

AUTONOMIA E MUDANÇA NA ESCOLA: NOVOS RUMOS DOS PROCESSOS DE ENSINO–APRENDIZAGEM NO BRASIL

Paulo Sergio Marchelli; Carmen Lúcia Dias; Ivone Tambelli Schmidt

RESUMO - O presente artigo compreende uma reflexão sobre o princípio da autonomia pedagógica conferido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) às escolas e redes de ensino brasileiras. Discute-se o conceito de *escola aberta*, aplicado às instituições onde o ensino se processa segundo a idéia de deslocar as paredes da sala de aula para além dos limites de séries anuais e disciplinas separadas. Apresenta-se a Escola da Ponte, fundada por José Pacheco há 30 anos, em Lisboa, Portugal, em cujo projeto pedagógico não há divisão por séries e as aulas não são separadas por disciplinas. São destacadas experiências brasileiras baseadas no conceito de *escola aberta* e analisa-se como o princípio da autonomia conferido pela LDB colabora para o surgimento de projetos capazes de renovar a prática pedagógica e estabelecer novas interpretações para o trabalho didático. O artigo conclui que, nos últimos anos, as escolas brasileiras aumentaram sua diversidade e pluralidade pedagógicas, apontando os caminhos segundo os quais esse fenômeno foi realizado.

UNITERMOS: Instituições acadêmicas. Ensino fundamental e médio. Educação. Modelos educacionais.

Paulo Sergio Marchelli - Doutor em Educação pela FEUSP e professor da Universidade São Marcos.

Carmen Lúcia Dias - Doutora em Educação pela UNESP - Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília; docente e coordenadora de Projetos da Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão - FUNDEPE . UNESP, Marília, SP; docente do Curso de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE, Presidente Prudente, SP.

Ivone Tambelli Schmidt - Professora Livre Docente em Psicologia Organizacional pela UNESP - Campus de Assis e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da UNOESTE, Presidente Prudente, SP.

Correspondência

Paulo Sérgio Marchelli

Rua Croata, 440, apto. 62 - Lapa - São Paulo - SP - CEP: 05056-020

E-mail : paulo.marchelli@ajato.com.br

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) procura estimular o sistema educacional no tocante a renovar constantemente seus métodos de ensino e trabalho administrativo, bem como sua gestão financeira: "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público"¹. Se, por um lado, os princípios de autonomia da gestão administrativa e financeira apregoados pela LDB ainda não geraram desde sua publicação até hoje nenhum posicionamento do setor público, a autonomia pedagógica tem sido alvo de constantes debates nos meios educacionais, mormente os acadêmicos, podendo-se verificar iniciativas que corroboram os pressupostos da Lei.

O aspecto mais notável no contexto brasileiro advindo da idéia de desenvolvimento pedagógico autônomo está relacionado a uma espécie de experimentação que pode ser denominada de *escola aberta*, termo que advém de concepções encontradas em certo número de autores que estão influenciando significativamente nossos sistemas educacionais. Destacam-se, entre eles, a pedagogia das escolas de área aberta portuguesas² e a pedagogia espanhola da organização do currículo por projetos de trabalho³.

A ESCOLA ABERTA

Reunimos, sob a denominação comum de "escola aberta", aquelas instituições onde o ensino se processa segundo a idéia de deslocar as paredes da sala de aula para além dos limites de séries anuais e disciplinas separadas. Trabalha-se segundo o critério de interesse ditado pelo princípio da liberdade de aprender, organizando-se os alunos fundamentalmente em grupos ou deixando-os optar por estudarem sozinhos, se assim o desejarem. Os professores propõem tarefas e promovem interações construtivas de acordo com as dificuldades e progressos verificados. Em geral, as tarefas são

enfocadas como unidades longitudinais de ensino, mas isso é relativo, pois é perfeitamente possível que o processo privilegie soluções transversais e várias unidades diferentes de trabalho sejam abertas. O alargamento das paredes da sala de aula é um fator fundamental, pois sem isso não haveria espaço para a proposta transformadora apresentada, nem mesmo seria possível concebê-la.

Sobre o alargamento das paredes da sala de aula, Alexander Sutherland Neill, criador da corrente pedagógica da Escola de *Summerhill*, escreveu que:

Quando faço palestra para um grupo de professores, começo por dizer que não vou falar sobre assuntos escolares, sobre disciplina ou sobre aulas. Durante uma hora meu auditório ouve em enlevado silêncio, e, depois do aplauso sincero, o presidente anuncia que estou pronto para responder perguntas. Pelo menos três quartos das perguntas que me fazem versam sobre matéria escolar e ensino. Não digo isso tomando ares superiores, de forma alguma. Digo-o com tristeza, e para mostrar como as paredes das salas de aulas e os edifícios com aspecto de prisões estreitam a visão dos professores, impedindo-os de verem as coisas verdadeiramente essenciais da educação. O trabalho deles trata com uma parte da criança que está acima do pescoço, e naturalmente, a parte vital, emocional dela, fica sendo território estrangeiro para o mestre. Eu gostaria de ver um movimento maior de rebelião entre nossos jovens professores. Educação de alto nível e diplomas universitários não fazem a mínima diferença na confrontação dos males da sociedade. Um neurótico letrado não faz diferença alguma de um neurótico iletrado⁴.

Quase sempre a pedagogia de *Summerhill* é criticada porque Neill não considera os aspectos ideológicos de natureza política presentes na

escola, que ditam os parâmetros de como ela deve ser construída. Mas seja qual for o regime político, a escola pressiona as novas gerações do mesmo jeito com o objetivo de prepará-los para serem cidadãos produtivos dentro das diferentes formas de organização econômica possíveis. A sociedade cobra da escola a consecução de objetivos incrustados nas formas de conformação política que predominam em diferentes países. Sobre isso, Neill escreveu que:

Em todos os países, sejam eles capitalistas, socialistas, ou comunistas, primorosos prédios escolares são construídos, para a educação dos jovens. Mas todos os laboratórios e oficinas maravilhosos nada fazem para ajudar John, Peter ou Ivan a vencer os prejuízos emocionais e os males sociais nascidos da pressão sobre eles exercida pelos pais, pelos professores e pela qualidade coercitiva da nossa civilização⁴.

