleceu parceria com o Instituto Paulo Freire por meio do Programa Escola Cidadã de Osasco. Dentre as muitas ações desenvolvidas, Osasco atualizou a legislação que regia os conselhos de escola e promulgou em julho de 2007, a lei municipal própria 4136/2007 que estabelece o Conselho de Gestão democrática. Mais que alterar a nomenclatura buscou transformar a mentalidade acerca da participação dos envolvidos no âmbito escolar.

Outra ação importante para a consolidação da gestão democrática nas escolas desta rede municipal foi o Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância. Este projeto foi elucidado como forma de reconhecer a criança como prioridade absoluta e efetivar o disposto pelo artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que rege a participação da criança na sociedade. Este Estatuto, instituído pela lei 8069 de 13 de julho de 1990, estabelece os direitos da criança e do adolescente e reverbera a política de proteção integral desta parcela da sociedade brasileira. Em seu artigo 16 define a participação dela em locais de convivência:

- Art. 16 – O direito a liberdade compreende os seguintes aspectos:
- I. ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários ressalvadas as restrições legais;
 - II. opinião e expressão;
 - V. participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
 - VI. participar da vida política, na forma da lei; (ECA, 1990)

Ao observar a existência das diferentes infâncias (ARIÉS, 1981), é que se propõe a discussão referente aos direitos de crianças e adolescentes, uma vez que até o ano de 1990 no Brasil, a parcela mais pobre desta faixa etária era marginalizada, prevalecendo até esta década, uma prática coercitiva e/ou assistencialista, justificada pela suposta garantia de alguns direitos básicos (moradia, segurança, alimentação), porém, na

contramão, eram cerceados outros direitos (dignidade, respeito, convivência familiar, liberdade de expressão). Considerados como menores e não, como crianças e adolescentes, tiveram muitos dos seus direitos fundamentais para a constituição de uma vida digna, negados.

As ações do Programa Escola Cidadã de Osasco, proposto em Osasco, estiveram em consonância com as diretrizes educacionais da cidade pautadas pelo seu Sistema Municipal da Educação (SME), lei 4301, de 29 de Abril de 2009: democratização do acesso e garantia da permanência, democratização da gestão e qualidade social da educação. Esta inferência partiu de seu artigo 3º, com destaque aos incisos a saberem:

Art. 3 – Além dos princípios gerais definidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Estatuto da Criança e do Adolescente para a educação nacional e na Lei Orgânica do Município, O Sistema Municipal de Educação de Osasco se fundamenta, também, nos seguintes princípios específicos:

- I. respeito e defesa incondicional da dignidade e das liberdades fundamentais da pessoa, da justiça e da solidariedade;
- II. garantia da gestão democrática da educação pública promovendo a participação de todos os profissionais da educação e cidadãos na formulação das políticas, planos e programas educacionais de Osasco;
- IV. condenação a qualquer discriminação ou tratamento desigual a pessoas, por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como de todo preconceito de classe, etnia, gênero, idade ou orientação afetivo-sexual;
- V. promoção e garantia da qualidade sociocultural e socioambiental da educação em todas as etapas e modalidades. (SME, 2009)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n º 9394/96, os municípios têm autonomia para criarem seus próprios sistemas. O Sistema de Osasco estava até então vinculado ao estadual e a instituição de seu próprio sistema de ensino revela sua intenção em se responsabilizar diretamente pela qualidade da educação. Esta opção, também refletiu a aproximação do que é pautado pelo sistema de ensino e a realidade da cidade (ARAÚJO Apud FAVARÃO, p 16, 2009).

A formulação do Sistema Municipal de Educação de Osasco revela uma das formas de pensar a gestão democrática da educação, pois a sua organização contou com o envolvimento de diversos representantes: sociedade civil, Secretaria Municipal de

Educação, membros de conselhos e escolas. Estes contribuíram nas discussões que culminaram na construção do documento enviado à Câmara Municipal no segundo semestre de 2008.

Algumas outras ações do Programa Escola Cidadã de Osasco foram fundamentais para o fortalecimento da gestão democrática, como a Reorientação Curricular (educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos), a formação continuada com gestores, funcionários e docentes e a proposta de avaliação institucional dialógica. Esses processos foram construídos com a Rede e não para ela, assim almejou o envolvimento dos diversos sujeitos sociais e muitos segmentos, já citados acima, presentes na conjuntura educacional de Osasco.

1.2 Projeto Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância

1.2.1 Histórico do Projeto

O Projeto Sementes de Primavera, foi implementado a partir de abril de 2007, em 101 unidades educacionais (EMEIS e EMEFs) e teve como objetivo criar espaços de construção coletiva, onde a criança pudesse ter autonomia para opinar sobre a sua própria educação e compreender que é parte dos processos de decisão da escola.

Nesta perspectiva, o Projeto se caracterizou como uma ação propositiva e sistemática do envolvimento e emancipação do educando.

Ao longo do ano de 2008, os participantes do Projeto aprofundaram a investigação da realidade da escola e de sua comunidade com a leitura do mundo e discussões sobre os temas geradores trabalhados neste ano, a saber: Projeto Sementes de Primavera, Escola Cidadã e Cidade Educadora, Direitos Humanos e Avaliação Dialógica e Continuada viabilizando registros e sistematizações das informações e contribuições em uma versão lúdica do Projeto Eco Político Pedagógico². Esta versão lúdica compete ao caderno confeccionado pelos educandos no Projeto Sementes, com base nos temas discutidos, suas inferências e proposições para mudanças na escola, bairro e cidade.

No ano de 2009 houve o desafio de incluir as sugestões das crianças no PTA (Plano de Trabalho Anual) de cada escola e assim garantir a participação delas no processo de implementação e consolidação das propostas. O PTA é um documento que organiza as ações a serem efetivadas em curto prazo (anual) e tem como referência o

² Acepção utilizada na Rede de Osasco para o PPP (Projeto Político Pedagógico) elaborado pelas escolas brasileiras de ensino regular.

PEPP, que estabelece as propostas em prazo mais extenso.

As propostas foram construídas com as crianças e sistematizadas em um plano de ação que apontou: as responsabilidades das ações para adultos ou para crianças, os prazos e os recursos necessários.

O ano de 2010 foi composto por dois momentos: o primeiro semestre preocupou-se em colocar em prática os planos de ação construídos pelas crianças no ano de 2009 e o segundo semestre direcionou os resultados obtidos nos planos de ações das crianças para a construção das pré-conferências nas escolas e a III Conferência Lúdica da Rede, na qual, as crianças fizeram propostas para a construção do currículo da educação municipal de Osasco.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) coordena, a cada dois anos com os estados e municípios, as conferências dos direitos da criança e do adolescente. Este processo contou com debates, em que participam os movimentos sociais e representantes dos equipamentos públicos, conferindo e apontando propostas para que se efetivem as políticas nesse âmbito.

Nesse sentido, Moraes (2011, p.01) traz uma definição de conferência concisa e em coerência com ao que foi proporcionado em Osasco:

Conferências são processos políticos onde a população é chamada para *conferir* determinado direito e a política pública implica. Para organizar uma delas, em primeiro lugar, é preciso estabelecer o que está sendo conferido, isto é, qual o Direito envolvido e qual, ou quais políticas se setoriais ou intersetoriais, qual sua abrangência e seus fundamentos, por exemplo.

Com o propósito de consolidar o exercício da cidadania na infância, o município de Osasco esforçou-se por conceber espaços em que as crianças pudessem expor suas opiniões e participar das decisões, sobretudo sobre sua educação. Neste sentido, além do cronograma das conferências coordenadas pelo CONANDA (a cada dois anos), nos anos de intervalo destas, o município realizou entre 2007 e 2012, as Conferências Lúdicas da Rede.

No intuito de arregimentar as escolas e efetivar a cidadania, a Secretaria Municipal de Educação, as convidou para a realização de pré-conferências³ em suas unidades. Elas foram importantes para a mobilização de toda a escola e a discussão da temática com todas as crianças, uma vez que na Conferência, participam por representatividade.

