

# FOCO: Caderno de Estudos e Pesquisas

ISSN 2318-0463

## EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: ENTRE O PROJETO ÂNCORA E PROJETO ARARIBÁ

**POSSEBON, Alessandra<sup>1</sup>**

Universidade Estadual Paulista (UNESP)  
lelepossebon@hotmail.com

### RESUMO

A partir de uma reflexão crítica sobre a história da educação brasileira verifica-se que ela tem sido instrumento de perpetuação dos ideais do sistema capitalista, legitimando os interesses das classes dominantes ao se organizar de maneira passiva, competitiva e acrítica. Diante de uma realidade bastante problemática da educação nacional, urge outra escola que busque romper com a lógica do capital, que valorize o diálogo e o questionamento. Escolas, nomeadas neste trabalho como alternativas, têm nascido ou se transformado em diferentes partes do país buscando colocar em prática outras propostas educativas, que respeitam e valorizam a diversidade e incentivam a autonomia. O trabalho apresenta um olhar sobre as características destas escolas com enfoque em dois projetos: Projeto Araribá (Ubatuba-SP) e Projeto Âncora (Cotia-SP) compreendendo que o desenvolvimento de práticas educacionais mais libertadoras são essenciais para a construção de uma sociedade crítica e transformadora.

**Palavras - Chave:** Educação brasileira. Transformação social. Educação alternativa.

### 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup>Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), pós-graduada em Mídia, Informação e Cultura pela Universidade de São Paulo (USP). Formada em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Jornalismo pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Atua como coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos do Educandário Humberto de Campos (Alto Paraíso de Goiás) e em projetos de educação popular, cultura popular e valorização da mulher do campo.

A escola é considerada uma instituição importantíssima na sociedade moderna, no entanto, o modelo pedagógico e organizacional da maioria das escolas não dialoga com as necessidades dos estudantes e o espaço de busca do conhecimento torna-se, muitas vezes, um lugar opressor e entristecido.

Apesar de tantas tentativas de escolas não tradicionais, o modelo clássico da *Ratio Studiorum*<sup>2</sup>, estruturado na educação tradicional ainda vigora. Ele foi aprimorado durante o Iluminismo e a Revolução Industrial e está moldado nos interesses do capital, sendo organizadas como fábricas de turmas separadas por idade, a mesma atividade para um grande número de pessoas, preocupação com a quantificação, rigidez com o tempo, disciplinas compartimentadas – e têm arrebatado a capacidade crítica, criativa e autônoma das pessoas.

Esta educação, que é aplicada na maioria das escolas brasileiras, serve para a manutenção do “status quo”, ao limitar o espaço escolar ao conhecimento repetitivo de conteúdos que parecem não se relacionar em nada ao cotidiano e aos sonhos de cada estudante. Na maior parte das vezes, a escola não ensina os valores necessários à boa convivência na coletividade; não ensina a debater, a ouvir, a criticar, a ser autêntico e lutar pelo respeito à sua individualidade.

Surge assim um questionamento: Como desejamos um país politizado, mais democrático se as crianças brasileiras são ensinadas para serem acríticas em relação ao sistema e a consciência sobre a vida social?

A reprodução do sistema tradicional, mesmo com um quadro de insucessos que vão do número de analfabetos funcionais, da violência nas escolas até professores doentes e crianças infelizes, é o que instigou a realização desta pesquisa. A pergunta chave é: Se a escola tradicional está falida, por que continuamos a repeti-la?

E ao buscar a resposta, a pesquisadora encontrou muitas críticas ao modelo tradicional e também teorias (antigas e recentes) sobre formas diferenciadas de se conceber a educação. Para além das teorias, as experiências com educação alternativa (nomenclatura escolhida para este trabalho) estão se disseminando pelo país, demonstrando que outra educação é possível.

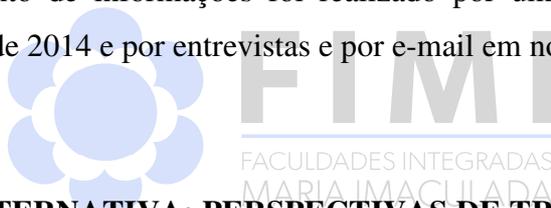
---

<sup>2</sup>A *Ratio Studiorum* reúne os fundamentos da educação jesuítica, regulamentando os objetivos deste sistema escolar. Os jesuítas foram os principais educadores formais do Brasil até 1759 e sua organização escolar influencia o sistema educacional brasileiro até os dias atuais.

Nestas escolas, duas características se destacam: a valorização da autonomia e a aproximação com a comunidade. A escola é compreendida como mais um espaço de aprendizagem frente a tantos outros lugares da comunidade, que devem ser respeitados e valorizados igualmente. Os educandos são respeitados em suas individualidades, em suas características próprias, percebidos como seres integrais que em contato com o outro aprendem e ensinam.

