



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
CURSO DE PEDAGOGIA

**EDUCAÇÃO E AUTONOMIA:  
o processo de construção da autonomia a partir do desenvolvimento  
dos dispositivos pedagógicos da Comunidade de Aprendizagem do  
Paranoá – DF**

**CARINA PARPINELLI ABADE**

BRASÍLIA  
2022

CARINA PARPINELLI ABADE

**EDUCAÇÃO E AUTONOMIA:  
o processo de construção da autonomia a partir do desenvolvimento  
dos dispositivos pedagógicos da Comunidade de Aprendizagem do  
Paranoá – DF**

Trabalho de conclusão de curso apresentado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de graduado/licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana.

BRASÍLIA  
2022

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

**CARINA PARPINELLI ABADE**

**EDUCAÇÃO E AUTONOMIA:  
o processo de construção da autonomia a partir do desenvolvimento  
dos dispositivos pedagógicos da Comunidade de Aprendizagem do  
Paranoá – DF**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Pedagoga.

Apresentação ocorrida em \_\_\_ / \_\_\_ / 2022.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

**Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana**

**Orientador**

---

**Profa. Dra. Caroline Bahniuk**

**Examinadora**

---

**Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues**

**Examinadora**

**BRASÍLIA**

**2022**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu querido orientador Fernando, pelo acolhimento, cuidado, confiança e parcerias. Agradeço a ele pelas conversas e por, durante minha escrita, ter me dado liberdade.

Ao Projeto Autonomia, pela beleza, inspiração, aprendizados, pelos diálogos freireanos, pela afetividade e abertura. Por, em nossos encontros virtuais durante a pandemia, nutrir as forças e a esperança.

À CAP, que me afetou e me encantou de uma forma singular. A essa comunidade que, com todas as contradições e dificuldades, se propõe a fazer do espaço escolar um outro espaço em que outras relações sejam possíveis. Paraquedas coloridos do Krenak.

Às amigas e amigos do Curso de Pedagogia, estudantes, professoras e professores, pela convivência, trocas de saberes e de experiências. Àquelas e aqueles que, em tempos de covid, não pude encontrar presencialmente, mas que, pelas plataformas de videoconferência, ensinaram e aprenderam junto comigo.

Ao João Emílio e ao Rafael, que me deram a alegria de trazê-los à luz e trouxeram um sentido especial à minha existência. João Emílio, amoroso, crítico e questionador, indiretamente, me apresentou Paulo Freire. Rafael, menino sensível e criativo que, com um pezinho na Terra e outro no Ar, me ensina a ser mais leve.

Ao meu amor de muitas vidas, Matheus. Por todos os afetos e por todo seu valioso e incansável apoio. Pela generosidade e pelo tempo dedicado a me ajudar com meus projetos.

## RESUMO

O presente trabalho aborda o processo de construção da autonomia a partir do desenvolvimento dos dispositivos pedagógicos da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), escola do DF que tem a intencionalidade de uma experiência educacional inovadora. Para isso, buscou-se refletir sobre concepções teóricas e práticas pedagógicas relacionadas a uma Educação para a Autonomia na visão dos autores Paulo Freire, bell hooks, Ailton Krenak e José Pacheco. A investigação conduziu-se pela identificação dos princípios de autonomia, comunidade, dialogicidade e democracia nas relações que ocorrem na CAP, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico que apresenta a instituição e sua proposta pedagógica. O desenvolvimento dos dispositivos pôde ser observado por meio das vivências do estágio curricular obrigatório de Pedagogia da UnB, realizado na CAP. Tais vivências propiciaram reflexões com base nas ideias dos autores abordados nesse trabalho. Assim, a pesquisa foi realizada por meio de observações participantes registradas em diário de campo de estágio curricular obrigatório e análise documental do Projeto Político-Pedagógico da instituição, com foco no processo de construção da autonomia a partir da utilização dos dispositivos pedagógicos. Ao vivenciar a dinâmica pedagógica da CAP, além da compreensão da autonomia como um valor essencial para uma educação emancipadora, na qual o educando se reconhece como sujeito de sua formação, foi possível vislumbrar a perspectiva de se fazer do espaço escolar um outro espaço em que relações afetuosas, colaborativas e democráticas favoreçam a formação de sujeitos mais autônomos.

**Palavras-chave:** Educação; Autonomia; Dispositivos Pedagógicos; Comunidade de Aprendizagem.

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: ABORDAGEM TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
1.1 Por uma Pedagogia da Autonomia: a abordagem de Paulo Freire .....	11
1.1.1 A docência e a discência como atividades indissociáveis .....	12
1.1.2 O inacabamento e a tomada de consciência .....	13
1.1.3 A dialogicidade e o respeito às diferenças.....	14
1.2 Educação como prática da liberdade: contribuições de bell hooks .....	14
1.3 A Educação para o aqui e agora: a visão de Ailton Krenak .....	16
1.4 A autonomia como produto da relação: a perspectiva de José Pacheco.....	18
<b>CAPÍTULO 2 – COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ.....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 3 – VIVÊNCIAS REFLEXIVAS: OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA.....</b>	<b>25</b>
3.1 O Planejamento .....	25
3.2 A Roda de Conversa .....	26
3.3 As Regras e Combinados.....	27
3.4 Pedir a Palavra / Silêncio e Atenção.....	28
3.5 Preciso de ajuda e Posso ajudar .....	31
3.6 Gostei e Não gostei.....	31
3.7 As Saídas de Campo .....	32
3.8 A autonomia das educadoras e educadores .....	33
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>40</b>

## MEMORIAL

Nasci em Ribeirão Preto, interior de São Paulo, em 22 de novembro de 1975. Filha de uma família de classe média proletária. Meu pai, torneiro mecânico formado nos anos 60 em curso técnico profissionalizante. Minha mãe, uma dona de casa que não teve a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental. Além de mim, meus pais tiveram outros dois filhos, uma irmã mais velha e um irmão mais novo que eu.