³ Pré-conferência: ação realizada pela escola, em seu espaço, para discutir com todas as crianças da unidade, a temática da Conferência e elencar, com ludicidade, as propostas das crianças para a construção do currículo.

O tema da III Conferência Lúdica da Rede foi “Participação das crianças na construção do currículo escolar” e teve como transversalidade o ECA, a Cultura de Paz e a Sustentabilidade.

As pré-conferências foram organizadas pelos membros da escola, com orientação do educador do Projeto Sementes de Primavera, com participação pontual dele em reuniões de horário de trabalho pedagógico (HTP) e nas formações, em que era mediador, com o Conselho de Gestão Compartilhada (CGC). Acrescenta-se a isto as formações com as crianças do Projeto, em que se discutiram as mudanças sugeridas por elas bem como sua participação em conferências, com embasamento no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O ano em questão, analisado por esta pesquisa, contou com 20 encontros de formação com as crianças e registrados nos relatórios parciais que integraram o dossiê, objeto de minha análise. Os temas abordados foram:

- Integração e Socialização da Caminhada do Projeto Sementes de Primavera;
- Representação e comunicação: as contribuições das crianças no PTA 2010;
- Princípios de Convivência: as contribuições das crianças no PTA 2010;
- Desenvolvimento das ações prioritizadas no plano de ação para dialogar com a comunidade escolar;
- Diálogo entre as crianças e os representantes da comunidade escolar para viabilizar as propostas;
- Desenvolvimento das ações prioritizadas pelas crianças;
- Sistematização do processo vivido no primeiro semestre de 2010, relacionando-o com os 20 anos do ECA;
- Mobilização e planejamento do 2º semestre (início do diálogo da conferência);
- Plano e estratégia para as Conferências Lúdicas;
- Conferência Lúdica – memória e registro;
- Plano e estratégia para a Conferência Lúdica: produção das atividades e preparação para a Pré-Conferência;
- Desenvolvimento das Pré-Conferências Lúdicas nas unidades educacionais;
- Avaliação e sistematização da Pré-Conferência (registro);
- Construção e apropriação da autonomia no espaço escolar: o olhar da criança sobre o ECA;

- III Conferência Lúdica;
- Avaliação e socialização da III Conferência Lúdica da Rede;
- Avaliação da III Conferência Lúdica da Rede,
- Finalização da Avaliação da III Conferência Lúdica da Rede.

A tematização acima elucida a tentativa de se pensar momentos em que a criança poderia opinar, organizar e sistematizar a partir de formato e contexto que garantam sua expressividade singular e a especificidade de seu desenvolvimento. Portanto, não se pode utilizar a palavra “lúdico” apenas para tornar um título bonito ou chamar a atenção das pessoas, mas antes deve consistir em um imperativo da garantia à criança de seus direitos.

Tendo em vista o horizonte processual, foram abordados temas que dialogassem com a proposta da Conferência Lúdica. É relevante, ainda, apontar que foi realizada a avaliação dialógica para que pudessem se reconhecer dentro de uma trajetória.

Em 2011, o Instituto Paulo Freire em parceria com a Secretaria da educação de Osasco iniciou o formato do “Programa Escola Cidadã Osasco, Povo que Educa” no qual, as ações de formação com as crianças do Projeto Sementes de Primavera foram repensadas, tendo como justificativa o número de crianças atingido pelo projeto e a carga horária destinada às formações.

A partir de então, os educadores do Projeto Escolinha do Futuro (outra assessoria) assumiram as formações diretamente com os educandos nas unidades educacionais. Esta assessoria já realizava atividades, também no contraturno, tendo como objetivo oferecer modalidades esportivas, artísticas e de educação ambiental, além de jogos cooperativos.

Desta forma, ficou como atribuição dos formadores do Programa Osasco, Povo que Educa planejar e coordenar os momentos de preparação com estes educadores do Projeto Escolinha do Futuro. As formações com estes educadores foram realizadas nos anos de 2011 e 2012 e coube ao Instituto Paulo Freire garantir a discussão teórico-metodológica e contribuir na qualificação das ações com os educandos. Os encontros foram divididos em formação inicial, com dias consecutivos e formação continuada, periodicamente (semanal e quinzenal).

Os assuntos abordados durante o processo de 2011 foram agrupados por semestre. Assim, no primeiro trabalhou-se a leitura e no segundo objetivou-se discutir a diversidade, com foco na diversidade étnico racial.

Destacam-se as temáticas por semestre:

Primeiro Semestre

- Mobilização das crianças para a participação no CGC-PEPP;
- Princípios de convivência – leitura do mundo;
- Registro e sistematização;
- Concepção de Educação de acordo com a proposta de reorientação; curricular da rede e introdução aos estudos sobre educação integral;
- Da leitura do mundo ao mundo da leitura;
- Introdução às concepções de leitura, literatura, literatura infanto-juvenil;
- Mediação de leitura e formação do leitor – acesso à cultura letrada;
- Ampliação do repertório (voltado para literatura afro-brasileira e indígena, direitos humanos e ecologia) dos educadores ;
- Releituras das crianças. Ações que promovam o fortalecimento da leitura na escola;
- Processos de criação artísticas e culturais a partir da literatura;
- A incorporação das ações das crianças na escola. Socialização das ações de protagonismo das crianças;
- Avaliação dos trabalhos com as crianças. Retomada dos registros e diálogos sobre as experiências nos Conselhos de Classe,
- Avaliação do semestre.

Segundo Semestre

- Concepção de educação;
- Diversidade na escola;
- Diversidade;
- Conferência Lúdica;
- Diversidade e questão indígena;
- Diversidade étnico-Racial;
- Diversidade e cultura brasileira;
- Políticas de promoção da igualdade racial;
- Educação inclusiva;
- Relações de gênero;
- Por que diversidade?,
- Avaliação das ações ao longo do ano.

A mediação com os educadores do Projeto Escolinha do futuro teve como premissa a continuidade do desenvolvimento do exercício da cidadania na infância promovido quando da responsabilidade dos educadores do Instituto Paulo Freire. O quadro temático acima denota o esforço da Rede em: ampliar o incentivo à leitura por meio da mediação, discutir a formação de leitores pensando na formação integral da criança, problematizar o acesso dela à leitura, divulgar e dialogar sobre o repertório literário com temas dos direitos humanos. Já o segundo no segundo semestre, dimensionou e debateu o racismo, o preconceito e a discriminação racial, com a perspectiva de possibilitar ações no interior das escolas para o enfrentamento desta problemática.

As formações com os educadores no ano de 2012 apresentaram-se diante de um contexto diferente do anterior, uma vez que se realizou a eleição para prefeito da cidade e conseqüentemente as relações entre os indivíduos foram embargadas pelas incertezas quanto à gestão de um modo geral. Isto afetou as escolas, porque os cargos de direção delas, nesta cidade, não são ocupados por meio de concurso público e, portanto, muitas vezes, a composição da gestão escolar se desfaz em decorrência de indicações sem justificativas discutidas coletivamente.

Com o exposto, houve um enxugamento nas formações oferecidas aos educadores do Projeto Escolinha do Futuro. Assim foram o processo formativo foi sistemático, apenas durante o primeiro semestre do ano em questão.