Os promotores da escola aberta colocam os seguintes enunciados como seus principais objetivos⁵: 1) propiciar um ambiente que encoraje uma melhor comunicação entre alunos e professores; 2) mobilizar os professores para o trabalho em equipe; 3) facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos, a fim de permitir os reagrupamentos funcionais de alunos; 4) estimular nas crianças a multiplicação dos contatos pessoais e, por conseguinte, uma melhor socialização; 5) facilitar múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias e, por vezes permanentes, permitir as mais variadas modificações, dando assim flexibilidade não só aos diferentes modos de organização escolar, como também aos diferentes tipos de didática e pedagogia; 6) favorecer todas as formas de trabalho dos alunos (individual, em grupo, atividades livres, etc.) de acordo com o espírito da Escola Ativa.

Não se trata, portanto, apenas da revolução arquitetônica do edifício escolar, mas da transformação radical imposta quando o conceito

de aula deixa de ser o centro da pedagogia. Na escola aberta, não são as paredes físicas as mais importantes, mas sim as pedagógicas, pois os professores não mais ensinam lições preestabelecidas, e sim consideram o interesse do aluno pelos símbolos existentes na cultura. A partir disso, eles os ensinam a ler e escrever, a fazer cálculos, pensar geometricamente, desenvolver o senso estético, a arte, a cidadania. A escola aberta é libertária, mas não é só isso, pois ela vai além, estimulando o indivíduo a conhecer sem coação, pois só o conhecimento liberta. Não há planos de ensino preestabelecidos, nem currículos, apenas propósitos que são cumpridos segundo o controle rigoroso da avaliação externa, que submete a todos, professores e alunos, a um trabalho exaustivo de ensinar e aprender de forma cada vez mais massificada, mais intensiva, sujeita ao mandato imperioso do método científico, da prescrição didática, de livros e manuais de ensino. Com isso, vê-se que nem tudo na escola aberta é maravilhoso!

Porém, a escola aberta é transformadora, mesmo no que toca à sua eficiência como promotora de uma educação em massa, envolvendo muito mais agentes do que apenas os professores e alunos, dando espaço para a participação direta dos pais no processo educativo, que podem interagir com os professores e seu filho dentro da própria sala de aula. Nessa escola, o ensino é muito mais rico do que quando baseado na aprendizagem em classe tradicional, pois ela permite que seja utilizada uma quantidade maior de meios facilitadores da aquisição de conhecimentos, contando, sobretudo com interatividade social, que até então era restrita à relação professor-aluno e não incluía pais ou outros agentes. A aprendizagem em pequenos grupos sob a tutela de múltiplas agentes educativos tem se mostrado vantajosa, pelo fato de desenvolver não somente a inteligência individual, mas o trabalho comum e a vida coletiva. Dessa forma, o redimensionamento da amplitude da sala de aula permite que ela possa dar acolhida aos vários atores que constituem o

fenômeno educativo na sociedade: pais, professores, alunos, pessoal auxiliar, pessoas da comunidade, visitantes e interessados de uma forma geral. As grandes dimensões contribuem para ampliar a reflexão sobre a prática didática. "O trabalho e vida em grupo, a exigência de escutar o outro, tornam-se tão importantes como a mudança de relações entre os professores e alunos"⁵. Pode-se, em suma, afirmar que o simples aumento do espaço de sala de aula e a adoção dos princípios norteadores da escola aberta conseguem realizar objetivos educacionais muito maiores que a escola tradicional.

A ESCOLA DA PONTE

Entre os povos de língua portuguesa, a mais conhecida proposta que se aproxima da nova tendência educativa é a Escola da Ponte, fundada por José Pacheco há 30 anos, em Lisboa, Portugal. Nesse projeto, não há divisão por séries e as aulas não são separadas por disciplinas. Com a ajuda do professor, os alunos selecionam seus projetos de estudo e são eles também que indicam quando se sentem preparados para serem avaliados, fugindo ao padrão de provas agendadas. Segundo Pacheco:

Na Ponte, os alunos aprendem a fazer prova, embora não contem para avaliação, pois terão de fazer provas no futuro em muitas situações e lugares. Formamos nossos alunos para a autogestão do tempo e para se adaptarem ao ritmo do toque de uma campanha. Eles aprendem a estar em qualquer contexto. Sabem ser solidários, mas não deixam de ser competitivos. [A escola da Ponte] foi avaliada por testes, iguais para todas as escolas, e ficou classificada entre as melhores. Foi a única escola portuguesa avaliada por uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação. Os relatórios revelaram a excelência do projeto. A partir dos dados, o ministério reconheceu a Ponte como referência⁶.

As origens da Escola da Ponte remontam a 1941, quando Portugal sofreu uma grande catástrofe ambiental pela formação de um ciclone que causou pesados danos às edificações escolares e derrubou uma enorme quantidade de árvores. Como a cumprir a sentença de Comenius - "se não podemos levar a árvore para a escola, levemos a escola para debaixo da árvore"⁷ - a fim de não desperdiçar a madeira de boa qualidade posta abaixo pelo ciclone (carvalhos, pinheiros, etc.), o Ministério da Educação português resolveu aproveitá-la. Frutos do acaso e da necessidade, foram construídas assim as denominadas "escolas de área aberta". Os arquitetos e técnicos de educação que as conceberam consideraram que o lugar onde a criança passa grande parte do seu tempo durante os primeiros anos de aprendizagem é fundamental para a sua vida futura. O que se aprende e, principalmente, o modo como se aprende pode despertar ou bloquear todo o posterior percurso de desenvolvimento. Libertar a criança da rigidez dos espaços e do mobiliário tradicionais pareceu aos pedagogos e arquitetos portugueses daquela época um passo importante para a livre expressão e desenvolvimento da espontaneidade e criatividade naturais e também um ato decisivo de socialização. A escola de área aberta, pelas suas características próprias - existência do grande espaço polivalente -, facilitou a integração no meio social, tornando possível a presença da comunidade dentro dela, de forma a estabelecer um sentido de comunicação e colaboração diferentes.