O artigo trata da educação alternativa, de modelos pedagógicos contestatórios em relação ao tradicional buscando reunir características comuns destas experiências e refletir sobre de quais maneiras estas escolas podem contribuir para a transformação da sociedade a partir do desenvolvimento de valores como a coletividade, a responsabilidade, a autonomia e a criatividade. Assim, finaliza-se com a observação e o levantamento de informações sobre dois projetos de educação alternativa brasileira, o projeto Âncora (Cotia-SP) e o projeto Araribá (Ubatuba-SP), na procura de compreender as suas características, dificuldades e superações.

O levantamento de informações foi realizado por um dia de visita em cada projeto, em outubro de 2014 e por entrevistas e por e-mail em novembro do mesmo ano.



## **2 EDUCAÇÃO ALTERNATIVA: PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE**

Há uma consonância – ao menos no discurso – entre governantes, pesquisadores acadêmicos, estudantes e educadores sobre a necessária busca por novos modelos de educação. Transformações profundas têm acontecido na sociedade como a globalização econômica, o avanço das tecnologias, as mudanças no mundo do trabalho e os debates sobre desenvolvimento sustentável, no entanto, na prática a escola mantém sua organização sem mudanças profundas.

A escola é produto histórico de uma época e de necessidades sociais da modernidade. Entre o século XVIII e o século XIX, cumpriu expectativas e desígnios nela depositados. Depois, perdeu-se em atalhos cartesianos ou economicistas (PACHECO, 2014, p. 149).

A educação convencional pode ser resumida pela transmissão de conhecimentos de um professor (o que considera que sabe) para seus alunos (que consideram que não

sabem). O que é colocado como mais importante nesta forma de ensinar é o conteúdo, não as características do educando ou do educador, assim o “educador é, no fundo, um explicador de conteúdos” ( PARO, 2014, p.22).

Outro aspecto importante a ser considerado é que a educação tem sido utilizada como instrumento de formação para o trabalho na sociedade capitalista, como indica Paro (1999) a partir de suas pesquisas de campo com alunos, pais e educadores:

Fala-se, muitas vezes, que se estuda “para ter uma vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego. Uns, por premência, querem o emprego já; outros, com maior expectativa, se preparam para conseguir passar no vestibular e ter um emprego melhor, depois (PARO, 1999, p. 103).

A escola brasileira padece de suas heranças históricas colonialistas e escravagistas em que a democracia tão incoerente mantém “a maioria da população culturalmente alienada e afastada das decisões políticas” (PACHECO, 2014b, p.111) e estão paradas no tempo “ignorando que os contributos das neurociências e a emergência da web 2.0 [...] prefiguram mais do que uma revolução tecnológica: uma revolução social e cultural” (PACHECO, 2014b, p.115).

Em grande parte o sistema de educação brasileiro é insuficiente, como coloca Paro (2010).

o que se pode constatar por meio de contato com os egressos do ensino fundamental que, em geral, retêm apenas uma pequena parcela dos conhecimentos que compõem os currículos e programas das disciplinas escolares. Isso acontece porque a pequenez desse objetivo não tem implicações apenas políticas – subestimação do que é necessário em termos educativos para o exercício da cidadania –, mas também técnicas, e estas guardam uma estreita dependência das implicações políticas [...] Assim, temos por um lado a busca de um objetivo extremamente modesto, que omite das novas gerações seu direito de acesso pleno à cultura; por outro, uma mediação (administração) inadequada à obtenção mesmo desse modesto objetivo. E isso não é recente, pois a maneira de administrar a escola é praticamente centenária no Brasil (PARO, 2010, pp. 773 -774).

A mudança da educação é uma das principais áreas estratégicas para romper com a lógica da desigualdade. Muitas propostas educativas foram concebidas nos

últimos cento e cinquenta anos<sup>3</sup> objetivando práticas vinculadas aos ideais da autonomia e da gestão democrática. Estas propostas recebem várias nomenclaturas como escolas livres, progressistas, libertárias, alternativas e democráticas.

Apesar de não haver um consenso sobre as nomenclaturas, opta-se neste trabalho pela utilização do termo educação alternativa utilizado por Miller (2004), que concebeu um mapa conceitual para comparar e avaliar diferentes abordagens educativas, as selecionando em seis grupos, o modelo de transmissão, aprendizagem baseada em liberdade, o construtivismo social, a pedagogia crítica, o desenvolvimentismo espiritual e educação integral ou holística. O termo também é utilizado pela rede REEVO<sup>4</sup> concebida por Germán Doin que mapeia de maneira colaborativa experiências de escolas no mundo todo.

O objetivo deste trabalho não é de aprofundar nas características específicas das abordagens, mas refletir sobre suas características gerais para compreender as possibilidades de superação da educação tradicional. Relevante salientar que estas reflexões sobre a ineficácia da escola tradicional não são recentes no Brasil, nomes como Paulo Freire (1921- 1997), Darcy Ribeiro (1922-1997), Lourenço Filho (1897-1970), Florestan Fernandes (1920- 1995), Eurípedes Barsanulfo (1880-1918), Lauro de Oliveira Lima (1921-2013), dentre tantos outros que já levantavam questionamentos e sugeriram práticas diferenciadas para a educação<sup>5</sup>.