Diante de todo o movimento da Rede em rever o Projeto Eco Político Pedagógico - PEPP elaborado em 2008, as formações foram pertinentes a este momento com o objetivo de construir um novo documento, também, com as crianças partícipes do Projeto Sementes de Primavera. Fazem-se saber, os temas problematizados com os educadores no primeiro semestre de 2012:

- Contextualização do Projeto Sementes de Primavera;
- Leitura do mundo: pressupostos práticos e teóricos;
- Ações do Projeto em 2012;
- Construção dos combinados e princípios de convivência por grupo de educadores;
- Elaboração do plano temático das ações com as crianças;
- Devolutiva da avaliação das formações de 2011;
- Princípios de convivência do Projeto Escolinha do Futuro;
- Etapas da leitura do mundo: elementos para realização do estudo da realidade e elaboração de instrumentais;

- Múltiplas linguagens no estudo da realidade;
- Eleições dos representantes Sementes de Primavera;
- Sistematização da leitura do mundo feita pelas crianças;
- Festa da Escola Cidadã: como as crianças do Projeto podem participar? (elaboração da metodologia para compartilhar a leitura do mundo da festa) Como será o registro da festa? (orientação);
- Construção do PEPP das crianças;
- Construção do PEPP das crianças;
- Entrega das propostas das crianças para o PEPP da unidade educacional para leitura das formadoras do Instituto Paulo Freire;
- Devolutiva aos educadores da leitura das propostas das crianças para o PEPP;
- Construção do PEPP com as crianças (orientação);
- Construção do caderno do PEPP (orientar o formato),
- Avaliação do Semestre.

As vivências acima contribuíram para a retomada do percurso realizado desde a construção do PEPP anterior até 2012 e permitiu a avaliação e reformulação das propostas apresentadas em 2008, contemplando os anseios do novo público que compunha a Rede. Todo este movimento procurou inserir a crianças na gestão de sua educação, a ressignificação da relação adulto/criança dentro do espaço escolar e a qualificação da prática educativa dos educadores do Projeto Escolinha do Futuro.

Este foi um ano que demandou esforços dos docentes deste Projeto em garantir a participação efetiva e lúdica das crianças na elaboração do PEPP, procurando não se distanciar demasiadamente da proposta mais dinâmica que configuravam suas ações, mas também, de não prescindir do compromisso de mediar com qualidade a problematização com os educandos. Acrescente-se a isto, a contribuição dos educadores na organização da Pré-Conferência Lúdica no segundo semestre, muitas vezes, vista pela escola como responsabilidade unilateral.

O segundo semestre de 2012 contou com poucos encontros de formação com os educadores e objetivou-se apresentar a proposta de construção da Pré-Conferência que antecipou a 6ª Conferência Lúdica da Rede Educacional de Osasco, esta teve como tema Os Direitos da Criança e do Adolescente Construídos nos 50 anos de Osasco e as Perspectivas das Crianças para os Próximos Anos. Dialogou-se nestes encontros o significado de ludicidade e o papel do educador dentro do processo organizacional da

Pré-Conferência e realizou-se a avaliação dialógica.

O período em questão contou, ainda, com a produção de um livro e três livretos com linguagem infanto-juvenil (história em quadrinhos, rap e desenhos feitos pelas crianças), que assimilaram as ações elucidadas no âmbito da cidadania infantil. Um livro apresentou o processo de construção do Projeto Eco Político Pedagógico e outros evidenciaram por meio dos depoimentos das próprias crianças, a participação delas no Conselho de Gestão Democrática, o PEPP feito por elas e a participação que tiveram nas Pré-Conferências e 6ª Conferência Lúdica.

O Programa Escola Cidadã de Osasco encerrou-se em abril de 2013, deixando como legado a consolidação de políticas públicas que se propuseram a efetivar o exercício da cidadania na infância. Compreendendo que este exercício só é possível com o compromisso e responsabilidade dos membros do Estado, da sociedade e da família, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente. Para tanto, respaldou estas pessoas com amplo processo formativo e com a convocação para a participação ativa na gestão democrática da escola.

2.2.2 Pressupostos Metodológicos

As crianças iniciaram no Projeto, por meio de eleições entre seus pares a partir de ampla mobilização na escola. Os eleitos frequentaram o Projeto no contraturno da escola regular, portanto em dois grupos distintos por períodos: matutino e vespertino. Em encontros de uma vez por semana, discutiram assuntos do cotidiano escolar, da comunidade e sociedade.

A estrutura dos encontros de formação com as crianças, baseada nos preceitos da educação libertadora e como tal mediada por meio dos **círculos de cultura**, conceito elaborado por Paulo Freire (2011a) que define o método para a construção da alfabetização de jovens e adultos com a intenção de emancipação do sujeito. Este conceito preza pelo diálogo, a autonomia, o desenvolvimento da consciência crítica e pela participação ativa do educando enquanto, também, autor da sua educação; o educando que lê e contesta o mundo. Pensar a práxis pedagógica, neste sentido, supera os limites da alfabetização, seja de jovens, adultos ou crianças e amplia a prática educativa para a busca da transformação da realidade social.

Embasados por esta fundamentação teórica, as formações com as crianças partiram da leitura da pauta do dia em que contavam as etapas do encontro, uma atividade de acolhimento para recepcionar as crianças, posteriormente uma atividade de

leitura do mundo para identificar e relacionar o que a criança já sabia sobre o tema, roda de conversa para problematização dos assuntos abordados, avaliação dialógica do encontro e um combinado para a próxima semana; geralmente algo que envolvesse a comunidade escolar, principalmente as crianças representadas.

No que concerne ao método, realizaram-se círculos de cultura, com momentos que valem a pena retomar, assim, a publicação produzida pelo Programa Escola Cidadã Osasco e distribuída à Rede apresenta a estrutura dos encontros de formação com as crianças:

- Leitura do mundo: conhecimento das crianças sobre mundo vivido, suas expectativas, desejos, interesses, necessidades e propostas para a transformação da realidade vivida.
- Tematização e problematização: levantamento dos temas significativos e reflexão crítica sobre cada um deles, respeitando o grau de desenvolvimento humano de cada faixa etária.
- Ampliação do conhecimento: aprofundamento da compreensão da realidade constatada, dos desafios identificados e das propostas de intervenção sugeridas. Isso ocorre mediante perguntas que desafiam o grupo a discutir coletivamente possíveis caminhos para superar situações enfrentadas no cotidiano da escola e do bairro. Mais do que dar respostas, são lançados desafios e discutidos coletivamente possíveis soluções.
- Intervenção no mundo: a partir da compreensão e cada temática discutida, são tomadas decisões coletivas sobre as ações para transformação da realidade (ler o mundo para transformá-lo)
- Avaliação permanente: avaliação dialógica e processual de cada etapa do projeto, buscando identificar os avanços e desafios para reorientação prática. (PINI, TOMCHINSKY, p.13, s.d.)

Como representantes de seus pares, realizaram pesquisas para saber a opinião da comunidade escolar e discuti-las e fizeram o registro e sistematização dos diálogos realizados nas rodas de conversa com desenhos, cartazes, pinturas e pequenas esculturas/peças lúdicas.

A compreensão de fomento ao exercício da cidadania na infância perpassa pelo entendimento de que esta participação infantil é fundamental para a qualidade da educação e essencial dentro do projeto de educação libertadora. O exercício efetivo da cidadania na infância deve admitir a inclusão de crianças e adolescentes neste debate,

posto, que os espaços da vida social, dificilmente, as reconhece como sujeitos de direito com voz ativa.

A educação em direitos humanos propõe como uma de suas vertentes, a educação para a cidadania, como afirma Maria Victoria Benevides (2000). A ideia de educação para cidadania preconizada pela autora, e como perspectiva da política educacional do município em questão, parte da ideia de que a sociedade brasileira é diversamente constituída, assim esta vertente da educação em direitos humanos não se resume a partir de incentivos ao nacionalismo e visão homogênea da nação.

Portanto, configura-se como propulsora da democracia, justamente, com o exercício pleno de participação de toda a população, ressaltando e incluindo as suas especificidades.

A concepção de educação libertadora teve como precursor, o educador Paulo Freire e valoriza a formação integral do ser humano. Portanto, surge como proposta questionadora e não reduz a aprendizagem ao que é apenas “gostoso”, mas busca estabelecer relações baseadas no princípio de democracia e diálogo, negando o autoritarismo e o espontaneísmo.