Historicamente, parte de minha infância coexistiu com a Ditadura implantada pelos militares no Brasil em 1964, que durou até 1985. Minha primeira adolescência coincidiu com a fase final da Guerra Fria entre Estados Unidos da América e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Terminei o Ensino Fundamental simultaneamente à queda do Muro de Berlim.

Tal como ocorreu com o Ensino Fundamental, cursei o Ensino Médio em escola pública estadual. Sempre estudei nas proximidades de minha casa, o que possibilitava ir à escola caminhando. Recebi o apoio suficiente em minha casa para a conclusão do Ensino Médio, mas como ninguém em minha família possuía curso superior, meus pais não vislumbravam a necessidade de continuidade dos estudos em nível superior. Nesse contexto, eu não tinha uma visão crítica sobre o papel das Universidades na formação das pessoas e não possuía informação sobre a existência de Universidades Públicas.

Pela convivência com colegas de escola durante o Ensino Médio, percebi que muitos continuariam os estudos em faculdades, o que despertou a minha intenção de fazer o mesmo. Assim, contrariando a praxe existente e minha família, decidi cursar uma faculdade.

Porém, com dezessete anos eu não tinha ideias sobre o que exatamente queria estudar, sobre quais seriam os meus interesses profissionais. Acabei por escolher o curso financeiramente possível para aquela ocasião, Ciências Contábeis. Obtive o diploma de nível superior, atuei por algum tempo na área e em áreas correlatas, mas nunca tive, e não tenho, identificação com o assunto.

Em 2003 fui aprovada em um concurso público e chamada para trabalhar no Poupatempo, um posto de serviços públicos do estado de São Paulo. Ali fiquei por 10 anos, tendo atuado em diversos setores internos. Trabalhando lá conheci meu marido e tive meus dois filhos.

Em 2014, eu havia deixado de trabalhar para dar maior atenção à criação dos meus filhos, o segundo tinha acabado de nascer. Meu marido havia sido aprovado em um concurso público para trabalhar na Secretaria do Tesouro Nacional, em Brasília/DF. Assim, no meio daquele ano, me mudei com toda a minha família para Brasília.

Sem trabalhar fora de casa, pude dedicar mais tempo a acompanhar a evolução escolar de meus filhos. Foi a partir desse acompanhamento que comecei a me interessar pelo tema Educação, inicialmente refletindo e tentando entender qual seria a melhor forma de meus filhos aprenderem os conteúdos ministrados na Escola.

Curiosa sobre o tema, estabeleci conversas com uma das professoras de meu filho, que, depois vim a saber, adotava a linha freireana. Tínhamos, frequentemente, longos diálogos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e eu passei a analisar o caderno do meu filho e seus relatos sobre as aulas, notando que realmente aquela professora tinha uma prática diferente do que eu sempre julguei ser o tradicional na forma de educar.

Minha curiosidade só aumentava, passei a pesquisar o tema na internet para me aprofundar nos conhecimentos e percebi que estava com vontade de estudar aquilo de forma mais rigorosa. Foi quando decidi que faria a Faculdade de Pedagogia.

Inicialmente, optei por um curso de Ensino a Distância (EaD), que causaria menor impacto na rotina familiar e me proporcionaria o conhecimento que almejava. Cursei pouco mais da metade do curso muito animada, mas comecei a sentir certa frustração. Eu recebia os conteúdos de forma unidirecional. Não havia espaço para diálogos que visassem o aprofundamento dos temas, as monitorias eram limitadas e o ambiente de aprendizado era muito “frio”. Em certo momento percebi que estava recebendo um treinamento manualizado para atuar como uma professora de ensino fundamental. Não estava aprendendo a pensar criticamente e nem estimulada a ir além. Incentivada por meu marido, decidi prestar o vestibular da UnB para Pedagogia. Fui aprovada e optei por repetir boa parte do curso.

Na UnB tudo foi muito diferente. Pude tomar contato com a Pedagogia de forma muito mais humanizada e humanizadora. Tive a oportunidade de conhecer autores, realizar leituras e de me comunicar com pares e professores em busca de conhecimento. Isso tudo despertou em mim o desejo de atuar como professora.

No primeiro semestre de 2021, em meio à pandemia da covid, comecei a participar remotamente do Projeto de extensão Diálogos com experiências inovadoras – Autonomia. Meu primeiro contato com o projeto já me causou um encantamento que só aumentou com o passar do tempo e das vivências com aquele grupo. Constituído por pais, professores da Rede Pública do DF e egressos, graduandos, pós-graduandos e professores de Psicologia e Pedagogia da UnB, o Autonomia mostrou-se como uma oportunidade de trocas de saberes e experiências, de debates sobre temas contemporâneos e sobre teóricos da educação, enfim, uma possibilidade de enriquecimento da minha formação. A partir da convivência com o Autonomia, o desejo de atuar como professora se expandiu. Passei a buscar aprendizados no sentido de uma atuação como professora progressista.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar o processo de construção da autonomia a partir do desenvolvimento dos dispositivos pedagógicos da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), escola pública do DF que tem a intencionalidade de uma experiência educacional inovadora.

Cabe ressaltar que o conceito de escola inovadora não se associa ao uso massivo de tecnologias de ponta, mas sim à adoção de práticas pedagógicas não tradicionais, nas quais ocorrem relações menos hierarquizadas e mais livres. Conforme definição de Pacheco (2019, p. 51), “no campo da educação, um projeto inovador é sempre um ato coletivo, projeto de equipe, de uma escola integrada numa comunidade”. Inovar é criar uma cultura escolar participativa, educar para e na autonomia, apropriando-nos de concepções teóricas e de dispositivos de trabalho pedagógico responsáveis pela mudança da cultura escolar instituída (PACHECO, 2006).