A diferença entre as escolas tradicionais e as alternativas, para a educadora da Casa do Zezinho Ana Beatriz Nogueira (2013) começa com a compreensão dos significados de ensinar e educar: “ensinar [...] significa, grosso modo, inserir um signo, inserir um conceito, já educar significa conduzir para fora, empoderar o educando para que possa seguir com as próprias pernas”.

Já a palavra “educar” [...] significa “conduzir para fora”, ou seja, “empoderar o educando para que possa seguir com as próprias pernas” , assim como há diferenças entre o ato do professor que está ligado ao ato de professar algo de maneira unilateral e

---

<sup>3</sup>Dado disponível em SINGER, Helena. Trazendo o movimento de educação democrática para a América Latina. Disponível em < <http://edudemocratica.pbworks.com/f/artigo+IDEC.doc>> Acesso em 4 de out. 2014

<sup>4</sup>Disponível em < <http://reevo.org/pt-br/>> Acesso em 5 out. 2014.

<sup>5</sup>A biografia destes e outros autores revolucionários da educação estão presentes na obra PACHECO, José. Viver em Comunidade. São Paulo: Editora SM, 2014.

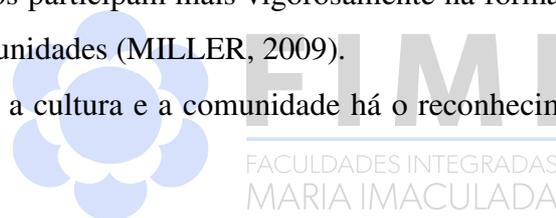
o educador que prática a educação, “conduz o educando enquanto este descobre, aprende e troca, definindo uma relação bilateral”.

Os críticos à escola tradicional creem que “o maior objetivo da educação é tornar cada um de nós uma melhor versão de nós mesmos [...]. A melhor educação é aquela que incentiva a autonomia do pensamento único de cada um” (STEPHENS, 2013, p.248).

É possível constatar que para a superação do modelo tradicional de educação é preciso a valorização das individualidades, das especificidades culturais e por isso mesmo não há um modelo único. Trata-se de “ultrapassar o âmbito restrito da educação escolar, agir em múltiplos espaços sociais, políticos e culturais” (PACHECO, 2014, p. 149).

As propostas educacionais alternativas envolvem a redistribuição de poder cultural das mãos de alguns formuladores de políticas para as comunidades locais, pais, professores e próprios jovens [...]. Ao assumir uma maior responsabilidade pela educação, os cidadãos participam mais vigorosamente na formação do clima intelectual e moral de suas comunidades (MILLER, 2009).

Ao valorizar a cultura e a comunidade há o reconhecimento da importância do diálogo.



[...] numa relação de escuta, a circulação de afetos produz novos modos de estruturação sociais. Não negando o potencial da razão e da reflexão, juntamos-lhe as emoções, os sentimentos, as intuições e as experiências de vida. A escuta, para além do seu significado metodológico, terá de ser humanamente significativa e de assentar numa deontologia do ‘ganha-ganha’. Terá de abdicar de atitudes magistrais, para que todos os intervenientes aprendam mediados pelo mundo (PACHECO, 2014, p. 151).

Este diálogo não se limita à relação estudante e educador, mas também às relações entre os educadores que superam o isolacionismo através de partilhas de conhecimentos, às relações de todos com a escola com a promoção de assembleias e em relação à comunidade com atividades integradas. Há a busca pelo acompanhamento dos estudantes, não somente no espaço escolar, mas em todos os âmbitos de sua vida.

A educação, nestas escolas, não é responsabilidade apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar e os princípios da gestão democrática são colocados em prática, torna-se essencial à superação do modelo hierarquizado e burocrático

tradicional para que a escola tenha sentido já que a concepção pedagógica não deve estar separada da concepção administrativa, como explica Gadotti (2014): “a gestão democrática não está separada de certa concepção da educação. Não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária”.

A gestão democrática pressupõe a descentralização do poder, em que as decisões são tomadas a partir de reflexões coletivas dos atores envolvidos com o processo, convertendo a escola em um espaço de exercício da cidadania para toda a comunidade escolar (OLIVEIRA, MORAES e DOURADO, 2017)

A leitura da obra “Volta ao Mundo em 13 escolas”<sup>6</sup>, que é resultado de uma viagem pelos cinco continentes que membros do coletivo EDUC-AÇÃO<sup>7</sup> realizaram em 2013 em busca de experiências alternativas na educação, revela algumas importantes características destas escolas como acolhimento, valorização da diversidade, intervenções na comunidade, relações profundas entre teoria e prática, gestão democrática, valorização das linguagens artísticas, autonomia, valorização das habilidades e conhecimentos dos educandos, cooperação, valorização das celebrações, interdisciplinaridade, autoconhecimento e autoconfiança e todos os funcionários são também educadores.

Cada escola visitada pelos autores trabalha os aspectos acima de maneiras diferentes, mas dois valores que inevitavelmente aparecem em todas elas são a autonomia e o diálogo. Escolas que valorizam a criticidade e que colocam o educando constantemente em diálogo com ele mesmo e com a sua realidade. Freire (1967) reflete sobre a importância desta educação para o desenvolvimento da democracia brasileira.