Ao contrário do que muitos acreditam, não é uma concepção que permita a “baderna” ou dispense o rigor científico. O conteúdo almeja revelar a condição de homens e mulheres no mundo, trabalha com os saberes necessários para a ampliação do quadro cultural e a transformação da situação de opressão presente em nossa sociedade.

A disciplina é construída coletivamente, prezando pela horizontalidade das relações e com a afetividade valorizada. Assim, a prática educativa é assumida de forma dialética, e esta prática é construída em meio às suas contradições e suas realidades. A liberdade e a autoridade são intrínsecas e complementares dentro da concepção de educação a que nos afere Paulo Freire:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 1996, p.105)

À luz desta concepção, o procedimento pedagógico do Projeto Sementes de Primavera enfatizou o fazer coletivo, a capacidade de construção do conhecimento em conjunto e a reflexão crítica, possibilitando ao educando posicionar-se como sujeito do conhecimento e co-autor das decisões tomadas na escola.

Assim, as ações do Projeto, baseadas na concepção libertadora da educação, valorizaram a seriedade na busca do conhecimento, a disciplina e o esforço e o rigor científico. Não obstante, reconhece que o uso legítimo da autoridade do educador se faz, dialeticamente, em sintonia com a expressividade e a curiosidade espontânea.

Deste modo, a disciplina (regras e comportamentos) é algo que se constrói coletivamente, ou seja, com o grupo e a partir de suas demandas. Os problemas observados e expostos pela criança devem ser ouvidos e discutidos com elas.

Além disso, respeitando a faixa etária do público envolvido, as atividades do Projeto foram planejadas com a garantia da ludicidade.

Há que se ressaltar, que o lúdico não é apenas a brincadeira. A ludicidade é garantida na relação que se pode fazer do brincar com o conteúdo desenvolvido e no uso das múltiplas linguagens, que favorecem um maior alcance a singularidade do educando.

É a mediação do educador que possibilita o envolvimento do educando com o objeto de estudo, de forma prazerosa e significativa, ou seja, lúdica.

Os educadores do Projeto atuaram tendo como pressuposto teórico metodológico o exposto pela educação libertadora, portanto, suas ações valorizaram a afetividade no encontro interpessoal, aliando o afetivo à responsabilidade profissional e ao compromisso político explícito (FREIRE, 1996). A tarefa do educador foi criar metodologias que possibilitassem à criança propor, fazer escolhas, pensar criticamente e ter uma formação ética. Freire expõe em sua *Pedagogia da Autonomia* que:

“Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”. (FREIRE, 1996, p. 46)

Por meio do diálogo e da vivência coletiva, as crianças, mediadas pelos educadores, identificaram desafios e se posicionaram criticamente, apresentando propostas de intervenção em suas escolas.

O discurso de Freire é explícito no que concerne a sua concepção de mundo e de ser humano, uma vez que os sujeitos, diante de suas realidades, não devem se colocar como simples expectadores, mas discutir e propor mudanças. Em sua exposição é notável que não há distinção entre sujeitos capazes ou não de interferirem na História, verifica-se a possibilidade de todos e todas protagonizarem intervenções em suas realidades.

Pautado por esta concepção, a mediação exercida no Projeto buscou construir

possibilidades para que as crianças pudessem interferir na comunidade e/ou na escola, considerando-as como sujeitos capazes de participarem ativamente na sociedade. Assim, a mediação estabelecida teve como objetivo considerar a leitura que a criança já fazia do mundo antes de chegar aos encontros de formação. É nesta perspectiva que Vygotsky (2007, p.94) postula que:

[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar.

Compreender e considerar a história de vida do educando, de seus saberes prévios à educação formal, como aspectos a serem confrontados durante a prática educativa evidencia o entendimento do papel do adulto ou de pares em outro nível de desenvolvimento dentro da mediação.

O Projeto trouxe, deste modo, um importante momento de interação ao trabalhar com crianças de idades cronológicas diferentes em uma mesma turma, uma vez que contou com educandos do primeiro ao quarto ano, numa faixa etária de 6 a 12 anos.

Quando se fala em respeitar o saber do educando, considerar ou partir de sua realidade, observa-se um discurso que parece vazio, ou que se profere apenas para estar de acordo uma “nova moda pedagógica”, ou seja, sem realmente fazer a reflexão do que a ler o mundo significa e mais, sem incorporar esta compreensão à prática.

Portanto, este capítulo explicitou, ao apresentar seu histórico e sua metodologia em que consistiu o Projeto Sementes de Primavera que foi colocado em prática na Rede Educacional da Prefeitura de Osasco.

O próximo capítulo ampliará alguns aspectos das teorias de Freire e de Vygotsky por constituírem estes autores na fundamentação teórica do Projeto, objeto de nosso estudo.

V.Capítulo II. Fundamentos teóricos do Projeto: Freire e Vygotsky

O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. [...] É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. (FREIRE, 2011a, p.79)

As reflexões freireanas sobre as estruturas opressoras da sociedade nos apresentam as concepções de mundo, de homem e mulher e de educação engendradas por estas estruturas. É por meio da emersão de homens e mulheres em suas relações com o mundo, ou seja, de sujeitos autores de suas vidas, que verificamos as possibilidades de transformação da realidade opressora.

Com o intuito de promover a participação política das crianças na sociedade, assinala-se a importância de compreendê-las no conjunto de suas atividades, de seus comportamentos e de suas condições de existência, ou seja, no processo das ações. A partir deste pressuposto insere-se a discussão acerca da interação entre sujeito e realidade e da análise da contribuição da mediação neste processo, como salienta Vygotsky (2007).

No desenvolvimento infantil, em que as aprendizagens constituem-se primeiro no nível social e depois no individual, primeiro na relação com as pessoas e depois interiormente (VYGOTSKY, 2007), a escola tem um papel preponderante na construção destas aprendizagens, uma vez que é nela que a criança vive a experiência de muitas de suas ações coletivas.

A questão que se levanta, conforme Duarte (2001) é como a escola se posiciona diante das necessidades que as situações objetivas do cotidiano colocam às crianças periodicamente. Esses anseios revelam como o sujeito se articula para viver no dia a dia, porém não dá subsídios para que se desenvolvam outras necessidades mais elaboradas. É neste ínterim, que a escola deve contribuir consubstancialmente na mediação entre aquilo que é rotineiro na vida da criança e o que não lhe é apresentado.

No bojo dessas construções, a participação, como uma das aprendizagens do desenvolvimento infantil é ainda cerceada pelos adultos por configurar-se em ação complexa ao nível de desenvolvimento da criança. Nesta conjuntura cabe referenciar a discussão pautada nos preceitos do educador Paulo Freire em *A Pedagogia da Autonomia* (1996) quando este convoca os educadores a respeitarem os educandos, e sobretudo, construir com eles a autonomia de suas ações. Para Freire (1996), o respeito a autonomia tem relação com a reflexão crítica da prática educativa:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (FREIRE, 1996, p.64)

Segundo Freire num país estruturado nas relações de tutela e favor, incluir crianças e adolescentes no processo de gestão do seu cotidiano, com autonomia nas relações, ou seja, propondo que possam participar participando, contribui para a construção de valores coletivos. Para ele há a intencionalidade política revelada pela estrutura social opressora de querer perpetuar as situações de opressão (FREIRE, 2011b), quando não se assume uma postura que fomenta práticas educativas capazes de proporcionar aos educandos o entendimento de sua realidade para transformá-la.

Em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, Paulo Freire (2011a) nos provoca a refletir acerca da consciência crítica como consequência de uma educação que se faz com a intenção de alcançar “efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (FREIRE, 2011a, p. 9). A educação neste sentido está nitidamente comprometida com o exercício da cidadania ao propor que os educandos possam tecer seus conhecimentos e tornarem-se autores de suas histórias.