A identificação com o tema dessa pesquisa surgiu devido à aproximação com propostas pedagógicas inovadoras, a partir da participação no Projeto de extensão Diálogos com experiências educacionais inovadoras – Projeto Autonomia da Faculdade de Educação da UnB. O Projeto é constituído por pais, professores da Rede Pública do DF e egressos, graduandos, pós-graduandos e professores de Psicologia e Pedagogia da UnB, para refletir, desenvolver e sistematizar uma práxis educacional que reconheça o protagonismo das crianças e suas relações educacionais, favorecendo a criação de um ambiente de desenvolvimento, autonomia, colaboração, solidariedade e criatividade. Os estudos e reflexões sobre o fazer pedagógico e sobre outras possibilidades de ser e fazer Escola com o grupo do Autonomia provocaram uma curiosidade sobre como se dá uma proposta real e material de uma educação inovadora, com espaços, tempos e práticas educativas favorecedoras do desenvolvimento da autonomia pelas crianças. A inquietação levou à busca pela vivência por meio da realização do estágio curricular obrigatório na CAP, que aconteceu no primeiro semestre de 2022.

No sentido de compreender o processo de construção da autonomia a partir do desenvolvimento dos dispositivos pedagógicos da CAP, busca-se refletir sobre concepções teóricas e práticas pedagógicas relacionadas a uma Educação para a Autonomia. Diversos autores tratam do tema da autonomia em suas obras, entre eles aqueles que são abordados nesta pesquisa, que não visa, evidentemente, a esgotar a

análise desses autores acerca do tema, mas sim contextualizar o presente trabalho sobre o ponto de vista teórico. Assim, são apresentadas ideias sobre educação e autonomia nas concepções de Paulo Freire, bell hooks, Ailton Krenak e José Pacheco. As ideias desses autores sobre o tema convergem em muitos pontos, em especial pela defesa de uma educação dialógica, democrática e emancipadora, que respeita as individualidades, uma educação para e pela autonomia.

A investigação conduz-se pela identificação dos princípios de autonomia, comunidade, dialogicidade e democracia nas relações que ocorrem na CAP, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico que apresenta a instituição e sua proposta pedagógica. Os registros das observações participantes em diário de campo, por ocasião do estágio curricular obrigatório na instituição, representam importantes recursos para a articulação teoria-prática, no sentido de possibilitar reflexões sobre as práticas de ensino aprendizagem, especialmente os dispositivos pedagógicos, com base nos autores escolhidos para essa pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA**

A busca do desenvolvimento da autonomia é um dos pilares da verdadeira tarefa de educar. A autonomia, neste contexto, seria o contrário da dependência, quando o indivíduo não tem consciência plena de sua posição no mundo e nem enxerga como uma possibilidade o “agir” para interferir e mudar a sua situação.

Diversos autores tratam do tema da autonomia em suas obras, entre eles aqueles que abordaremos neste capítulo, que não visa, evidentemente, a esgotar a análise desses autores acerca do tema, mas sim contextualizar o presente trabalho sobre o ponto de vista teórico. A seguir são apresentadas ideias sobre educação e autonomia nas concepções de Paulo Freire, bell hooks, Ailton Krenak e José Pacheco.

### **1.1 Por uma Pedagogia da Autonomia: a abordagem de Paulo Freire**

Paulo Freire (1921-1997) é um pensador e educador brasileiro que dedicou a sua vida e o seu trabalho à formação de crianças, de jovens e de adultos por meio da educação. Sua concepção de educação como prática de liberdade e comprometida com a transformação social faz com que o seu pensamento seja atual e inovador. Freire escreveu muitas obras, tais como Educação como prática de liberdade (1967), Pedagogia do oprimido (1968), Cartas à Guiné-Bissau (1975), Educação e Mudança (1981), Pedagogia da esperança (1992), Política e Educação (1993), À sombra desta mangueira (1995), Pedagogia da autonomia (1997), entre outras. O legado e a obra de Paulo Freire são extensos, de forma que não se pretende, evidentemente, esgotar os temas abordados por ele neste trabalho. Tendo em vista que um dos pilares da filosofia de Paulo Freire está na busca da autonomia dos sujeitos, o que dialoga com o tema deste texto, o recorte de sua obra adotado como referencial teórico foi, primordialmente, o livro “Pedagogia da Autonomia”.

Nas Primeiras Palavras da Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire já nos dá uma pista de como poderiam se relacionar a Educação, no sentido da prática pedagógica, e a Autonomia dos educandos. Ao condenar o determinismo, tão em voga no pensamento neoliberal, que faz abundantes menções ao fatalismo na tentativa de justificar situações completamente atípicas sob a ótica da ética humana, Freire indica que o campo de atuação docente é muito maior e mais fértil do que muitas vezes se reconhece:

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo, e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 2019, p.20)

Freire ainda aprofunda a crítica à ideologia fatalista, à qual atribui ao discurso neoliberal e classifica como imobilizante:

Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 2019, p.21)

Assim, temos um primeiro contraexemplo do que seria uma Educação para a Autonomia, qual seja, a prática educativa que busca adaptar os educandos a uma certa realidade rígida e imutável. Tal prática não estimula a Autonomia, mas sim a aceitação, limitando o poder que a Educação pode exercer sobre mentes e vidas humanas.

A “Pedagogia da Autonomia” é uma orientação à prática docente, elencando ao longo do livro como poderia ser o comportamento de docentes para o exercício de um ensino que tenha como objetivo mais amplo o desenvolvimento da autonomia dos educandos, preparando-os para a tomada de consciência e a ação que os fazem tornarem-se agentes de suas próprias histórias e dos contextos que os cercam.

Na obra, Paulo Freire aborda importantes conceitos para o exercício de uma educação de perfil progressista e democrático:

### **1.1.1 A docência e a discência como atividades indissociáveis**

A atividade docente vai muito além de mera transmissão de conhecimento praticada com fluxo de informações de forma unilateral, sem interesse por aqueles que poderiam ser mais interlocutores que meros receptores de informações de um docente que detém o monopólio do conhecimento.