O novo padrão de construções multiplicar-se-ia em Portugal até os anos sessenta. Em 1963, as contingências decorrentes da escolaridade obrigatória conduziram à harmonização entre a concepção das construções escolares e as orientações no campo da pedagogia, definindo-se que o edifício da escola primária representava a transição da habitação para a vida pública. Não se restringindo apenas à sala de aula, o ensino estaria voltado também para o exterior, valendo-se da atividade que a diversificação dos espaços permitisse. A organização de situações como a

de trabalho em grupo era facilitada pela mobilidade do equipamento escolar. Sendo um edifício aberto, a escola transformar-se-ia em equipamento social para uso de toda a comunidade. Em 1969, novos planos de construção aperfeiçoariam as tendências observadas, influenciados pelos movimentos de renovação pedagógica que, na época, emergiam. No início dos anos setenta, a influência das correntes cooperativistas introduziu o trabalho em equipe de 2, 3 ou 4 professores e, como alternativa ao tradicional sistema de turmas divididas em classes, núcleos de espaços educativos para grupos heterogêneos de alunos foram criados.

Nos primeiros anos da década de oitenta, ocorreram novos investimentos na regulamentação do funcionamento das escolas de área aberta, envolvendo a formação de professores, pois o projeto pressupunha a necessidade do trabalho em colaboração, sendo necessário realizar aperfeiçoamentos para isso. Cada núcleo de sala de aula deveria corresponder a um espaço único de ensino, com um corpo de professores a trabalhar em equipe, de acordo com um programa elaborado em conjunto. Criaram-se assim situações compulsivas de ensino em equipe e de cooperação entre docentes, o que ocasionou protestos de correntes não afeitas ao progressivismo pedagógico implicado. Paredes entre os espaços de área-aberta começaram a ser erguidas a partir de 1987. Também se dispunham armários como improvisos arquitetônicos, constituindo muralhas e permitindo assim a cada professor, na sua sala, com os seus alunos, o seu método e os seus manuais, voltar ao ensino tradicional:

Estas medidas coincidiam no tempo com a suspensão de um primeiro esboço de formação em área-aberta e com o levantamento das primeiras paredes a isolar as salas que haviam sido concebidas para comunicarem entre si. Os espaços "abertos" desapareceram gradualmente. Os professores não haviam sido preparados

para um trabalho com as características que as [escolas de área aberta] apontavam. Umhas vezes por falta de informação, em outras por falta de formação, ou na ausência de ambas, os professores refugiaram-se ao menor pretexto no seu espaço íntimo, num contexto de trabalho que correspondia à sua concepção de 'aula'⁵.

Assim, em Portugal, as inúmeras escolas de área aberta construídas não se popularizaram, perderam a confiança da sociedade e o projeto declinou totalmente na década dos anos 1990. Não houve capacitação adequada dos professores? Ou seria de fato impossível uma pedagogia que não tenha como metas formar cidadãos úteis e prepará-los para o trabalho? É utópica a possibilidade de construir uma escola sem paredes ou fronteiras? Não se sabe a resposta a essas perguntas, mas quase todas as pedagogias progressivas surgidas no último século são atualmente abandonadas, pois as novas gerações não as levam a sério como proposta efetiva de trabalho.

O totalitarismo travestido com a fantasia de democracia iludiu em muito a mente dos pedagogos do século passado. Veja o pragmatismo de Dewey, o teórico da escola democrática - que herança ele deixou para os Estados Unidos da América? "O interesse social [da criança] penetra e se funde com o seu interesse nas próprias ações e sofrimentos, como ainda inspira o seu interesse pelas coisas"⁸. A sociedade mais rica do mundo é especializada em fazer a guerra, bombardeando e impondo sofrimentos a muitos povos. Sem dúvida, ela adotou os princípios que seu grande pedagogo pregava, lançando-se ao domínio imperial capitalista do mundo, que suga as riquezas de povos mais fracos. A passagem do livro de Dewey citada afirma que o interesse em agir e sofrer é dado socialmente à criança, o que pressupõe prepará-la por meio da educação para o campo de combate. Nessa pedagogia, o princípio de que os sofrimentos inspiram o interesse pelas coisas

talvez sirva para justificar as ações de guerra. Não se pode esquecer que Dewey é o teórico da distinção entre as categorias funcionais do interesse direto e indireto, da educação integral, do esforço e da motivação, estados de espírito essenciais para a atividade mental e a aprendizagem. Definitivamente, o progressivismo pedagógico deweyniano parece estar ultrapassado.

Iniciada no século passado, não se sabe se a Escola da Ponte conseguirá sobreviver à catástrofe que as pedagogias progressivas anteriores estão sofrendo no presente. Há muitas experiências semelhantes em outros países, como o caso das escolas da cidade de Reggio Emilia⁹, no norte da Itália, sinônimo de excelência em educação infantil. Nesse país, o ensino elementar é mantido pelo governo federal e obedece a moldes tradicionais. Os programas educacionais não costumam sofrer uma ruptura traumática e as escolas de Reggio Emilia fizeram um longo trabalho de transição rumo à posição de referência internacional que elas hoje representam. Desde 1994, a prefeitura da cidade mantém a instituição *Reggio Children* para administrar as atividades de intercâmbio educacional com todo o mundo.

No início do ano, redigimos uma espécie de declaração de intenções e desenhamos grandes linhas de ação. Depois definimos uma estratégia de abordagem dos assuntos. Mas os projetos não são preestabelecidos. Eles se estruturam oportunamente. Estimular o gosto pela leitura e pela escrita ou saber arrumar a mesa do almoço estão sempre entre nossos objetivos, mas não há previsão de horários determinados. A rotina é muito ligada à organização do espaço, totalmente diferente de uma sala tradicional com mesas e cadeiras. Quando se chega, já há o que fazer porque o ambiente convida. Não faz sentido elaborar um planejamento diário: as atividades se desenvolvem com certo grau de espontaneidade¹⁰.