Um dos desafios posto à sociedade é o de construir uma cultura que garanta a efetiva participação das crianças na sociedade contrapondo a visão de infância que silencia estes sujeitos. É mudar a ideia de que a criança não é capaz de exercer a cidadania em espaços de convivência e garantir que a criança possa exercer sua liberdade de expressão, bem como a sua participação política, pautadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou seja, de acordo com a sua condição peculiar de desenvolvimento, como o estabelecido pelo documento em seu artigo 16, já citado anteriormente.

O direito à educação e o papel da instituição escolar na garantia destes direitos também é postulada pelo documento:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (ECA, 1990)

De acordo com o historiador José Murilo de Carvalho (2002), o exercício da cidadania compreende a participação dos sujeitos em todos os níveis do processo político, sejam em eleições, partidos políticos ou associações, fóruns ou conferências. A partir da inquietação do autor, pode-se inferir quanto ao distanciamento e alienação dos brasileiros em relação à sua participação em espaços democráticos.

Estabelecer o aprendizado em direitos humanos requer alteração nas atitudes e posturas não apenas dos sujeitos, mas das instituições que possam promover e fortalecer espaços em que o exercício da cidadania seja efetivado.

Outro fator que contribui para este perfil da população é o de, historicamente, esta ter os seus direitos sociais “doados” ao invés de conquistados.

O educador Paulo Freire (1996) refletiu sobre a conquista da autonomia e adverte que ela não pode ser concedida, justamente por ser um imperativo ético, mas que é conquistada no bojo dos conflitos suscitados no processo de formação dos sujeitos.

Neste contexto, a escola configura-se como uma instituição importante na mediação das experiências significativas. É no espaço escolar que a criança inicia suas aprendizagens coletivas, sendo a participação infantil uma destas experiências. Assim a escola de Vygotsky compreende que:

[...] a educação escolar não apenas interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento, mas sim que ela *produz* desenvolvimento. Isso gerou inclusive uma postura metodológica radicalmente nova na concepção que a Escola de Vigotski adotou para com a psicológica do desenvolvimento. Ao invés de pesquisar o desenvolvimento tal como ele ocorra na sua forma natural, sem a interferência dos processos intencionais de ensino-aprendizagem, essa escola da psicologia partiu para a busca de formação planejada do desenvolvimento intelectual. (DUARTE, 2001, p. 103-104, grifo do autor)

O que se verifica é a intencionalidade das práticas educativas, que pode ou não trabalhar, tendo como premissa o desenvolvimento intelectual da criança com atividades planejadas para superar os processos psíquicos espontâneos.

A participação de crianças e adolescentes no Brasil é recente e tem como marcos referenciais: a Constituição Federal, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente, já mencionado.

É pertinente evidenciar a importância das experiências vividas durante o desenvolvimento infantil. Já neste momento, a criança, por meio das mais diferentes aprendizagens, mediadas pelos adultos, se apropria da cultura acumulada pela humanidade para compor a formação das qualidades humanas (VYGOTSKY, 2007), dentre elas a consciência e a ética.

As relações de opressão se fazem presente na educação, dentro ou fora das escolas, evidenciadas em várias dimensões da vida humana e pautadas pelo sistema capitalista. A concepção de educação bancária tem no bojo de seus interesses a dominação de uma minoria (opressores), que almeja a permanência de uma maioria (oprimidos) na realidade que a oprime, impedindo que homens e mulheres possam descortinar o mundo com a finalidade de reconstruí-lo constantemente (FREIRE, 2011b).

Nesta concepção de educação, os sujeitos estão à margem do mundo e apenas contemplam as ações construídas pelos outros. O conhecimento é transferido pelo educador (a), que na relação educador-educando é quem constrói, anteriormente às aulas, conhecimento a partir de sua relação com o objeto de estudo e depois o deposita no educando. Não permite que se estabeleça a relação educador-educando-educador e que esta promova o pensar, que Paulo Freire chamou “verdadeiro”:

Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a [concepção de educação bancária] realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 2011b, p. 89)

O pensar a que se refere Freire, só é possível quando há diálogo entre o (a) educador (a), o (a) educando (a) e a realidade de ambos. É o mundo concreto e o agir de homens e mulheres sobre este, segundo Freire (2011b), que “mediatizam as consciências em comunicação”, ou seja, estabelece diálogo entres os diferentes sujeitos pensantes.

Como oposição à concepção de educação bancária, a concepção problematizadora e libertadora da educação tem como um de seus objetivos que os (as) educadores (as) humanistas, ao almejarem a libertação, não possam se utilizar dos instrumentos da concepção bancária de educação, uma vez que o contexto em que se suscitam estes instrumentos está imbuído da “descrença nos homens” (FREIRE, 2011b). Nesse sentido o (a) educador (a) não pode ser aquele que irá contar sobre o mundo aos educandos (as), mas que fará a leitura dele com o outro, constituindo a ação-reflexão-ação.

Isto só é possível na medida em que a educação seja embasada pelo diálogo. O papel do educador (a) neste processo deve ser direcionado a partir da práxis que, possibilita intrinsecamente o diálogo, “pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra no trabalho, no movimento da ação-reflexão” (FREIRE, 2011b).

O compromisso e o dever do sujeito que busca a libertação é evidenciar a relação de dominação, não como campo ou área de atuação, mas com a perspectiva de transformação efetiva da realidade opressora. O instrumento de excelência da concepção libertadora de educação é o diálogo, que permite a troca entre homens e mulheres e, sobretudo, os seus questionamentos da realidade que subjazem. É questionando que podem problematizar as situações em que se encontram inseridos, bem como podem construir o “pensar autêntico” muito diferente do pensar que lhes é doado por outrem e que cumpre uma intencionalidade: a dominação.

A construção do conhecimento deve dialogar com a realidade e o contexto social do educando para que o mesmo possa agir e, sobretudo, transformar sua realidade. É por meio da leitura do mundo, que os envolvidos no processo educativo podem perceber-se sujeitos históricos e este conceito de leitura expresso por Freire não a apresenta como estática, mas pressupõe ação, reflexão e ação.

A Leitura do Mundo permite aos sujeitos a compreensão de que não estão isolados da realidade e que precisam (re) conhecê-la com o anseio de superação dos desafios que ela impõe. Freire chama a atenção quanto à necessidade de se problematizar a realidade:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto cada vez mais desalienada. (FREIRE, 2011b, p.98)

A proposta de ler o mundo também se baseia na esperança que o (a) educador (a) tem e incentiva os (as) educandos (as) a terem em relação às novas possibilidades de realidades humanas. É a esperança que permite a transformação e possibilita o inédito viável, completamente diferente de um otimismo ingênuo que somente contempla a história. O (a) educador (a) precisa assumir sua posição política diante de uma educação que não é neutra. Não obstante, a *Leitura do Mundo* se coloca como prescindível à postura do educador (a), uma vez que a intenção em ler o mundo, num processo dialógico entre mundo e currículo escolar, está ligada a uma concepção de educação e de mundo

específicas, que tem como perspectiva a emancipação do sujeito e um mundo mais justo.

Propor que os seres humanos possam ler sua realidade para transformá-la é enfrentar uma sociedade em que poucos têm acesso aos direitos humanos básicos, em que uma classe social é privilegiada, enquanto a outra sofre com o desrespeito aos seus direitos e as mazelas da desigualdade decorrentes da negação dos direitos.

O currículo escolar está permeado de conteúdos que pouco ou nada tem relação com a realidade dos educandos (as), da comunidade onde está inserida a escola e não contemplam a diversidade do público a que se destina, provocando a sua exclusão do processo educativo. A escola na perspectiva da concepção de educação bancária, intencionalmente, não pode criar momentos em que a participação da comunidade escolar, com seus saberes e necessidades, seja efetiva na construção do currículo, uma vez que isto permite aos sujeitos saberem de si, de seu potencial e da possibilidade de mudança do status quo. Daí a importância dos educadores (as) em assumir, um projeto em que a leitura do mundo seja ressaltada para que os sujeitos possam optar por conteúdos e formas de se ensinar e aprender que visualizem e insiram as representações de todos os envolvidos neste processo.