A partir dessa percepção, Paulo Freire indica que a atividade docente deve ser encarada como sendo indissociável da atividade discente. Ou seja, se esta não existisse, aquela tampouco poderia existir. Para o autor, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à

condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2019, p. 25)

Nessa relação indissociável entre professor e aluno, não há que se falar em foco em um ou outro lado. O foco sempre deve ser a relação já dita indissociável. Na interação, cabe ao docente instigar e valorizar a curiosidade dos alunos.

(...)a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologicado. (FREIRE, 2019, p. 33-34)

Assim, a partir da curiosidade que o aluno carrega consigo, muitas vezes ainda não formada por um rigor epistemológico na busca de respostas, mas carregada com importantes informações adquiridas em sua realidade e em suas vivências, é que o campo da aprendizagem se torna fértil para a busca do conhecimento que visa a tomada de consciência de sua situação e a conclusão sobre a necessidade de buscar, como agente de sua história, mudanças e aprimoramentos, ou seja, a busca da autonomia.

### **1.1.2 O inacabamento e a tomada de consciência**

Para Paulo Freire (2019), o inacabamento é inerente aos seres humanos. Além disso, o ser humano é o único ser vivo que reconhecidamente pode ter consciência de seu inacabamento e, a partir dessa tomada de consciência, buscar melhores condições sociais interferindo no meio que o circunda.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. (...) Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem escuplir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2019, p. 56-57)

Assim, não é viável que um estudante entre no trilho da autonomia de pensamento e ação sem que antes tome consciência de seu inacabamento, no sentido de que é capaz de construir conhecimentos e saberes que poderão aprimorar a sua visão de mundo e conduta social, permitindo-lhe não apenas ser mero observador de sua existência, mas um ser que interfere no mundo à sua volta na busca de uma melhor condição econômica, social, política, cultural etc.

É importante pontuar que esse processo não envolve desprezar o conhecimento que o educando tem, adquirido muitas vezes, a partir do senso comum. O conhecimento obtido dessa forma não significa que seja menor, ele apenas não carrega consigo bases científicas tão rigorosas. Portanto, o professor precisa se interessar e se envolver com os educandos para conhecer e valorizar o seu conhecimento prévio, sendo possível, a partir dessa dinâmica, superá-lo, substituindo-o por um conhecimento epistemológico.

### **1.1.3 A dialogicidade e o respeito às diferenças**

Não há de se falar em respeito à autonomia dos indivíduos sem o respeito às diferenças e, como coloca Paulo Freire, sem uma postura “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada”. (FREIRE, 2019, p. 83).

O ambiente de dialogicidade e respeito às diferenças é propício ao desenvolvimento da curiosidade dos educandos. “Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 2019, p. 85)

A dialogicidade depende, claro, também da escuta. Um ambiente em que educandos são estimulados a compartilhar e dialogar de maneira curiosa em busca de construção de aprendizado não é compatível com a ausência de respeito às diferenças.

Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo de entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 2019, p. 118)

É, portanto, impossível imaginar que a curiosidade de educandos e educadores seja alimentada e retroalimentada em qualquer ambiente em que o diálogo não é pleno, em que as diferenças são tolhidas e desvalorizadas, em que não há espaço para se ir além de um ensino em que, unilateralmente, docentes repassam conteúdos a educandos que acabam por não desenvolver a autonomia do pensar e do agir.

## **1.2 Educação como prática da liberdade: a abordagem de bell hooks**

A professora e escritora negra estadunidense, bell hooks (1952-2021), discutiu de forma incansável em sua obra as questões do racismo e do feminismo, especialmente no contexto norte-americano. Como admiradora de Paulo Freire, ela também deixou valiosas contribuições à Teoria da Educação, enfatizando a importância da adoção de uma

Pedagogia de engajamento e democrática, bem como a prática pedagógica em comunidade.

Sobre o processo de educar, bell hooks (2013), defende uma pedagogia libertadora e engajada, no sentido de que não deva ocorrer tão somente o compartilhamento de informações, mas sim a verdadeira participação do professor no crescimento e evolução dos alunos.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. (HOOKS, 2013, p. 25)

Esse engajamento, capaz de derrubar as fronteiras classistas entre professores e alunos existentes na prática pedagógica dita tradicional, pode dar-se com democracia, ou seja, todos podem sentir-se importantes para contribuir com os diálogos e práticas que visam a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilitando, assim, que as vozes de todos sejam ouvidas, independentemente de cor, raça, credo, opinião etc. Tal experiência enriquece e apura o conhecimento gerado e partilhado naquela sala de aula. Para a autora, “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. (HOOKS, 2013, p. 56)

A partir do estabelecimento do contexto democrático em sala de aula ou, mais amplamente, no contexto de ensino, bell hooks (2013), inspirada pelos ensinamentos de Paulo Freire, trabalha com o conceito de “comunidade” para o aprendizado, o que pressupõe o respeito e o compromisso por um bem comum entre os membros daquele grupo, o desejo de aprender.

Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma ‘comunidade’ para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender - de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. (HOOKS, 2013, p. 57-58)

Entende-se a partir da percepção e da experiência de bell hooks que a pedagogia crítica trabalha para que se intensifique a capacidade de viver de forma plena. Isso implica

ser mais autônomo no pensar e no agir, ter um papel de maior protagonismo no contexto em que se vive.

Para a autora, o ganho de autonomia não “chega” por meio de individualismo, mas em um ambiente educacional democrático, onde vozes de todos os matizes ecoam, interagem, se confrontam e, no contexto de respeito de uma comunidade, se comungam para que todos ali possam conquistar a plenitude em sua vida. (HOOKS, 2013)

Tal aspecto da teoria de hooks é interessante pois o presente trabalho ocupa-se do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos em uma Comunidade de Aprendizagem. Ainda que uma comunidade na prática, por razões mil, não possa ser aquela idealizada na teoria, os ensinamentos são aplicáveis e podem ser observados na CAP.