Entre nós [...] a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência [...] (FREIRE, 1967, p.94).

Essas mudanças são profundas na cultura de todos os envolvidos com a escola e principalmente na cultura pessoal e profissional dos educadores, requerendo alterações

<sup>6</sup>GRAVATÁ, André et al. Volta ao Mundo em 13 Escolas. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

<sup>7</sup> O grupo formado por quatro pesquisadores começou a partir do desejo de conhecer modelos inspiradores de educação, os participantes do grupo visitaram escolas e espaços informais de educação em várias partes do mundo e escreveram o relato da viagem no livro disponibilizado gratuitamente na internet: "Volta ao Mundo em 13 Escolas". Informações disponíveis em: < <http://educ-acao.com> > Acesso em 23 maio 2017 às 10h40.

de “padrões atitudinais, que são complexos e de modificação gradual” (PACHECO, 2014b, p. 42) envolvendo desde a formação do professor até as práticas políticas de educação.

O educador deixa de ser o que discursa de maneira solitária e passa a ser aquele que aprende junto ao educandos, que:

[...] vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre [...] (FREIRE, 1997,p.59).

Lovato (2014) salienta a partir de suas experiências com escolas democráticas brasileiras<sup>8</sup> que nestas escolas “os laços afetivos se sobrepõem a qualquer hierarquia que ainda possa existir”, sendo que alguns projetos “[...] devolveram à comunidade a autoestima, fazendo-a entender que ela pode ser a mudança [...], que o desenvolvimento pode ser construído por aqueles que ali vivem e com os recursos que estão no entorno” (LOVATO, 2014, p. 187).

Indo mais além, Pacheco (2014b) trabalha com o conceito de comunidades de aprendizagem que compreendem que a aprendizagem não está limitada aos espaços físicos da escola, mas sim a todos os lugares da comunidade em um exercício de aprendizagem permanente.

[...] escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras [...] o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que as constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho numa fraternidade aprendente (PACHECO, 2014b, p.28).

A aprendizagem, neste modelo, é com a cidadania e não para a cidadania, estabelecendo diálogos profundos entre educandos e educadores. A comunidade é parte importantíssima da busca de mudanças profundas para a melhoria da qualidade de vida de todos.

---

<sup>8</sup>Antônio Sagrado Lovato é codiretor e produtor do documentário “Quando Sinto que Já Sei”. Textodisponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>> Acesso em 27 out. 2014.

As associações de moradores (e as associações de pais), os líderes locais, os representantes do poder público residentes nessas comunidades serão considerados não como objetos de intervenção, ou apenas convidados a ir à escola, mas como sujeitos, autores de mudança [...] Acontecerá efetiva aprendizagem ao longo da vida e transformação social, traduzida na melhoria das condições da qualidade de vida dos membros da comunidade, quando a comunidade participar, quer da elaboração dos projetos, quer dos planejamentos e da execução das ações a desenvolver, contribuindo para a reformulação das medidas de política educativa, para uma política pública séria (PACHECO, 2014b, pp. 89).

As escolas precisam mudar, e mudanças são difíceis, dolorosas e lentas, mas acima de tudo são transformadoras e estão acontecendo pelo mundo através de muitos educadores que amam a educação em seu sentido mais profundo.

### **3 PROJETO ÂNCORA E PROJETO ARARIBÁ: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ALTERNATIVA NO BRASIL**

Este trabalho trata de duas dessas experiências relatando suas principais características, dificuldades e superações: o Projeto Âncora e o Projeto Araribá.

O projeto Âncora foi concebido em 1995 como uma Associação Civil de Assistência Social que tinha como desafio melhorar a realidade das crianças e adolescentes da cidade de Cotia, interior de São Paulo, através de atividades educativas. A concepção era de uma cidade educadora com ênfase na cidadania. O espaço atendeu a diferentes demandas da comunidade desde atendimento odontológico até oficinas de arte, sendo que já atendeu mais de seis mil pessoas.

O Âncora foi fundado por Walter Steurer e em 2012 tornou-se escola de ensino fundamental particular e gratuita com o apoio do professor José Pacheco. A escola se mantém com verbas da assistência social, repasse da nota fiscal paulista, premiações, doações de colaboradores e contribuições dos visitantes. Atualmente atende 200 estudantes com idade entre 3 e 15 anos, com perfil socioeconômico de baixa renda e vulnerabilidade social. Sua meta é tornar-se pública mantendo sua pedagogia que valoriza a autonomia e fazer parte de uma comunidade de aprendizagem que possa atender 2000 estudantes. Para o educador Victor Lacerda (2014) o projeto significa transformação e o desafia constantemente a humanizar relações, dialogar com a diversidade e “raspar a tinta com que nos pintaram os sentidos, desembrulhar-nos;

perceber o essencial; entender processo de autonomia na interdependência...” (LACERDA, 2014)<sup>9</sup>.