O ato de educar imprime aos educadores e educadoras diversas exigências, que estão explícitas na *Pedagogia da Autonomia*. Apreender o mundo e intervir nele é uma das exigências que Paulo Freire assinalou à prática educativa:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. (FREIRE, 1996, p. 98)

Ao conhecer e reconhecer o mundo é que os sujeitos se historicizam e ser um sujeito histórico pressupõe o diálogo com suas questões existenciais. A educação cumpre papel preponderante na dialogicidade deste processo, porém de forma contraditória, como ressaltou Freire.

A concepção libertadora da educação, que propõe o desmascaramento da ideologia dominante, busca a consciência da realidade para fomentar a construção dos conteúdos programáticos da educação, que devem estar em constante diálogo com os sujeitos e o mundo. Ao investigar a realidade, os (as) educandos e educadores (as)

deparam-se com as suas “situações limites”⁴ e numa perspectiva libertadora podem e devem problematizá-las com a possibilidade de dar direção às suas ações e superarem as “situações limites”.

É por meio desta investigação que serão gerados, os temas a serem inclusos nos conteúdos programáticos, ou seja, os *temas geradores*. Estes, serão encontrados diante das “situações limites” e que, coletivamente, os sujeitos destacaram como problemáticas passíveis de aprofundamento para a superação das relações impostas pelos dominadores.

No âmbito escolar, os temas podem envolver a gestão da escola, as relações entre as pessoas e entre estas e o meio, os espaços e a prática pedagógica, ou seja, pressupõem repensar o modelo de educação vigente para que educadores e educadoras assumam sua posição política, efetivando uma nova possibilidade de educação, que seja inclusiva e cidadã.

Assim, resumidamente, Paulo Freire propôs que a temática a ser discutida pela escola passa a ser aquela que foi extraída da vida concreta de educandos e educadores e dialoga com o conhecimento historicamente construído.

A análise dos dados do dossiê, apresentada no próximo capítulo, visa demonstrar se houve construção ou não da autonomia da criança no espaço escolar da Rede Municipal de Osasco. Portanto, estes, os dados extraídos, serão confrontados com os seguintes critérios: leitura do mundo, diálogo, problematização, consciência crítica, fazer coletivo, intervenção na realidade e avaliação dialógica e processual.

4 As situações limites se revelam pelas relações sociais inerentes ao capitalismo: “[...] que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. [...] implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente 'servem' e daqueles a quem 'negam' e 'freiam'.” (FREIRE, 2011b, p. 130)

VI. Capítulo 3. Descrição do desenvolvimento do Projeto, a partir de dados do educador, do educando, dos funcionários e da família

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, p.112, 2011b)

Como já informado no item da metodologia, os dados de análise serão apresentados de acordo com as categorias: educadores, educandos, funcionários e família:

3.1 Dados dos educadores

Os educadores afirmam que:

Na questão dos desafios vividos, o grupo de crianças que compunham o “Sementes de Primavera”, dentro de seus “planos de Ação”, realizaram trabalhos visando melhorias na escola de modo a trazer as ideias dos educandos para o dia-a-dia escolar. Dentre as propostas realizadas citamos algumas: “Rádio Recreio”, “Teatro na Escola”, “Leitura Itinerante”, “Mais Passeios”, “Menos Brigas”, “Escola Limpa”, “Olimpíadas na Escola”, “Parque para Todos”, “Recreio Dirigido”, entre outras desenvolvidas e realizadas pelos grupos.

Em muitos momentos essas ações foram vistas como práticas inovadoras no espaço escolar, principalmente por serem leituras que partiram dos educandos. Por outro lado houve momentos delicados quanto a essa participação, pois a gestão democrática possui ainda descaracterização dentro da escola, e por parte da participação das crianças há ainda intensos desafios para o convencimento dos adultos de que todos partilham do mesmo direito a opinião, expressão e liberdade. (educadores, 2010)

Este dado revela que as crianças demonstraram interesse em contribuir com a melhoria de suas escolas e apontaram propostas de mudança. No entanto, estas nem sempre surtiram efeito positivo por se tratar de opiniões vindas dos educandos. Porém, nota-se que em alguns momentos foram consideradas. É importantes ressaltar que este processo, mesmo com entraves, pode ser considerado um avanço, uma vez que se vivencia a participação na gestão democrática escolar, a partir de experiências e conflitos

suscitados no bojo das contradições do cotidiano comunitário e escolar, debatendo com os envolvidos no processo, buscando proporcionar a todos e todas, as tomadas de decisões, ou seja, transformando em prática “uma cultura de respeito à dignidade humana” (BENEVIDES, 2000). A gestão democrática possibilita o rompimento com as relações verticais e hierarquizadas presentes nos sistemas tradicionais.

Segundo Paulo Freire (1996) o fazer pedagógico vai muito além dos conteúdos programáticos e precisa ser constituído de: disponibilidade ao diálogo, respeito à dignidade do educando, reconhecimento do caráter político da educação, distinção entre autoridade e autoritarismo, respeito à autonomia do ser do educando, discussão dos temas alinhados à alegria, à curiosidade, à possibilidade de mudança.

Outro dado é evidenciado pelo educador:

Durante todo o primeiro semestre, tivemos ainda alguns problemas ligados à utilização do espaço da escola, horários, e também com a alimentação em algumas unidades. Para trabalhar questões de apropriação do espaço escolar de maneira responsável, organizamos os grupos para que eles pudessem manusear equipamentos, como computadores, DVD, equipamentos de som entre outros, para pesquisa e desenvolvimento das formações. Em algumas escolas nem sempre era possível a utilização desses materiais, e às vezes a justificativa se dava de forma autoritária, houve ainda problemas na questão da alimentação onde foi negado o almoço para os grupos do Sementes e em outras situações o educador do PEC tornava-se responsável por todas as questões ligadas ao grupo, mesmo quando não estavam nos horários das formações, dessa maneira negava-se ainda o fato de que todos são responsáveis pela garantia da integridade física, moral, e de acompanhamento das crianças. (educadores, 2010)

Os dados acima fornecem, num primeiro momento, uma informação que confirma o compromisso do educador em pautar a sua mediação de acordo com os princípios do Projeto, ou seja, problematizar com o educando o uso adequado dos materiais citados bem como incentivá-lo a fazer uso de recursos destinados a ele e que podem qualificar a sua educação.

Já no outro momento, identifica-se que a responsabilidade dos adultos sobre as crianças, muitas vezes não é partilhada dentro da escola, o que nega, segundo os educadores “o fato de que todos são responsáveis pela garantia da integridade física, moral e de acompanhamento das crianças”. Esta compreensão por parte dos educadores sobre a responsabilidade de adultos em relação às crianças reverbera, mais uma vez, sua coerência com os objetivos do Projeto e, sobretudo, com a teoria que o fundamenta e é postulada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4 É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990)

Verificou-se durante a análise do dossiê, outro dado importante que versa sobre a comunicação:

Em algumas unidades foram vivenciados, inclusive, entraves referentes à autonomia das crianças representantes ao procurar se comunicarem em sala de aula com os demais colegas. Nas ações do segundo semestre, as crianças junto com os educadores desenvolveram canais de comunicação por meio do “painel dialógico” e do “caderno de registro”. O painel trouxe um espaço livre de comunicação que aproximou a comunidade escolar das ações do Sementes de Primavera bem como destacou a expressividade dos educandos. Referente ao caderno de registro, os educandos do projeto sistematizaram os encontros garantindo a memória das discussões feitas ao longo do semestre, esses registros foram organizados seguindo os critérios: programação do dia, desenvolvimento temático/vivência significativa, diálogo na escola, sugestões, compromissos para o próximo encontro e avaliação. Os registros no caderno, realizados semanalmente, contribuíram para o processo de representatividade estabelecido pelo projeto. Socializou o que foi construído nos encontros do Sementes com os demais educandos e professoras nas salas de aula, e trouxe questionamentos e sugestões ao Sementes. Além desta experiência, houve também a troca entre algumas unidades do que foi construído nos cadernos de registros, as crianças desenvolveram o que denominamos de “Estórias Itinerantes”, que se trata de contos, relatos, poesias, entre outros, registrados nos cadernos da unidade e trocados entre as escolas. (educadores, 2010)