Ainda para bell hooks (2013), é o pensamento crítico, muito desencorajado pelas elites dominantes nos países capitalistas em geral, que permite a mudança e a evolução das pessoas. Para ela, não há fronteiras para o pensamento crítico, que pode aflorar em qualquer indivíduo por meio de uma educação libertadora.

(...)independentemente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser e nossa vida ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer. Em nossa sociedade tão fundamentalmente anti-intelectual, o pensamento crítico não é encorajado. (HOOKS, 2013, p. 266)

No final de seu livro *Ensinando a Transgredir*, bell hooks expressa a grande esperança que tem na “sala de aula” e no exercício da pedagogia engajada, democrática e libertadora:

(...) o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p. 273)

### **1.3 A Educação para o aqui e o agora: a visão de Ailton Krenak**

Ailton Krenak é um homem de origem indígena, nascido no ano de 1953, que atua como escritor, ambientalista, pensador e filósofo. Krenak não possui uma obra específica acerca do tema Educação, mas suas ideias, que carregam a cosmovisão da cultura indígena, tem importantes contribuições para o presente trabalho, que trata da busca da autonomia por meio da Educação.

Durante o 2º Congresso do Laboratório Inteligência de Vida (LIV), realizado em 2020, cujo tema foi “Escola que Sente”, Ailton Krenak refletiu sobre o papel da educação na sociedade, com a particular visão e o lugar de fala dos povos originários.

Já no início de sua apresentação, Krenak faz uma crítica ao uso de aparatos e recursos pedagógicos que buscam “moldar” crianças durante a primeira infância. Em contraposição, ele exemplifica que muitos dos povos originários das Américas tinham em suas comunidades a prática da “produção” das pessoas. Para Krenak, a tentativa de moldar significa uma violência, visto que tal prática não vislumbra individualidades, forçando a criança a uma adaptação, inibindo os seus potenciais e a sua criatividade.

Todas as crianças, em qualquer cultura do mundo, são portadoras de novidade. Ao invés de ser pensada como uma embalagem vazia, que precisa ser preenchida, enchida, entupida de informação, nós deveríamos considerar que ali de dentro emerge uma criatividade, uma subjetividade capaz de inventar outros mundos. (KRENAK, 2020, 1h20m)

Krenak aponta que a Educação no modelo ocidental tradicional adquire um caráter de formatação de crianças. O fato de crianças serem ensinadas por um adulto, o que seria uma intervenção de fora no mundo de cada criança, acaba por tolher a autonomia de pensar e faz com que os educandos se sintam convocados a alinhar com um propósito formatador de pensamento.

Essa tentativa de moldar crianças por meio de uma Educação dirigida e padronizada coloca olhares excessivos no futuro, que nada mais seria do que uma abstração, dado que ainda não existe. Assim, é possível concluir que o respeito às individualidades pode render como frutos mudanças e “novos mundos” não imaginados previamente.

Analogamente ao pensamento de Paulo Freire e bell hooks, Krenak ressalta que a individualidade a ser respeitada não se confunde com solidão ou egoísmo. Ele enfatiza que tirou como lição de sua própria infância, vivida em comunidade indígena, que o contato com a natureza e seus pares lhe dotou de uma percepção de **pertencer a um todo** e **poder modificar o mundo**, respeitados os limites ditados pela própria natureza. Ele defende que essa concepção poderia ser uma ideia para um modelo de Educação e conclui o pensamento defendendo que a Educação pode ter como foco o lugar onde se encontra o educando e o tempo presente. “A Educação é uma experiência que tem que ser real e que tem que acontecer no cotidiano, no aqui e agora. Não é no passado, porque ela se

apoia nessa memória. Não é no futuro, porque ele ainda não existe. Então ela acontece no hoje, no aqui.” (KRENAK, 2020, 1h49m30s)

A visão de Ailton Krenak enriquece o presente trabalho quando refletimos sobre a busca pela autonomia de pensamento de educandos, cujas vozes não podem ser inibidas de nenhuma forma, e sobre o ensino em comunidades como a CAP, locais onde o conhecimento é partilhado e, assim, construído com mais respeito e completude.

#### **1.4 A autonomia como produto da relação: a perspectiva de José Pacheco**

O português, radicado no Brasil, José Francisco de Almeida Pacheco, nascido no ano de 1951, é um dos criadores da “Escola da Ponte”, uma escola pública portuguesa com uma proposta inovadora em relação aos métodos de ensinamentos ditos tradicionais. Pacheco tem vasta obra com inúmeras contribuições à Teoria da Educação, todas com a defesa de uma mudança paradigmática dos modelos tradicionais seculares que ainda perduram na maioria das escolas para um modelo mais democrático, com priorização da dialogicidade na relação professor-aluno.

Pacheco é crítico do conceito de Educação vinculado ao ato de “dar aulas”. Isso fica claro em sua obra “Inovar é assumir um compromisso ético com a Educação”, na qual ele indica que os modelos tradicionais ainda aplicados na maior parte das escolas foram pensados para contextos históricos já superados, especialmente as Revoluções Industriais, que exigiram aumento de carga horária de aulas a fim de que pais pudessem trabalhar o dia todo fora de casa e, ainda, sedimentaram o entendimento de que a Educação poderia dar-se unicamente em um prédio denominado Escola. “A escola contemporânea – tal qual a conhecemos enquanto formação experiencial de alunos e professores – é herdeira de necessidades sociais do século XIX, ainda que as suas raízes vão mais fundo, adentrando os séculos anteriores”. (PACHECO, 2019, p. 5)

Pacheco defende que é necessário fomentar a autonomia dos educandos por meio da articulação das “Educações”, para que o processo de aprendizado seja reconhecido como algo que se dá em muitas dimensões e não apenas em prédios escolares. Segundo o autor, “devamos recuperar o fomento da autonomia, o protagonismo juvenil... é preciso fazer um re-ligare essencial, esbater os efeitos da segmentação cartesiana e articular a educação familiar com a educação escolar e social”. (PACHECO, 2019, p. 6)

Para Pacheco, há uma inadiável necessidade de inovação na forma de educar que atenda os anseios e necessidade sociais na atualidade. O ensino e a Educação de forma geral podem ser muito mais que uma relação professor-aluno unidirecional, na qual o professor “dá a aula” e o aluno recebe o conteúdo. Pacheco também é crítico de modelos pensados no início do século XX, quando o foco da relação professor-aluno se desloca daquele para este, o que, em sua opinião, não resolve a questão. A chave para a inovação reside, em sua opinião, no primado da dialogicidade, ou seja, na qualidade da interação entre docentes e discentes.