De qualquer forma, o projeto pedagógico da Escola da Ponte parece resistir ao tempo. Em 2003, surge oficialmente o Projeto Pedagógico da Escola da Ponte¹¹, estabelecendo fundamentos que consistem em solidarizar parceiros em torno de um movimento que se mantém coeso pela existência de uma intencionalidade educativa coerente e eficaz, que é claramente reconhecida e assumida por todos: alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes. O projeto desafia os limites que as ideologias de reprodução das desigualdades sociais incutem no todo orgânico da escola tradicional, pois se orienta no sentido de trabalhar para a formação da cidadania, autonomia, responsabilidade e solidariedade, de forma democrática e comprometida com a "construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano"¹¹. Os parceiros envolvidos não estão sujeitos a hierarquias, todos são igualmente responsáveis pelos sucessos e fracassos observados, envolvidos em processos que convergem permanentemente para mudanças desejadas. A matriz educativa não mais está baseada apenas na relação professor-aluno, mas práticas organizacionais específicas para nela incluir os pais e os outros parceiros integrantes do projeto são um compromisso importante. Como ponto de partida, a Escola da Ponte "reconhece aos pais o direito indeclinável de escolher o projeto educativo que consideram mais apropriado à formação dos seus filhos" e, simultaneamente, arroga o direito de propor a eles e à sociedade a execução do que ela julga "mais adequado à formação integral dos seus alunos"¹¹. Os resultados da implantação do Projeto Pedagógico da Escola da Ponte mostram que se estabeleceu no âmbito da comunidade envolvida referenciais de pensamento e ação balizados e orientados segundo a participação democrática de todos os agentes e parceiros na vida escolar e na administração educativa.

Alguns importantes objetivos nunca atingidos pelas escolas tradicionais parecem factíveis em termos da perspectiva pedagógica engendrada

por escolas como a Ponte. Desde que cada ser humano é único e irrepitível, tal progressivismo pode tornar a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno também únicos e irrepitíveis. As necessidades individuais e específicas de cada educando podem ser atendidas singularmente, desde que os múltiplos agentes sociais envolvidos com a escola interajam no que tange às suas formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado dos agentes escolares a seu respeito, de como se processa o seu relacionamento solidário com os outros. A singularidade do percurso individual integrada dentro do grupo supõe a apropriação individual subjetiva do currículo, tutelada e avaliada pelos diversos promotores da sua aprendizagem. O conjunto de atitudes e competências considerado no currículo, que ao longo do percurso escolar pretende ser adquirido e desenvolvido, torna-se adaptável à potencialidade e capacidade interiores de cada aluno, evitando que ele fracasse quando o pretendido é que aprenda de acordo com uma concepção vinda de fora para dentro. O currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso único de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto.

O currículo subjetivo é o conjunto de aquisições de cada aluno que valida a pertinência do currículo objetivo. Fundado no currículo nacional português, o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realizações pessoais dentro do Projeto Educativo da Escola da Ponte. Sua projeção é eminentemente interdisciplinar, organizada em cinco dimensões fundamentais: lingüística, lógica-matemática, naturalista, identitária e artística. "Não pode igualmente ser descuidado o desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, ou ignorada a

necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao Projeto Educativo"¹¹.

EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

No Brasil, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima construiu recentemente uma versão do projeto português da Escola da Ponte. Localizada no Butantã, bairro da Zona Oeste da cidade de São Paulo, ela realizou uma grande mudança nos seus espaços físicos e concepções pedagógicas. Segundo depoimentos relatados na imprensa¹², a cerca de 10 anos, a Amorim Lima encontrava-se à beira de um verdadeiro desastre, como acontece em quase todas as escolas públicas no Brasil ainda hoje. Um dos problemas gritantes era que havia apenas quatro funcionários na escola a trabalhar no período das 8h às 23h, para fazer a merenda, a limpeza e acompanhar o recreio. As brigas entre os alunos sempre foram motivo de preocupação, até que as coisas chegassem ao extremo, quando o embate começou a resultar em crianças ensangüentadas na hora do recreio. Isso levou à necessidade das mães começarem a acompanhar o recreio dos seus filhos, para protegê-los. Algumas crianças entravam às 8 horas da manhã e saíam ao meio-dia sem assistir nenhuma aula, devido ao excesso de falta dos professores. Enquanto a escola reclamava da indisciplina dos alunos, os pais colocavam a culpa nos professores. Uma animosidade insólita instalou-se dentro do conselho escolar e a pressão dos pais para encontrar os verdadeiros culpados fez com que eles recorressem à lei que rege o funcionalismo público, ao regimento das escolas municipais e ao estatuto do magistério. Havia muitos deveres atribuídos aos professores que eles não estavam cumprindo, sendo assim considerados os maiores culpados pela situação. Por outro lado, reclamavam os pais, havia alunos indisciplinados que deveriam ser expulsos da escola. Porém, a essa pressão a diretoria não cedeu.

Ana Elisa Siqueira era a diretora do Amorim. O que fazer com todo este cenário? - indagava ela, até se resolver a tentar um projeto coletivo.

Com uma verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), passou a aperfeiçoar a equipe escolar e durante dois anos, de 1998 a 1999, recebeu consultoria do Instituto *Pichon Rivière*, cuja proposta era desenvolver o diálogo criativo, crítico e democrático, gerador de mudanças nas pessoas e nos grupos. O trabalho envolveu todos os agentes escolares, desde o pessoal da limpeza até a diretora. A equipe estabeleceu, assim, as condições para o sonhado projeto coletivo e capacitada que foi para implementar diálogos construtivos com os pais, conseguiu envolvê-los para auxiliarem nesse propósito.