Preenchimento do caderno de registro



A análise deste dado compreende que houve, inicialmente, falha na comunicação das ações realizadas com os educandos do Projeto. Porém, no dossiê em questão, não fica explícito se esta falha foi resultado de estratégia inadequada do Projeto ou de obstáculos criados pela escola. De acordo com o histórico do Projeto, apresentado no capítulo 1, e dos outros dados aqui analisados, que revelam o déficit na gestão democrática escolar, pode-se ter como hipótese que houve possíveis entraves criados pela escola, bem como a partir do próprio dado que evidencia a questão da comunicação, também, pode-se supor que houve um desafio com relação à expressão da criança, uma vez que dizem os educadores “Em algumas unidades foram vivenciados, inclusive entraves referentes à autonomia das crianças representantes ao procurar se comunicarem em sala de aula com os demais colegas”.

Nota-se que houve o interesse em sanar esta problemática, uma vez que os educandos eram representantes de seus pares, configurando a comunicação um importante aspecto para efetivar a cidadania na infância, objetivo do Projeto, objeto desta pesquisa. Portanto, é revelado pelo depoimento acima, que foram criadas estratégias de resolução, como o painel dialógico⁵ e o caderno de registros⁶.

Pode-se extrair, ainda, dos relatórios parciais, o dado visual, a partir de fotografia, em que se visualiza o envolvimento do educando no preenchimento do caderno de registro, o que denota que, de fato, foi uma estratégia colocada em prática. Tome a liberdade de utilização deste documento iconográfico, uma vez que não é possível identificar as crianças, respeitando assim o sigilo de suas identidades.

Apresenta-se abaixo um dado referente à potencialidade Projeto:

Outra atuação considerada como avanço, são as formações pautadas pelo ECA realizadas com as crianças. Nas formações foram discutidos os direitos fundamentais, a relação que o Conselho Tutelar deve ter com a escola e o bairro, e também relacionamos esses estudos com problemas da comunidade e da própria escola utilizando de pesquisas, para buscar problemas referentes à violação dos direitos, ou exemplos de participação ativa de crianças na sociedade.

O grupo se apropriou do documento de forma a conhecer seus direitos e atuar como protagonista dentro da escola e da comunidade. Durante todo o ano foi desenvolvido com os grupos da rede, diálogos sobre o estatuto para garantir o máximo de entendimento possível para as crianças, para tanto, esses encontros eram feitos com propostas lúdicas, utilizando de problemáticas e criando junto com o grupo situações para a pesquisa das

⁵ Painel dialógico: espaço de comunicação entre a comunidade escolar e o Projeto Sementes de Primavera.

⁶ Caderno de registro: caderno para registrar toda a ação do encontro diário.

leis. Considera-se que o objetivo foi alcançado, na questão de apropriação do ECA, pois mesmo quando não havia educador do PEC, ou algum adulto para zelar pela proteção ou garantia de participação, o grupo se fortaleceu e tornou-se autônomo ao ponto de questionar e dar voz a suas inquietudes [...] Como primeiro exemplo, citamos as comparações feitas na comunidade no que diz respeito a questões ligadas a violação de direitos, ou mesmo a falta de atenção à opinião das crianças, e destaca-se a participação das crianças no PTA, já citado no texto, a III Conferência Lúdica, e a própria intervenção que o grupo foi desenvolvendo durante o ano na escola. (educadores, 2010)

Este quadro apresentado pelo educador evidencia que as formações do Projeto contribuíram para a efetivação daquilo que Paulo Freire (2011b) chamou atenção: somente por meio do questionamento sobre a situação em que se vive é possível problematizá-la, construir conhecimento e interferir para uma mudança dessa situação.

Só é possível ao educando passar a questionar, quando lhe é ofertada uma prática educativa, como a do Projeto, que permita o diálogo e respeite a sua dignidade.

Todos os dados dos educadores, aqui citados, revelaram: potencialidades das ações que desenvolveram, obstáculos que vivenciaram para realização da prática condizente com os objetivos e princípios do Projeto e apresentaram desafios para uma gestão democrática das escolas da Rede de Osasco.

3.2 Dados dos educandos

O dossiê de 2010 e os relatórios parciais trouxeram como dados dos educandos, os seguintes depoimentos:

Fizemos um cartaz sobre o ECA, e também colocamos ideias para a escola. (educando 1)

Gosto de participar do CGC e foi legal esse dia por que ajudei nas aulas sobre ECA. (educando 2)

Estes depoimentos evidenciam o envolvimento dos educandos nas atividades propostas pelo projeto. O dado do educando 2, sobretudo, mostra a busca de informações em outro espaço de participação, diferente do Projeto, e sua relação com as formações que foram vivenciada no Projeto, como foi o caso das discussões sobre o Estatuto da Criança e do adolescente.

É possível confrontar os dados do educando com o que foi exposto pelo educador sobre comunicação e direitos de crianças e adolescentes, o que leva a inferir que a criança apreendeu os temas discutidos nos encontros de formação do Projeto.

Houve, ainda, dados referentes aos questionamentos dos educandos:

Nós temos que colar os cartazes no pátio porque não adianta ser no fim do corredor onde ninguém passa. (educando 3)

A vice-diretora disse que não tem painel para colocar o cartaz, ela vai fazer um. (educando 4)

Por que o Sementes não é todo dia? (educando 5)

A análise dos dois primeiros depoimentos permite concluir que os educandos buscaram estabelecer um diálogo para que pudessem comunicar-se dentro da escola. Além disso, o educando 1 demonstra uma consciência crítica capaz de perceber que também, não resolveria expor suas produções em qualquer lugar da escola.

Já a verificação do depoimento do educador 3 revela duas possibilidades: ao questionar porque o Projeto não se deu em todos os dias, pode sugerir o gosto da crianças pelas atividades propostas por ele ou indicar a necessidade de mais dias de Projeto para colocar em práticas as propostas das crianças. O depoimento apresentado no dossiê, não especifica uma conclusão a respeito.

Apresenta-se nestes dados que algumas situações vivenciadas provocaram os educando a questioná-las e trazer estes depoimentos para as discussões no Projeto. A fundamentação teórica desta pesquisa permite embasar as falas acima, com os conceitos que referenciaram o Projeto: leitura do mundo, problematização e diálogo.

O próximo dado a ser trabalhado é referente à estrutura oferecida ao Projeto pela escola:

Minha mãe falou que só esse lanche que a gente traz pra almoçar aqui na escola na hora do almoço não sustenta a gente. (educando, 6)

Mais uma vez houve um dado que apresenta relação com o depoimento do educador, quando este afirmou que em algumas escolas não era oferecida alimentação às crianças do Projeto. O depoimento da criança revela tanto esta problemática da escola, quanto a necessidade da garantia ao direito a sua alimentação. Ainda que, tenha se criado como estratégia levar o lanche de casa para escola, esta não solucionou o problema e nem tão pouco, talvez, tenha sido possível ser uma estratégia para todos os educandos.

Não é possível que se realize uma prática educativa, que se quer de qualidade, se não há o respeito à dignidade do educando (FREIRE, p. 59, 1996). Deste modo, a

educação precisa, necessariamente, ser assumida por todos os envolvidos nela.