A adoção de um determinado paradigma educacional e conseqüente assunção de uma prática pedagógica, não é neutra. Reflete a opção por um determinado tipo de vida em sociedade, de visão de mundo. Urge operar rupturas paradigmáticas, passar de práticas ancoradas nos paradigmas da instrução e da aprendizagem para práticas radicadas no paradigma da comunicação, no primado da dialogicidade. (PACHECO, 2019, p. 12)

Trata-se do aprender na intersubjetividade. “A aprendizagem não está centrada no professor, nem no aluno”, assevera Pacheco após inspirar-se em educadores brasileiros como Agostinho da Silva, Lauro Oliveira Lima, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

No contexto inovador não há espaço para aplicação do lema professado por Comenius, um dos filósofos que referenciou a “Escola Tradicional”, ainda no século XVII, de que seria possível ensinar todos como se fossem um só, pois, o desenvolvimento de um modelo inovador passa pelo respeito às individualidades e ao tempo de aprendizado de cada educando. Pacheco escreve sobre o contexto vigente quando da implantação do modelo inovador da Ponte:

Também tomamos consciência de que, ensinando no ‘ritmo da aula’, desrespeitávamos o ritmo de aprendizagem de cada aluno, que desprezávamos o repertório linguístico de cada jovem, que ensinávamos todos do mesmo modo, sem entender que cada aluno aprende a seu modo, que o ‘fônico não era a única metodologia da alfabetização disponível. Compreendemos que, se insistíssemos no velho modelo de ensinagem, não conseguiríamos ensiná-los. (PACHECO, 2019, p. 29)

Pacheco identifica que o modelo da Ponte pode ter sido o esboço de uma comunidade de aprendizagem:

Com intuição pedagógica, amor pela infância e o quanto baste de uma ciência prudente, à custa de muitos erros e fracassos, lançamos (sem que disso tivéssemos consciência) os fundamentos de uma nova construção social de educação, talvez um esboço de comunidade de aprendizagem. Se já não praticávamos ensinagem centrada no professor, também já havíamos compreendido as armadilhas do paradigma da aprendizagem. Anunciava-se a aprendizagem centrada na relação. Já aprendíamos na intersubjetividade,

mediatizados pelo objeto de estudo e pelo mundo, a partir de necessidades pessoais e sociais, desenvolvendo vínculos. (PACHECO, 2019, p.31)

Em comum com Paulo Freire, bell hooks e Krenak, Pacheco não confunde a autonomia a ser buscada com a solidão, pelo contrário, o verdadeiro aprendizado dá-se no coletivo, por meio de interações qualificadas.

(...) um projeto de mudança é um ato coletivo, que a autonomia acontece quando se é autónomo-com-o-outro. A autonomia é um conceito relacional. Ninguém é autônomo sozinho. Eu existo porque o outro existe. A minha liberdade não termina onde começa a liberdade do outro. A minha liberdade começa onde começa a liberdade do outro. Em equipe se defronta momentos críticos de reelaboração da cultura pessoal e profissional. (PACHECO, 2019, p. 46)

Essa transformação pessoal e profissional de uma cultura de solidão para uma cultura de equipe requer tempo e disposição para a mudança. O trabalho em equipe pressupõe um convívio permanente, além de respeito e lealdade aos valores e princípios de um projeto.

## **CAPÍTULO 2 - COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM PARANOÁ**

O Projeto Político-Pedagógico da Comunidade de Aprendizagem Paranoá – CAP apresenta uma visão geral da instituição, sua historicidade, realidade escolar, princípios e valores orientadores, concepções teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas e seus dispositivos pedagógicos.

Em 2013, algumas educadoras da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá se encontraram na 1ª Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação – CONANE. A conferência constitui um espaço-tempo coletivo de diálogo entre diferentes ações e perspectivas de fortalecimento da escola pública e de projetos inovadores.

A partir deste encontro, foi criado um núcleo de estudos e diálogos sobre a reconfiguração das práticas escolares no ensino público. Em seu processo de formação autônoma, conceberam experiências potencialmente inovadoras e nelas foram se fortalecendo e empoderando todas as pessoas envolvidas.

Em 2015, o grupo de educadoras vinculou esta proposta de inovação educacional ao “Projeto Brasília 2060” do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), coordenado pelo professor José Pacheco, e que surgiu com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, ambiental e social do país. Em 2016, devido à demanda de vagas para as crianças e jovens do ensino

fundamental do Paranoá, o núcleo, juntamente com a equipe do professor José Pacheco, propôs à Coordenação Regional de Ensino – CRE local uma parceria, apresentando uma proposta para a construção de um novo espaço de aprendizagem: a CAP – Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.

As comunidades poderão constituir-se a partir da iniciativa de profissionais atentos à necessidade de um novo modelo de desenvolvimento. Mas não deverão constituir-se em ilhas, ou assumir marginalidade [...] A sua fundação poderá ser apoiada por técnicos (pedagogos, sociólogos, psicólogos, tecnólogos sociais...) segundo uma metodologia específica, sem resquícios de paternalismo, ou assistencialismo, assumindo novos conceitos de sociedade e de pessoa. (PACHECO, 2014, p. 74)

O grupo buscou apoio no Fórum Autonomia, projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, coordenado naquele momento pelas professoras Fátima Vidal e Alexandra Militão. Com essa nova parceria, outras educadoras e educadores, que também vinham de um processo de transformação de suas práticas e constantes buscas de uma educação inovadora, se uniram ao grupo. Para bell hooks (2021), o resgate do espírito de comunidade e a descoberta daquilo que nos conecta uns aos outros é essencial para manter vivo, em estudantes e educadores, o desejo de aprender.