Posteriormente, o Amorim passou a receber orientação do Instituto Vereda, baseado nas idéias de Paulo Freire, que aperfeiçoou ainda mais a equipe, à qual os pais já estavam totalmente integrados. Uma outra consultoria educacional que veio a seguir apresentou um vídeo sobre a Escola da Ponte, de forma a deixar o conselho entusiasmado com a possibilidade de que o projeto do Amorim adotasse os princípios educacionais lá praticados. A idéia foi levada pelos próprios pais à secretária municipal de educação da época, Maria Aparecida Perez, que em visita ao Amorim aceitou implantar ali um projeto-piloto inspirado na Escola da Ponte. Os entusiastas perguntavam-se: Qual era a fórmula de José Pacheco? Como poderia ser repetida aqui? Em janeiro de 2004, finalmente, as paredes das salas foram derrubadas. Quatro salas se tornaram uma só, na qual grupos de cinco crianças foram distribuídos, com três professores a ministrar as aulas simultaneamente. O depoimento da professora Cleide Portis, que na época era recém chegada, exprime com clareza o que se passava:

Dos 20 anos que tenho de escola pública, a docência era algo solitário, eram os meus alunos, meu espaço, meu pensar. Aprendi a compartilhar. Dividimos as idéias e o material e agora as crianças aprendem juntas, com os colegas, no seu ritmo. Notei que mudar de rotina é muito difícil para o

adulto. Eles têm receio de experimentar e não dar certo. O que adianta derrubar as minhas paredes se não derrubarem as paredes deles mesmos? Mas, as crianças, ah, elas tiram de letra. Aqui, como na Ponte, seguem um roteiro de estudo sugerido pelos educadores e decidido por elas. Não há desordem ou espaço para indisciplina: elas têm liberdade para andar pela sala, mas, para chamar o professor, cada uma espera sua vez. No salão maior, por exemplo, estão as crianças correspondentes à primeira e segunda séries do ensino fundamental. Misturam-se as que já sabem ler e as que ainda não aprenderam. Para Amanda, que está na segunda série e já lê muito bem, não há o menor problema. Ficamos juntos para um ensinar ao outro o que sabe. Outro dia, uma mãe contou que seu filho deixou de ser tímido, agora conversa mais em casa. Com a liberdade, as crianças ganham conhecimento. Com conhecimento, adquirem autonomia. Com autonomia, exercem a solidariedade¹³.

O projeto teve início com as primeiras e quintas séries e no final no ano de 2004 já se tinha um prognóstico completo de sua implementação na escola como um todo. No primeiro momento, o peso dos programas tradicionais que a escola sempre adotou não permitiu mudanças curriculares significativas, acrescentando-se a mais apenas a matéria de cultura brasileira. No entanto, a experiência em curso mostrou rapidamente a todos os envolvidos que a escola precisava se preparar ainda mais, pois o que ela oferecia era pouco para os alunos, eles próprios se pondo a exigir resultados, transformados por uma motivação nunca antes presenciada.

Em 11 de agosto de 2005, o Conselho aprovou a organização de assembléias pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima. A compreensão do que é uma assembléia e como esta se organiza, a participação dos alunos na vida escolar e seu

papel nas instâncias de deliberação foram os principais pontos da pauta das primeiras reuniões semanais que vieram a seguir, sempre a se observar aumento no número de participantes. Em 30 de novembro de 2005, os coordenadores das assembléias apresentaram ao Conselho da Escola uma avaliação das seis seções que ocorreram, sintetizando as reivindicações dos estudantes, tais como: o pedido de estes poderem escolher livremente seus grupos de estudo no salão, a instalação de armários para guarda de pertences, a melhor organização do uso dos computadores disponíveis durante as aulas, a realização de campeonatos esportivos, a confecção de carteirinhas de identificação para todos os que tivessem acesso ao salão durante as aulas, entre outros. O Conselho avaliou a experiência como positiva e o grupo de preparação das assembléias se disponibilizou a continuar o trabalho em 2006. Em março desse ano, foram retomadas as reuniões desse grupo, mas o mesmo apresentou-se esvaziado, com apenas três alunos atuantes. Diante da necessidade de novas estratégias de trabalho, o Conselho Pedagógico procurou implementar grupos de responsáveis para a adequada continuidade do projeto.

Cada tutoria deveria constituir um grupo de responsabilidades e enviar um representante para reuniões com o grupo de preparação de assembléias. Foram feitas três reuniões que agregaram os representantes de todas as tutorias a fim de discutir as tarefas dos grupos de responsabilidade. Nessas reuniões, os alunos se queixavam de dificuldades na esfera dos relacionamentos na escola, onde os problemas ocorriam devido à falta de respeito e de compromisso de alunos, educadores e funcionários. Nesse sentido, o grupo de preparação sugeriu que se criasse uma Carta de Princípios de Convivência, onde todas as tutorias se comprometessem a discutir e sugerir pontos para compor essa carta, e assim o fizeram. Mais de 40 grupos apresentaram sugestões à Carta dos

Princípios de Convivência e o grupo de preparação as compilou, buscando contemplar todas as sugestões, sendo os pontos polêmicos levados ao Conselho de Escola. A redação final da carta foi aprovada na reunião extraordinária do Conselho de Escola de 17 de novembro de 2006¹⁴.

Presentemente, a diretoria da Amorim Lima tem dado declarações à imprensa que a proposta pedagógica adotada está auxiliando o sistema de progressão continuada adotada pela Rede Municipal de Educação de São Paulo: "mesmo que o aluno passe de ano sem estar preparado, ele continua a desenvolver atividades para melhorar suas deficiências de acordo com o seu tempo"¹⁵.

Outro projeto semelhante foi desenvolvido pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles, em Heliópolis, bairro situado na periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo. A transformação das 10 salas de aula tradicionais em 4 grandes salões, onde alunos de séries diferentes passaram a estudar segundo métodos de trabalho em grupo, recebeu forte apoio dos professores, que se empenham em desenvolver continuamente novas estratégias de ensino. Segundo o diretor, Braz Rodrigues Nogueira, "como tínhamos casos de crianças com sérias dificuldades de leitura e escrita, percebemos que o modelo tradicional de carteiras enfileiradas e o professor na lousa não estava funcionando"¹⁵. Pelo fato de estar sendo desenvolvido em uma região periférica da cidade São Paulo, no interior da Favela de Heliópolis, uma das maiores do Brasil, o projeto da Campos Salles está chamando a atenção dos educadores de todo o país.