Já o projeto Araribá funciona na Escola Municipal Sebastiana Luiza de Oliveira Prado na cidade de Ubatuba, litoral de São Paulo. O projeto começou em 2010 depois de uma visita à escola da Ponte realizada pela diretora Néia Correia, que idealizou uma escola de tempo integral envolvendo diferentes projetos juntamente com outros educadores.

O compromisso do projeto é de formar alunos que saibam buscar seu próprio conhecimento e tenham ferramentas para melhorar a qualidade de vida da comunidade em que vivem. Aprender na cidadania é o valor mais importante da escola e na perspectiva da educadora Lilian Nunes (2014) “o maior objetivo do projeto no presente momento é de que a comunidade se apodere da escola, ou seja, colocar em prática a verdadeira gestão democrática”.

A escolha dos dois projetos se deu por terem como características em comum a inspiração na Escola da Ponte<sup>10</sup> e atenderem famílias de baixa renda, e como diferencial uma ser particular e outra ser pública.

Nas duas escolas, houve a quebra da hierarquia entre educadores e educandos, sendo que todos constroem a escola juntos. Vê-se que há a aplicação de dispositivos valorizando a autonomia e a participação da comunidade é considerada essencial. Os estudantes aprendem através de pesquisas, há a valorização do aprendizado fora dos muros das escolas e se dá muita importância para as características individuais.

### 3.1. Projeto Âncora

No projeto Âncora, a escola é um local para desenvolver habilidades nas mais diversas áreas, sendo que cada pessoa é única e terá interesses e buscas próprias. Há a valorização dos interesses e necessidades do educando. A proposta pedagógica é baseada em multirreferências como Freinet, Piaget, Montessori, Steiner e Deleuze, em especial em autores brasileiros como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire e

---

<sup>9</sup>As respostas da entrevista foram enviadas via e-mail e correspondem às colocações da equipe de educadores do projeto Âncora.

<sup>10</sup>Informações sobre a escola da Ponte em seu contrato de Autonomia, disponível em: [http://www.escoladaponte.pt/site/index.php?option=com\\_jdownloads&Itemid=279&view=finish&cid=18&catid=3](http://www.escoladaponte.pt/site/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=279&view=finish&cid=18&catid=3) Acesso em 08 nov. 2014 às 15h09.

Rubem Alves, sendo que nenhum deles é considerado mais importante que outros, mas sim complementares. Em sua Carta de Princípios é possível compreender a visão diferenciada do projeto em relação à educação:

Não entendemos a escola como um local de acúmulo de conteúdos teóricos, mas um espaço de humanização onde a criança é convidada a vivenciar, experimentar junto, os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. Um local que propicie oportunidades para desenvolver suas habilidades sociais, críticas, enfim, sua autonomia (CARTA DE PRINCÍPIOS, 2014).

A escola organiza-se em núcleos que se dividem pelo nível de autonomia conquistado pelos educandos: Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento.

Não há divisão por séries ou por idade e dessa forma um educando ensina o outro, isto é considerado um ponto essencial da educação, o saber em ação. Os estudantes têm contato com todo o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), sendo que os objetivos, habilidades e competências estão afixados nas salas de estudos. No entanto, cada estudante constrói o seu currículo através de seus próprios interesses, organizando seu tempo para o estudo e realizando projetos de aprendizagem individuais e em grupo que são acompanhados por mediadores. O educando faz seu planejamento diário, com a gestão do tempo, espaços e conteúdos a cumprir.

Os educandos são acompanhados por tutores, que se reúnem periodicamente para dialogarem e buscarem novos aprendizados. Os tutores têm o papel fundamental de incentivar os educandos a estudarem os conteúdos a partir de temas de interesse dos próprios educandos. A avaliação é formativa, dinâmica e constante, não tem nota quantitativa, mas sim a valorização da percepção de si mesmo pela autoavaliação e do diálogo com o tutor, de maneira que o estudante seja o protagonista da sua aprendizagem como explica Lacerda (2014): “entendemos que os aspectos significativos de aprendizagem se dão a todo momento e circunstância, permitindo ao educando um processo de evolução permanente em suas capacidades cognitivas, a partir da apropriação de habilidades que gerem competências”. Os tutores escrevem um relatório semanal sobre cada estudante.

Nessas escolas, os jovens aprendentes não são distribuídos por grupos previamente estabelecidos pelo professor, mas pela auto-organização, em função de objetivos comuns e contemplando a heterogeneidade. As equipes assim constituídas são

acompanhadas por tutores, que asseguram a mediação da aprendizagem, que o desenvolvimento dos diferentes projetos requer (PACHECO, 2014b, p. 35).

Os educandos têm possibilidade de fazer diversas oficinas que relacionam teoria e prática como: circo, teatro, artes plásticas, canto, instrumentos musicais, produção musical, tricô, horta, inglês, esportes e culinária.

A autonomia é extremamente valorizada, tanto de educadores quanto de educandos. Para isto há assembleias entre os estudantes e também entre os funcionários, sendo que toda vez que um problema é colocado, também é preciso propor soluções que são debatidas por todo o grupo. Há uma comissão que fica responsável pela organização de cada assembleia e as decisões são tomadas através de consenso.