Outro importante apoiador da CAP como uma opção para a educação foi o professor e pesquisador Isaac Roitman, que teve papel fundamental na articulação política do projeto.

Ao longo dos anos de 2016 e 2017, houve um movimento intenso de construção desta Comunidade de Aprendizagem, com muitos estudos e formações sobre a estruturação do projeto e sua implementação. Um dos aspectos inovadores do projeto consistiu na apropriação dos princípios da sustentabilidade, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto no sentido da requalificação dos espaços e edifícios existentes no local, procurando criar melhor qualidade urbana. Para tal, buscou-se identificar um imóvel que possibilitasse a instalação da sede da CAP, que se integrasse a outros espaços culturais e educativos, potencializando a construção da comunidade de aprendizagem.

Neste sentido, o edifício-sede passa a ser um dos espaços de aprendizagem do território a ser utilizado pela comunidade. Após pesquisa da disponibilidade de imóveis no local, foi identificado um espaço de realização de eventos, de 2.629,16 m<sup>2</sup> de área construída, em estrutura pré-moldada, com dois pavimentos, em excelentes condições, possibilitando a criação de um design que se adequa à proposta pedagógica. A reestruturação foi feita pela arquiteta, urbanista, designer de sistemas sustentáveis e apoiadora de projetos de inovação pedagógica e educativa, Cláudia Passos. O edifício-

sede está localizado na Quadra 3, Conjunto A, Lotes 08, 09 e 10 do Paranoá, numa região com potenciais espaços de aprendizagem ao seu redor, como o ginásio de esportes e a biblioteca do Paranoá, a Casa das Hervas, O Projeto Música e Cidadania, entre outros, além de extensa área verde ao fundo.

Quanto ao público a ser atendido pela nova escola, a comunidade do Paranoá Parque foi indicada como prioritária, pois, a partir do diálogo com a Coordenação Regional de Ensino e lideranças comunitárias, constatou-se que a implantação do conjunto habitacional ocorreu sem a ampliação de serviços sociais como escolas, postos de saúde, áreas de lazer, entre outros, gerando uma demanda alta por esses serviços, principalmente vagas para estudantes nas escolas da região.

Um dos ideais da CAP é que todos aqueles que compõem a comunidade escolar participem democraticamente dos processos de elaboração e decisão em relação aos rumos da gestão administrativa e pedagógica da escola. Tal pressuposto é coerente com a ideia defendida por Paulo Freire de que a educação é fundamental na criação de condições para que as pessoas se tornem sujeitos de sua própria história.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história [...]. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade. (FREIRE, 1991, p.16)

Foram articulados diversos encontros com a comunidade do Paranoá Parque com o intuito de compartilhar a proposta e ouvir os anseios locais. Laços foram formados, vínculos fortalecidos e importantes vias de trocas e geração de conhecimento foram criadas, na busca da integração Escola - Cidade, na forma de Comum-Unidade, uma Comunidade de Aprendizagem,

modelo de educação comunitária que busca expandir a prática educacional para além dos muros da escola. É dedicada à participação de diferentes agentes educativos num processo dialógico buscando consolidar uma nova construção social de aprendizagem a partir de uma sociedade participativa. (PPP – CAP, 2021, s/n)

Em 2018, após um longo período de idealização, estruturação, formação e capacitação dos educadores, o edifício da CAP abriu as portas para acolher a comunidade, e os educadores receberam as crianças pela primeira vez.

A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá atende crianças do Paranoá, Paranoá Parque e Itapoã, regiões que juntas somam aproximadamente mais de 120 mil habitantes.

A cidade do Paranoá se caracteriza por um histórico de luta social para sua legitimação como região administrativa do Distrito Federal. A Vila Paranoá foi um dos acampamentos remanescentes da época da construção de Brasília. Foi fundada em 1957, quando da implementação dos canteiros de obras para a construção da Barragem do Lago Paranoá. Encontra-se a aproximadamente 20 km do centro da capital federal, Brasília. O Itapoã apresenta uma realidade semelhante ao Paranoá, e está entre as regiões administrativas mais vulneráveis do Distrito Federal. É uma área de criação recente, foi em 1997 que surgiram as primeiras ocupações. A partir de 2001, o Itapoã passou por um processo acelerado de ocupação decorrente da chegada de famílias de outros estados e do Paranoá.

Oferecendo escolarização correspondente ao Ensino Fundamental I, a escola atende cerca de 450 alunos entre 6 e 10 anos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

A CAP tem o compromisso de cumprir com os Princípios e Fins da Educação Nacional, além dos objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme expresso na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no 9394/96 de 20 de dezembro), nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular, bem como atender às demais normas aplicáveis, em especial o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Currículo em Movimento do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (2014), ressalta que a proposta pedagógica seja integradora, interdisciplinar e contextualizada, assim reconhecendo a participação ativa dos estudantes e comunidade nos processos de aprendizagem. A CAP se propõe a ser espaço de aprendizagens diversas, impulsionando a convivência e interação entre as crianças e os demais agentes da comunidade, construindo a prática pedagógica a partir do olhar e da escuta sensível das crianças, estimulando o pensamento crítico, a autonomia, o respeito à individualidade e a consciência de coletividade. Ao promover experiências pessoais e coletivas com objetivo de formação de estudantes autônomos, colaborativos, críticos, corresponsáveis por suas aprendizagens, a escola ressignifica o currículo articulando conteúdo com eixos transversais e integradores.

A constituição de uma comunidade de aprendizagem se dá com e na complexidade das culturas dela própria e da sociedade na qual se insere. Além disso, é composta da pluralidade de valores daqueles que a criam e recriam, individual e coletivamente, convivendo, ensinando e aprendendo cotidianamente.