PROJETO PEDAGÓGICO, AUTONOMIA E MUDANÇA NA ESCOLA

Os progressivos graus de autonomia pedagógica conferidos pela LDB às unidades escolares públicas brasileiras começam a se fazer sentir. Os casos relatados das escolas municipais

paulistanas Desembargador Amorim Lima e Presidente Campos Salles são exemplos do exercício dessa autonomia consagrada pela Lei. Há ainda outros exemplos, talvez de menor impacto que os relatados, mas que por hipótese refletem a perspectiva de que possíveis fontes de novas inspirações pedagógicas estão em progresso nas escolas. Ainda que em geral tímidas, as experiências são influenciadas por políticas pontuais já em andamento, como o sistema de progressão continuada por ciclos, que permitiu à escola pública brasileira combater a repetência e a evasão, consideradas as grandes "pragas" do sistema. A desserialização foi uma consequência direta da progressão continuada, levando à pedagogia da escola aberta aqui contemplada.

Dessa forma, a diversidade e a pluralidade pedagógicas aumentaram substancialmente nas escolas brasileiras nos últimos anos. O princípio de que a escola é uma unidade autônoma conferido pela LDB credencia-a para a elaboração e execução do seu próprio projeto educacional. A condição essencial para a efetivação dos princípios expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁶ é que essa autonomia se concretize cada vez mais, sem o que não haverá mudança na educação. Os PCNs foram elaborados para ajudar as escolas a desenvolverem uma proposta educativa explícita, no qual não falte a descrição de como se dará a realização em equipe de seu trabalho pedagógico. Isso está pressuposto na hipótese de que os movimentos pedagógicos correm no sentido de uma proposta coletiva de ensino, realizada simultaneamente por todos os membros da equipe de professores para grupos não seriados de alunos, que se reúnem não necessariamente nos grandes espaços das escolas de área aberta, mas também nas salas de aula tradicionais. Portanto, os próprios desígnios da LDB e dos PCNs conduziram as escolas brasileiras a descerrarem barreiras pedagógicas incrustadas nas práticas tradicionais que se rompem de forma paulina, porém sistemática. O fenômeno pode ser observado nas experiências das escolas de área aberta que se encontram em

voga, bem como em outros projetos localizados. Em decorrência de nossa multiplicidade social e pluralidade cultural, muitas inovações estão acontecendo nas unidades escolares de todo o Brasil, empenhadas que estão na elaboração de seus projetos educativos.

O projeto educativo não é um documento formal elaborado ao início de cada ano letivo para ser arquivado. Ele se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, em que a equipe escolar discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que vai desenvolver para atingir os objetivos coletivamente delineados. Nesse processo, a equipe escolar produz seu conhecimento pedagógico, construindo-o e reconstruindo-o cotidianamente na sala de aula, com base em estudos teóricos na área de educação e em outras áreas, na troca de experiências entre pares e com outros agentes da comunidade, incluindo-se aí alunos e pais¹⁶.

Na elaboração de um projeto educativo com base no princípio da autonomia, a escola terá que discutir e expor de forma clara os valores coletivos que prioriza, delimitando suas prioridades, definindo os resultados desejados e incorporando instrumentos específicos de avaliação dos seus alunos. Não se deve esquecer que seu projeto será avaliado nacionalmente, em comparação com outras escolas, de forma que ela está submetida a uma trama de circunstâncias que se cruzam por meio de diferentes fatores.

Na determinação da identidade pedagógica das unidades escolares é primordial investigar se os conteúdos dos projetos educativos por elas produzidos exprimem a autonomia de forma refletida e consciente, para o que é importante levar em conta seus momentos de vida, suas características sociais, culturais e suas individualidades. Tal objetivo visa à identificação dos "saberes diferenciados, de professores e alunos, de adultos e crianças, adolescentes e

jovens, ou seja, de indivíduos com histórias diversas, o que propicia a construção de conhecimentos diferenciados”¹⁶. Ao considerar essas diferenças e semelhanças em seu projeto educativo, a escola colabora para aproximar expectativas, necessidades e desejos de professores e de alunos.

O trabalho de investigar a autonomia da escola enquanto inovação provoca a reflexão sobre os problemas reais, organizacionais e de planejamento que dão sentido às ações cotidianas, reduzem a improvisação, o arbítrio das imposições e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são incoerentes com os objetivos educacionais compartilhados pela equipe pedagógica. Daí a importância fundamental de analisar se as jornadas de trabalho dos professores incluem o tempo específico para a atuação coletiva junto com os demais membros da equipe como um todo.

Segundo os PCNs, “a perspectiva de conferir à escola a responsabilidade de elaboração e desenvolvimento de seu projeto educativo não deve significar omissão das instâncias governamentais, tanto nos aspectos administrativo e financeiro como também no pedagógico”¹⁶. Dessa forma, diferentes propostas pedagógicas se multiplicaram após o processo de municipalização do ensino fundamental no Brasil. A municipalização passou a exigir projetos educativos claros e definidos, até mesmo para que possam ser avaliados corretamente, permitindo os investimentos dos níveis federal e estadual, que se fazem valer pela força da Lei. É preciso que os investimentos, além de obrigatórios, estejam de acordo com as diferentes necessidades de cada localidade e que busquem, cada vez mais, um equilíbrio em relação às condições de trabalho de cada escola.

A elaboração e o desenvolvimento do projeto educativo autônomo de cada unidade escolar pressupõem alguns pontos essenciais, dentre os quais se destacam:

1. O projeto pedagógico deve exprimir o papel e a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade e seus valores como necessidades

essenciais, o que significa considerar características, anseios e motivações dos alunos, da comunidade local e da sociedade em que a escola se insere. É preciso encontrar formas variadas de mobilização e de organização dos alunos, dos pais e da comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, criando um ambiente que leve à participação do leque de opções e do reforço das atitudes criativas do cidadão. É preciso haver elementos empíricos nas práticas escolares que respondam à questão: O possível confinamento das decisões ao interior da escola e a não previsão de espaço para a participação de alunos, pais, membros da comunidade e pesquisadores, pode comprometer o projeto pedagógico?