De acordo com Lacerda (2014):

O trabalho com a comunidade tem seguido os passos da aprendizagem por Projetos de Aprendizagem. Ou seja, cada vez mais os projetos de aprendizagem, que são concebidos a partir de sonho, desejo ou necessidade do educando, necessitam do envolvimento das famílias, dos vizinhos e dos órgãos públicos para se concretizarem. Neste sentido, o diálogo com a comunidade se estabelece e se fortalece na busca pelos interesses em comum, como por exemplo, construir uma horta comunitária, melhorar as condições de moradia, lazer, segurança etc. (LACERDA, 2014).

A rotina apresenta uma demanda grande de organização e de diálogo, sendo que muitas reuniões são realizadas entre os educadores. Há grande valorização das relações com as famílias, sendo que os educadores vão muitas vezes até a casa dos estudantes, não desistindo dos casos aparentemente mais complicados. Compreende-se que essa proximidade amplia a motivação dos estudantes e horizontaliza as relações.

Ainda em relação à proximidade com as famílias existem dois dispositivos: a Associação de Pais e Amigos do Projeto Âncora, que é uma interlocutora da vontade dos pais e participa das reuniões de equipe do Projeto e das Reuniões de Pais.

Assuntos mais delicados como sexualidade, drogas e violência são debatidos quando se percebe a necessidade. Quando um tema específico é levantado pelos alunos são criados grupos de interesse que estudam o tema, assistem a filmes e propõem debates. Na semana em que a pesquisadora esteve na escola havia sido criado um cineclubes sobre bullying.

Para o diálogo acontecer de maneira que realmente um ouça o outro, é utilizado o dispositivo para pedir a palavra que consiste em toda vez que um educando ou educador desejar se pronunciar deve levantar o braço de forma a pedir a palavra.

Os educadores não têm nenhuma formação ou capacitação especial para atuarem na escola, a aprendizagem se dá no cotidiano e são apreciados profissionais que tenham disponibilidade para aprender com o outro e principalmente vontade de mudar. A mudança é profunda em alterar formas instituídas de ensinar e de se relacionar com o outro, para ter humildade e aprender a lidar com o que não se sabe, não acusando o outro, não ficando ofendido com as críticas e pedindo ajuda.

Todos os funcionários da escola são educadores no sentido de serem igualmente responsáveis pela formação dos estudantes, como afirma uma das cozinheiras da escola, Noemia de Fátima Antunes Silva<sup>11</sup>: “Tudo é decidido em grupo. Todos dão opinião e contribuem para a busca da solução [...] A gente tem responsabilidade e se sente, mais ainda, parte da história”. Lacerda (2014) também trata desta responsabilidade ao afirma que todos são “igualmente responsáveis por todos e por tudo que se relacione ao Projeto”, as questões são levadas à Assembleia e o que for decidido por consenso passa a ser cumprido por todos da melhor maneira possível.

Um conceito essencial que está sendo desenvolvido é o de comunidade de aprendizagem, que são práxis comunitárias baseadas em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. É a expansão da prática educacional do Projeto Âncora para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa (Projeto Âncora, 2014).

A escola não é considerada como único espaço de aprendizagem, mas sim todos os espaços podem ser espaços educativos, assim há visitas de estudo e o desenvolvimento de projetos, alguns em parceria com instituições como a Petrobras, a Secretaria de Educação, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente, universidades, escolas e empresas privadas. Estes projetos visam o compartilhamento de saberes, a formação dos estudantes em diferentes áreas, a melhoria da infraestrutura da comunidade em que os estudantes vivem. Desta forma, compreendem que:

---

<sup>11</sup>Declaração disponível no Relatório de Atividades 2012/2013. Disponível em <<http://projetoancora.org.br/documentos/projeto-ancora-relatorio-2012.pdf>> Acesso em 08 nov. 2014 às 16h53.

O espaço de aprender é todo o espaço, tanto o universo físico como o virtual, é a vizinhança fraterna [...] Em todo momento aprendemos, desde que a aprendizagem seja significativa, integradora, diversificada, ativa, socializadora. O tempo de aprender é o tempo de viver, às 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano (PACHECO, 2014, p.11).

### 3.2. Projeto Araribá

Para a elaboração do projeto Araribá toda a comunidade foi chamada, convidada para pensar em cidadania, na melhoria da educação e das condições de vida dos moradores da região. Trata-se de uma comunidade de classe popular, que tem poucos recursos e pouco investimento público sendo que o único prédio público do bairro é a escola (NUNES, 2014).

A escola atende 142 alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), além de turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e conta com atividades do Programa Mais Educação<sup>12</sup>, funcionando em período integral. Algumas das atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação são artes marciais, futebol, música, matemática, língua portuguesa, leitura, mídia e tecnologias, meio ambiente e danças culturais. As oficinas são ministradas por educadores formados ou em formação em diversas áreas, sendo que o trabalho é financiado pelo governo federal.