3.3 Dados dos funcionários:

O dossiê e os relatórios parciais apresentam dados referentes aos funcionários (gestores, professoras e apoio), extraídos dos encontros de formação com o Conselho de Gestão Compartilhada (CGC):

Na época da ditadura nós não podíamos nos reunir em espaços para discussões políticas. (gestora 1)

Ver você lendo essa Declaração dos Direitos Humanos é tão bonito, mas pena que não sai do papel. (professora 1)

Quando a gente diz que a escola tem uma função social, uma função na comunidade não quer dizer que a escola seja responsável por tudo, apenas uma base, pois tudo o que acontece na comunidade a própria comunidade culpa a escola. (professora 2)

Os dados acima refletem a importância do espaço criado para formação dos conselheiros do CGC. Não obstante, as discussões aconteceram tranquilamente, como é, sutilmente, revelado pelo dado da professora 1 que ironiza o que está posto na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Porém, a professora 2 apresenta sua concepção da função social da escola e pode-se inferir da sua fala, a necessidade de se estabelecer parcerias com a comunidade para garantir a aproximação e a melhora na relação.

Os dados que se seguem evidenciam a necessidade de espaço formativo, mas também revelam como funcionários de apoio percebiam a formação das professoras da escola.

Eu não perco uma reunião dessas, acho muito importante (apoio 1)

Deveria ter pelo menos mais duas reuniões destas por mês na escola (apoio 2)

Esse filme [*Pro dia Nascer Feliz*] deveria ser passado para as professoras (apoio 3)

Os depoimentos apresentam a satisfação dos funcionários de apoio em participar de momentos mais reflexivos, como era o caso das formações com o Conselho. Houve, também, no dado do apoio 3 uma indicação às professoras para uso de um recurso didático utilizado na formação. Apontam-se dois fatores decorrentes deste último dado: o fato de, provavelmente, não estarem presentes no encontro, os docentes, mesmo estes fazendo parte do Conselho e outro que o funcionário de apoio concordou com a ideia transmitida pelo filme e que não a vê corporeificada pelas práticas dos docentes.

3.4 Dados da família:

A família, entendida pelo conceito de gestão democrática da escola como participante do processo educacional, também constituiu dados apresentados pelos dossiês e relatórios parciais:

Estou cansada de dar várias ideias e a direção não colocar em prática.
(familiar 1)

A partir deste dado, foi possível verificar que algumas escolas da Rede de Osasco, ainda, não compreendeu a família como elemento importante para efetivar a educação cidadã e que isto contribui, diretamente, no exercício da cidadania que se pretende já na infância, uma vez que o educando não aprende apenas na escola, mas, também, na convivência familiar. Muitas vezes, a família age na contramão dos preceitos escolares por não ter a oportunidade de refletir a cidadania.

Outros dados importantes foram evidenciados pelo dossiê:

Se os outros pais soubessem o quanto é bom essas discussões tenho certeza que todos participariam (familiar 2)

Tem mães que eu converso no portão da escola e convido para a reunião, e sei que elas não trabalham, mas não aparecem, depois ficam reclamando (familiar 3)

Este dado é um elemento importante no que se refere ao discurso que muitas vezes se ouve das escolas: convida-se muito a família, mas ela nunca aparece. Como disse este familiar, os pais não sabiam como a formação com o CGC era boa. Ora, não sabem por quê? A escola não demonstra? O educador do Projeto (responsável pela mediação) não expos o que era construído nestas reuniões. Não houve mobilização para que estas pessoas participassem?

Segundo os educadores, que apresentaram avanços e desafios no dossiê no dossiê, “essa dificuldade é gerada, por questões de horário, falta de abertura para a comunidade e também por não haver uma intensa mobilização conjunta entre, segmentos escolares, educador PEC-Osasco, e gestores” (educadores, 2010). Portanto, nota-se que houve uma falha em relação à comunicação com os envolvidos nestas formações, além da disponibilidade em flexibilizar o horário para participação dos familiares.

Os dados que compuseram este capítulo foram de suma importância para que se pudesse fazer uma análise das ações do *Projeto Sementes de Primavera: exercendo a*

cidadania desde a infância possibilitaram verificar alguns obstáculos à sua realização de acordo com seus objetivos princípios. Porém, percebeu-se que foi o início de mudança da mentalidade até então existente nas escolas da Rede Municipal de Educação e configurou-se, ainda que com entraves, como uma potencialidade no exercício da cidadania na infância.

VI. Considerações Finais

Evidenciar experiências que contribuam para a transformação da realidade injusta que oprime grande parcela da sociedade foi um compromisso não apenas profissional, mas antes constituiu o meu compromisso humano em esforçar-se para contribuir com o pensamento crítico em relação à educação, tal como está posta e tenta romper tanto com o otimismo ingênuo quanto com o pessimismo fatalista, assim esta pesquisa buscou assumir o otimismo crítico, que não lamenta uma situação, mas que a lê e almeja transformá-la.

Deste modo, tornou-se latente a necessidade de avaliar o processo educacional que se distancia, ou ainda, se recusa a compartilhar as decisões na construção da prática educativa. É latente porque a descrição analítica que me propus, veio do anseio de encontrar ações, que, efetivamente, tenham buscado confrontar este processo arcaico da educação e tentaram estabelecer uma realidade escolar mais humana, ética e autônoma.

A escola dentro da concepção de educação libertadora a qual se propôs aqui discutir o seu alcance e potencial, precisa ser a que promove o diálogo, exigindo sua necessidade de ser fala, mas de ser também escuta, que respeita todos e todas, sem distinção, sabendo conviver diferenças, que aceita a existência das contradições, mas cresce com elas ao abrir espaço para problematizá-las, e que não seja conveniente com injustiças.

Propor que as crianças e os adolescentes possam contribuir para a garantia dos direitos que lhes dizem respeito, é um passo importante para a mudança de concepção de infância posta e provoca rompimento com a concepção de educação bancária, que não assume os saberes de todos os sujeitos envolvidos no ambiente educacional.

Portanto, nota-se, sobretudo no que foi apresentado no capítulo 3, que considerem o educando como, também autor de sua educação causam impactos por romperem com uma lógica que para muitos está dada, a de que um seletivo grupo possui um conhecimento mais importante que o de outros grupos. Esta lógica não aceita que o saber de um é apenas diferente do saber de outro e não melhor que o do outro, e que em comunhão possam construir a educação de qualidade; sendo mesmo que necessária esta redundância ao se falar em educação. Ora, o próprio termo **educação** já pressupõe que ela deva ser de qualidade.

As ações a que se propôs o Projeto, evidentemente, diante de todo o contexto explicitado neste estudo, não poderiam configurar-se com tranquilidade, nem tão pouco aceitas pelo conjunto de escolas da Rede, como algo que viesse a contribuir com a escola

e que facilitasse o seu cotidiano, uma vez que por si só toda mudança gera movimento que retira as pessoas de sua zona de conforto.

A realização desta pesquisa permitiu explicitar muitos fatos, analisar dados importantes e compreender que, ainda permanecem inúmeros questionamentos, que talvez possam ser respondidos em outros momentos da minha vida ou por outros autores: construiu-se, de fato, autonomia com as crianças? As crianças tornaram-se, também, autoras de sua educação? O que ficou de todo este processo vivido para os envolvidos nas escolas de Osasco? A gestão democrática escolar consolidou-se?

VII.Referências

MARANHÃO, Tatiana A., TEIXEIRA, Ana C. C. Participação no Brasil: dilemas e desafios contemporâneos. IN: ALBUQUERQUE, Maria do Carmo, (Org.). *Participação popular em políticas públicas: espaço de construção da democracia brasileira*. – São Paulo: Instituto Pólis, 2006. 124p

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil – O Longo Caminho*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2002.

DUARTE, Newton. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

FAVARÃO, Maria José (org). *Educação Cidadã em Osasco: avanços e desafios*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

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

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARO, Victor H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade.. IN: COELHO, Lígia M. C. C. (org). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP ET Alí; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PINI, Francisca R. O., TOMCHINSKY, Julia. *Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, s.d.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.