2. O projeto educativo deve ter a dimensão do presente, onde a criança, o adolescente, o jovem vivem momentos muito especiais, vivenciam tempos específicos da vida humana e não apenas situações de espera ou de preparação para a vida adulta. Daí a importância de que a equipe escolar procure conhecer, tão profundamente quanto possível, quem são seus alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem. Quando alunos percebem a escola atenta a suas necessidades, a seus problemas, a suas preocupações, desenvolvem autoconfiança e confiança nos outros, ampliando as possibilidades de um melhor desempenho escolar. Isso vale também para os adultos, que trabalham na escola ou que estão, de alguma forma, envolvidos com ela: professores, funcionários, diretores e pais.
3. O projeto pedagógico deve ter a dimensão de futuro, inerente ao ato de projetar, fazendo antecipações sobre as formas de inserção dos alunos no mundo das relações sociais, da cultura e do trabalho. Para tanto, as pessoas envolvidas precisam estar atentas para não se deixarem contaminar por posturas conformistas, fechadas, avessas a transformações, atuando defensivamente em relação a mudanças. Ao elaborar seu projeto,

a escola propõe algo que ainda não existe, mas que é uma possibilidade real, da qual possa se aproximar gradativamente. Isso supõe um posicionamento político da equipe escolar, para uma visão do ideal de organização da convivência social e de um posicionamento pedagógico a fim de definir as ações educativas e as características necessárias à perspectiva de fazer com que o possível e o desejável se tornem realidade.

4. O projeto educativo deve ser prático e aplicável,

[...] definindo metas a serem atingidas em cronogramas exeqüíveis, fazendo com que as propostas tenham continuidade, prevendo recursos necessários, utilizando de forma plena, funcional e sem desperdícios os recursos disponíveis, definindo um acompanhamento e uma avaliação sistemática e não realizar o planejamento como tarefa burocrática, legalmente imposta, alienada, sem criatividade e desprovida de significado para os que dela participam. Muitas vezes, valoriza-se o documento (plano) em detrimento do planejamento (processo) e a atividade central é o preenchimento de formulários¹⁶.

5. O projeto pedagógico deve ser continuamente analisado e reelaborado dentro de um clima institucional favorável, exprimindo a prática da reflexão coletiva da equipe escolar, pois isso não é algo que se atinge de uma hora para a outra. A escola é uma realidade complexa e não é possível tratar sua questão mais importante, que diz respeito às mudanças para ela engendradas pelos seus responsáveis, como se fossem simples de serem resolvidas.
6. O projeto educativo deve contribuir para a reflexão sobre a realização contínua dos objetivos escolares, utilizando para isso os meios resultantes do conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores do sistema. Qual a base de diálogo e reflexão para

toda a equipe escolar? A elaboração e execução do projeto por parte da equipe escolar são coerentes com as atividades desenvolvidas, e, principalmente, contribui de forma efetiva com a atuação sobre a realidade na qual a escola trabalha? Dessa forma, a experiência acumulada dos profissionais da escola é base para a reflexão e elaboração do projeto educativo?

7. O projeto pedagógico precisa prever o recolhimento de informações para verificar se as equipes atuantes na escola conhecem de fato seus alunos, se reconhecem suas necessidades, sua situação socioeconômica, suas expectativas, seu dia-a-dia e o que eles fazem fora da escola. Para as equipes escolares, é preciso coletar dados e organizá-los. É preciso acompanhar essa coleta, identificá-la, refletir sobre ela e apresentar subsídios para que as equipes os utilizem em seu trabalho.
8. O projeto educativo deve procurar articular propostas de uma renovação pedagógica contínua, para garantir a aprendizagem significativa dos conteúdos selecionados pelas escolas, em função dos objetivos que elas pretendem atingir. Para isso, é preciso verificar se as equipes utilizam estratégias de atuação que garantam a participação dos alunos nos diferentes projetos desenvolvidos, criando condições para que possam manifestar suas preocupações, seus problemas e seus interesses. A escola é organizada como um espaço vivo, onde a cidadania é exercida a cada momento, de forma que os jovens se apropriam efetivamente do espaço escolar e reforçam laços de identidade cultural com sua comunidade, bem como estabelecem vínculos com uma aprendizagem socialmente significativa?
9. O projeto pedagógico precisa definir as fontes mais importantes para a sua consecução, como o contato com outras experiências educacionais, a bibliografia especializada e, em especial, as referências curriculares oficiais. Os múltiplos aspectos a serem

analisados pela escola na elaboração e no desenvolvimento de seu projeto educativo estão baseados nos diferentes documentos que compõem os PCNs?

10. O projeto educativo deve produzir documentos sob questões relevantes para serem analisados e discutidos por toda a comunidade escolar. Dentre tais questões, destacam-se interação e cooperação, respeito à diversidade, desenvolvimento da autonomia, disponibilidade para a aprendizagem, organização do tempo e do espaço escolar, seleção de material e avaliação. A equipe escolar é capaz de fazer uma avaliação para verificar se sua atuação é coerente com esses princípios.
11. O projeto pedagógico deve, finalmente, apontar quais tipos de integração e cooperação com respeito à diversidade e o desenvolvimento da autonomia pedagógica podem ser identificados dentro da dinâmica de trabalho do diretor, do coordenador, dos professores, dos funcionários e dos pais. “[...] o projeto educativo só se realiza se os adultos envolvidos conseguirem atuar de maneira integrada e cooperativa”¹⁶. A disponibilidade para a aprendizagem se estende a todos os envolvidos no projeto educativo. Diante disso, pergunta-se: A equipe escolar está aberta ao que há de novo no mundo e na área educacional?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, os especialistas em educação têm-se esforçado para racionalizar o ensino, controlar os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo e expurgar do cotidiano pedagógico as práticas de todos os tempos que não contribuem para o aprimoramento do trabalho escolar.

A resposta à questão, *Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos

identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*¹⁷.