Os educadores trabalham em projetos desenvolvidos de acordo com o interesse dos estudantes, espaços de aprendizagem, ações junto à comunidade, aulas passeio e oficinas em diferentes áreas como música, literatura, esportes, dança, artes marciais e cultura popular. A Associação de Pais e Mestres tem papel crucial colaborando com oficinas, com a realização de celebrações como a Festa Junina e com a construção de novos espaços na escola que valorizam a cultura local, como a Casa de Cultura, um pequeno espaço construído com a técnica do pau a pique onde são realizadas parte das atividades cotidianas do projeto<sup>13</sup>. De acordo com a educadora Lilian, “a principal meta do projeto é a gestão feita pela comunidade, de forma horizontal, uma escola sem muros, sem paredes e sem aulas” (NUNES, 2014).

---

<sup>12</sup>O Programa trata-se de uma estratégia do Ministério da Educação para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral. Maiores informações:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113)>  
Acesso em 14 dez.2014.

<sup>13</sup> No documentário “Quando Sinto que Já Sei” o membro do conselho da escola e da APM, Xerses Lopes Lima fala sobre sua participação na escola juntamente com outros membros da comunidade.

O projeto provoca o envolvimento dos estudantes de maneira que eles sejam os autores de sua busca pelo conhecimento do mundo e de si mesmos, buscando que a aprendizagem seja prazerosa e que evoque valores humanos. Há a valorização dos espaços abertos, da beleza e das tradições locais. Os princípios que regem o trabalho são: respeito, humildade, coerência, desapego e espera.

Diariamente após o horário do almoço os estudantes se reúnem para a assembleia na qual discutem todos os assuntos que considerarem importantes em relação à escola. As turmas são divididas em dois grupos: G2 e G3 (2º e 3º ano) e G4 e G5 (4º e 5º ano), e juntamente com a diretora e os educadores debatem sobre problemas e soluções. Os alunos têm idade entre 7 e 10 anos.

No dia em que a pesquisadora esteve na escola os assuntos debatidos foram: a falta de respeito em uma das oficinas de matemática, o momento correto de jogar futebol e a melhoria do acesso aos livros da escola, sendo que nesta última pauta foi realizada uma eleição para a escolha do responsável por encaminhar as soluções propostas pela assembleia.

O dispositivo para pedir a palavra também é utilizado e os princípios da escola são lembrados durante a assembleia, sendo a coerência e a espera dois dos mais importantes. A coerência está presente na responsabilidade de cada um por suas falas e atitudes e a espera consiste na assembleia decidir que irá esperar mais um tempo para as atitudes de um dos presentes serem melhoradas. Os nomes dos que incomodam a coletividade com alguma atitude inoportuna não é colocado na frente de todos, em seu lugar usa-se o termo “um de nós”, o que salienta o clima de respeito.

Os projetos são desenvolvidos a partir de interesses que surgem entre os estudantes com temas como vulcões, reciclagem e como vivem as bolachas do mar. Os resultados dos projetos são apresentados para a comunidade.

Compreende-se o projeto como uma forma de organização do conteúdo a ser aprendido, e que na maioria das vezes há um produto final apresentado pelos estudantes. Esta concepção bastante difundida pelo educador espanhol Fernando Hernández busca dar mais sentido às práticas escolares de maneira que cada estudante torna-se responsável pela própria aprendizagem. Os conteúdos não são compreendidos de maneira compartimentada, mas em suas relações, tratando-se de uma inovação em relação às tradicionais aulas expositivas.

Os projetos não podem ser aplicados de maneira generalizada e seguindo um ímpeto inovador sem desvirtuá-lo. Não porque exijam um complexo acúmulo de saberes, mas sim porque requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 10).

Também são desenvolvidos projetos junto com a comunidade que reivindicam seus direitos junto aos órgãos públicos como a iluminação da rua de principal acesso ao bairro, o asfaltamento das ruas e a melhoria do transporte público. De acordo com Nunes (2014), a comunidade teve grandes avanços em pouco tempo, e em 2014 apesar de um projeto do município para fechar a escola e transformá-la em uma creche a comunidade se uniu e conseguiu mantê-la aberta.

A comunidade é imprescindível para o sucesso do projeto, pois eles que devem ser os guias da escola. O principal passo que foi dado até hoje foi a coragem de começarmos este projeto, outro passo importantíssimo foi a união com a comunidade e a abertura para que ela estivesse presente na luta pela manutenção da escola e agora na luta para melhoria da educação (NUNES, 2014).

Dentro da perspectiva das escolas alternativas não faz sentido a reprodução do modelo hierárquico que coloca muito poder nas mãos de poucos – algumas vezes este poder acaba concentrado apenas nas mãos do diretor que contraditoriamente não tem autonomia, pois se torna um cumpridor das ordens do Estado.

[...] se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é a própria classe trabalhadora que fica privada de uma das instâncias através das quais ela poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder, autonomia e condições concretas para que a escola alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das classes trabalhadoras [...] (PARO, 1995).