Os professores são peças-chave dentro da equipe escolar, pois são eles que executam o trabalho pedagógico e o sucesso ou fracasso dos alunos depende de seu grau de eficiência e comprometimento. “Reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, ameaçados por utopias que os pretendiam substituir por máquinas ou sistemas não humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão...”¹⁷, os professores passaram por momentos difíceis nos últimos anos. Eles se tornaram um grupo profissional particularmente sensível ao efeito da moda, o que levou a pedagogia a criar ortodoxias como defesa contra o abastardamento de seus métodos e técnicas. “Uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controle sobre a forma como são utilizados”¹⁷. Os modismos pedagógicos estão cada vez mais presentes no terreno educacional, em grande parte devido à impressionante circulação de idéias no mundo atual. Mas, mesmo diante da sua suscetibilidade aos modismos, os professores podem revelar essencialmente a natureza dos projetos educativos segundo os quais trabalham. Simultaneamente, os diretores, coordenadores, supervisores e pais são peças também essenciais ao processo de levantamento de dados das escolas.

As abordagens de pesquisa educacional baseadas nas histórias de vida de professores são denominadas por Nóvoa de “métodos (auto) biográficos”. Consistem em estudos que tomam como referência a pessoa do professor, exprimindo-se numa perspectiva sociológica, normalmente baseada em metodologias de “história oral”, ou em “memórias escritas”, essas últimas articuladas segundo uma perspectiva

psicológica. Nesse sentido, os “métodos (auto) biográficos” integram-se às correntes de investigação ligadas ao “pensamento do professor”¹⁷. Os estudos realizados segundo essa perspectiva metodológica têm conduzido a uma reflexão essencial sobre o domínio do currículo e da didática.

O método voltado à análise das transformações que estão a renovar o panorama educativo da educação fundamental no Brasil, tendo como foco o funcionamento das unidades escolares explicitado nos projetos pedagógicos, conduz, dessa forma, a colocar o professor em posição central dentro do processo investigativo, não esquecendo, no entanto, de considerar a importância dos demais agentes identificados.

A abordagem (auto) biográfica aponta no sentido das transformações sentidas e expressas pelo professor. Sua operacionalização é feita no sentido de “dar voz ao professor”, permitindo a ele que se assuma como um profissional de largas margens de autonomia pedagógica, de forma a identificá-lo como o principal responsável pelas mudanças que visam ao desenvolvimento da escola¹⁷. O método propõe, assim, que sejam mobilizadas as dimensões pessoais nos espaços institucionais, equacionando as transformações da escola à luz das pessoas. Tal método aceita que por detrás de toda pedagogia há sempre sentimentos que definem o que se conseguiu realizar como um prolongamento das histórias sobre a vida profissional.

SUMMARY

Autonomy and reform in school: new routes of the learning-teaching processes in Brazil

This paper aims at reflecting on the principle of pedagogical autonomy conferred by the current National Education Law (LDB) to schools and Brazilian teaching networks. It is discussed the concept of *open school* applied to institutions where teaching is performed according to the idea of a school building with open area. It is presented the “Escola da Ponte”, founded by José Pacheco 30 years ago in Lisbon, Portugal, in whose pedagogical project the students are not distributed by classes and school years. Brazilian experiences are highlighted based on the concept of *open school* and it is analyzed how the principle of autonomy conferred by the LDB collaborates to the creation of projects that may renew the pedagogical practice and establish new interpretations to teaching methodology. This article draws the conclusion that in recent years, the Brazilian schools have increased their pedagogical diversity and plurality, pointing new courses according to which that phenomenon has been carried out.

KEY WORDS: Schools. Education, primary and secondary. Education. Models, educational.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 08 mar. 2008. 31p.
2. Pacheco J. As escolas de área aberta / tipo P3. s. d. (a). Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/P3.pdf>>. Acesso: 02 mar. 2008. 5p.
3. Hernández F, Ventura M. Organização do currículo por projetos de trabalho. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed; 1998.
4. Neill AS. Liberdade sem medo: Summerhill. 31ª ed. São Paulo: IBRASA; 1980. 375p.
5. Pacheco J. Escolas de "área aberta", por quê? s. d. Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/P3A-1.pdf>>. Acesso: 01 mar. 2008. 5p.
6. Especialista português defende inovar sem copiar. Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 22 out. 2006.. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2210200613.htm>>. Acesso: 02 mar. 2008
7. Comenius. Apud Pacheco J. As escolas de área aberta / tipo P3. s. d. (a). Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/P3.pdf>>. Acesso: 02 mar. 2008. 5p. p.1.
8. Dewey J. Vida e educação. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos; 1978. 113p.
9. Edwards C, Gandini L, Forman G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed; 1999. 340p.
10. Giacomini BE. Entrevista cedida a Ferrari M. Cada criança é um indivíduo: coordenadora pedagógica de Reggio Emilia, na Itália, diz que os pequenos devem ser considerados construtores de conhecimento. Nova escola online, edição 197, nov. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0197/aberto/mt_187864.shtml>. Acesso: 05 mar. 2008.
11. Escola da Ponte. Fazer a ponte: projeto educativo. 2003. Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/projecto.pdf>>. Acesso: 26 fev. 2008. 11p.
12. Barroso JR, Santana R. Projeto em escola pública demonstra que ensinar pode ser diferente. 2006. Disponível em: <<http://amorimlima.org.br/>>. Acesso: 26 fev. 2008.
13. Rogério C. Uma escola diferente: a escola pública de São Paulo que se inspirou no projeto da portuguesa Escola da Ponte conta como as mudanças afetaram o seu dia-a-dia. Crescer Educação. edição nº 143, out. 2005. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Crescer/0,19125,EFC1047381-2216,00.html>>. Acesso: 08 mar. 2008. 3p.
14. Carta de princípios da EMEF Desembargador Amorim Lima. 2006. Disponível em: <<http://amorimlima.org.br/>>. Acesso: 26 fev. 2008. 2p.
15. Hehder M. De Portugal para Heliópolis. Jornal da Tarde, São Paulo, 22 fevereiro de 2008. Disponível em: <<http://txt4.jt.com.br/editorias/2008/02/22/ger-1.94.4.20080222.13.1.xml>>. Acesso: 16 mar. 2008. 3p.
16. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC / SEF; 1998. 174p.
17. Nóvoa A, org. Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora; 1995. 214p.

Trabalho realizado na Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão- FUNDEPE/ Marília- SP e no Programa de Pós Graduação da UNOESTE, Presidente Prudente, SP.

*Artigo recebido: 07/08/2008
Aprovado: 15/10/2008*