Ainda segundo Paro (1992) diante de um Estado que empregou historicamente poucas forças pela democratização real do saber é imprescindível à participação da comunidade na gestão das escolas “de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado” (PARO, 1992, p. 256).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de na história da educação brasileira haver diversos teóricos que pensaram e repensaram as formas de se fazer educação como Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira e por outros nem tão conhecidos como Eurípedes Barsanulfo e Lauro de Oliveira Lima, na prática pouco se alterou no modelo das escolas, um modelo que reúne as concepções da revolução industrial juntamente com as ideias colonizadoras.

As carteiras enfileiradas, o sino fabril tocando a cada 50 minutos, o professor tendo como principais instrumentos de seu trabalho a verborragia, a lousa e o giz, os castigos, as notas, a submissão de alunos frente aos professores e de professores frente ao corpo gestor e de corpo gestor frente às secretarias de educação. Essas são cenas e realidades que fazem parte do cotidiano da grande maioria das escolas brasileiras e que evidenciam uma crise na educação, uma educação que está distanciada da contemporaneidade, trata-se de uma escola do século XIX lidando com as demandas do século XXI.

A educação tradicional a que se propõe a maior parte das escolas brasileiras alimenta o sistema capitalista não possibilitando a formação de seres autônomos e críticos, mas sim de seres heterônimos e autômatos que acabam por aceitar a sociedade da forma como ela aparece.

Diante dessa realidade, muitos pesquisadores e educadores brasileiros têm buscado outras formas de se conceber escolas, inspirados em teóricos brasileiros e /ou em teóricos e práticas estrangeiras, vai se formando uma rede no Brasil de educação alternativa, que vem se fortalecendo e chamando atenção de muitas pessoas. Algumas características marcam de forma geral essas escolas como: valorização da autonomia, da busca pelo conhecimento, reconhecimento e vivência de valores importantes para a convivência social como coerência e respeito construindo a educação na cidadania e não para a cidadania, valorização da individualidade, do contexto histórico, cultural e social de cada um, da riqueza da comunidade em que a escola está inserida, na valorização não só do saber acadêmico, mas também do saber tradicional – do que não está escrito nos livros didáticos, importância do diálogo entre todos, da busca pelo consenso, dentre outros.

A mudança de um modelo tão bem instituído gera estranhamentos, críticas, medos, contudo muito mais escolas no Brasil e em grande parte do mundo têm buscado se renovar de diferentes formas e com diferentes formas de valorização da autonomia.

Após conhecer e dialogar com duas dessas escolas — o Projeto Âncora e Projeto Arariba— foi possível perceber que não existe um modelo educativo perfeito capaz de suprir todas as necessidades; não há um modelo único, mas ao estudar experiências educativas, ao entrar em contato com pensadores, é possível constatar que outra educação é possível e, apesar das amarras em algumas realidades, ela já está acontecendo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**CARTA DE PRINCÍPIOS DO PROJETO ÂNCORA.** Disponível em <<http://projetoancora.org.br/documentos/projeto-ancora-carta-principios.pdf>> Acesso em 8 nov. 2014 às 17h57.

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

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

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular.** Disponível em <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti\\_final.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf)> Acesso em 14. Dez. 2014 às 13h37.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

LACERDA, Victor. **Depoimento.** Entrevista concedida à Alessandra Possebon, 2014.

LOVATO, Antônio Sagrado. **Quando sinto que já sei – Buscando mundos possíveis para a educação no Brasil** in INCONTRI, DORI [et al]; orgs. Educação, Espiritualidade e Transformação Social. São Paulo: Editora Comenius, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008

MILLER, Ron. **Decentralizing Educational Authority.** Vermont Commons, Number 30, 2009. Disponível em <[http://www.pathsoflearning.net/articles\\_Decentralizing\\_Educational\\_Authority.php](http://www.pathsoflearning.net/articles_Decentralizing_Educational_Authority.php)> Acesso em 5 out. 2014.

NOGUEIRA, Ana Beatriz Fernandes. **Depoimento.** Entrevista concedida à Alessandra Possebon, 2014.

NUNES, Lilian. **Depoimento.** Entrevista concedida à Alessandra Possebon, 2014.

OLIVEIRA, João; MORAES, Karine; DOURADO, Luiz. **Gestão escolar e democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Políticas e gestão na Educação,

UEG. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)> Acesso em 22 maio 2017.

PACHECO, José. **Aprender em Comunidade** in INCONTRI, DORI [et al]; orgs. Educação, Espiritualidade e Transformação Social. São Paulo: Editora Comenius, 2014.

PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. São Paulo: Editora SM, 2014b.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade**. Revista bras. Est. pedag., Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992. Disponível em <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/451/456>> Acesso em 12. Jan. 2015 às 16h16.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho** in Celso João et alii; orgs. Trabalho, formação e currículo: para onde vai à escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>> Acesso em 14 dez. 2014 às 14h31.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

PROJETO ÂNCORA. **Comunidades de Aprendizagem**. Disponível em <<http://projetoancora.org.br/comunidades-de-aprendizagem.php?lang=port>> Acesso em 8 nov. 2014 às 16h07

STEPHENS, Dale. **Educação: decidir por você mesmo** in GRAVATÁ, André [et al]. Volta ao mundo em treze escolas. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.