José Pacheco (2021), defende que escolas não são edifícios, que as escolas são pessoas e que as pessoas são os seus valores. Para o educador, “o propósito de uma educação com base em valores é formar o caráter, isto é, a unidade entre pensamento, palavra e ação. Foi o que Freire repetiu à exaustão, apelando a que a intenção e o gesto do educador fossem coerentes”. (PACHECO, 2021, p. 66)

A CAP compreende que seus valores são seus princípios de ação, ou seja, orientam e refletem sua prática. Assim, os valores da CAP – amorosidade, autonomia, respeito e responsabilidade, – foram escolhidos pelo coletivo de educadores e educadoras a partir da vivência concreta. Para Pacheco (2012), é preciso que a incorporação dos valores nas ações cotidianas traduza-se em atitudes e que sejam assumidos praxiologicamente pela equipe, uma vez que a sua transmissão se dá pela convivência, pelo exemplo e pelo contágio emocional.

São esses valores que referenciam a forma de agir entre os pares e com as crianças, se materializando na prática por meio dos dispositivos pedagógicos.

Os dispositivos são ferramentas que auxiliam a prática pedagógica, possibilitando o exercício da reflexão, da autonomia e do engajamento coletivo. Eles são construídos pela comunidade escolar com a intencionalidade de contribuir para a produção, reprodução e transformação da cultura existente na comunidade educativa. (PACHECO, 2013 *apud* PPP – CAP, 2021)

Os dispositivos são suportes que podem ser materiais, recursos, estratégias e rotinas, entre outras manifestações. Eles constituem um meio de produzir conhecimento, de promover uma formação autônoma solidária e responsável e, simultaneamente, favorecer a participação efetiva dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Na CAP, os dispositivos foram sintetizados a partir de várias práticas como a Escola da Ponte de Portugal (1976), a Associação Vivendo e Aprendendo (1982) e a Associação Casa dos Pássaros (2011), ambas de Brasília, entre outras. Foram sendo incorporados, apropriados e assumidos por toda a comunidade com o passar do tempo, a partir das vivências. Passaram a fazer parte da cultura da comunidade de aprendizagem que é norteadada por valores que subsidiam a introdução de novos dispositivos, no sentido de melhor atender às necessidades dos educandos, dos educadores e de toda comunidade escolar.

Krenak (2020), acredita que a vida em comunidade favorece a percepção de pertencimento ao grupo e de poder modificar o mundo, fatores essenciais para a construção da autonomia.

Assim, com esse espírito de comunidade, a CAP se organiza e se materializa em uma estrutura de horizontalidade, onde todos os integrantes são envolvidos com as vivências educacionais, participando dos processos de aprendizagem e da construção e socialização de conhecimentos.

### **CAPÍTULO 3 – VIVÊNCIAS REFLEXIVAS: OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA**

Os estudos de autores como Paulo Freire, Ailton Krenak, bell hooks e José Pacheco, entre outros, foram essenciais para a compreensão do contexto da CAP e das relações que ocorrem naquele espaço. A educação para e pelo diálogo e autonomia, a corporeidade do exemplo, a resolução dialógica de conflitos, a relação mútua de aprendizagem, a observação dos valores, códigos e cultura do grupo, entre tantas outras práticas e posturas, são importantes fontes de aprendizagens.

Pacheco (2012), considera que autonomia é um conceito que se relaciona a outros e que só pode ser compreendido nessa relação que é ao mesmo tempo complementar e contraditória com a dependência. Para ele, a autonomia não existe no isolamento, ela só é possível através das relações entre o “eu” e o “outro”.

É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. Conclusão: a autonomia convive com a solidariedade. (PACHECO, 2012, p.11)

Neste capítulo, compartilho algumas experiências reais que vivenciei na CAP por ocasião da realização de meu estágio curricular obrigatório, mencionando os dispositivos pedagógicos que sustentam sua prática e que mais diretamente estão implicados no processo de construção da autonomia. Lembrando que nenhum valor se sobrepõe a outro. São complementares e indissociáveis.

#### **3.1 O Planejamento**

O Planejamento é um dispositivo pedagógico que, inicialmente, é elaborado pela educadora, determinando os conteúdos e os espaços e tempos em que a aprendizagem pode ocorrer. O objetivo é que, progressivamente, à medida que vão adquirindo mais autonomia, os educandos passem a elaborar seus próprios planejamentos. O dispositivo

compreende “a organização diária do coletivo que promove aprendizagens significativas, ajudando a desenvolver a identidade, autonomia, o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança e o suprimento de necessidades biológicas”. (PPP – CAP, 2021, s/n) A observação do uso desse dispositivo pedagógico pelas turmas que acompanhei evidenciou sua efetividade. As crianças ficam menos ansiosas com relação ao tempo, espaço e atividades que serão desenvolvidas naquele dia. Conseguem se antecipar na organização dos espaços e materiais que irão utilizar.

Em uma turma de 3º ano, a professora pediu para formarem uma roda e um aluno questionou:

“- Mas, e a rotina? Posso colocar no quadro?”

A professora, então, com a participação das crianças, elaborou o planejamento do dia, intercalando atividades individuais e coletivas. Em seguida, pediu que o estudante colocasse no quadro, que ficou assim:

- 1 – Chegada; (tempo livre para brincar, jogar, ler, desenhar, conversar etc.)
- 2 – Planejamento;
- 3 – Roda;
- 4 – Atividade;
- 5 – Lanche;
- 6 – Atividade;
- 7 – Parque. (Diário de campo, 23/03/2022)

### **3.2 A Roda de Conversa**

Trata-se de um espaço de compartilhamento de informações, opiniões, sentimentos, experiências e conhecimentos. Também é o momento de planejar atividades e mediar conflitos. Esse dispositivo possibilita o exercício da empatia, da expressividade, da autoconfiança, do respeito, do autocontrole e do sentimento de capacidade de intervir no mundo. Os educandos aprendem a falar e a se ouvir, a organizar seu pensamento, além de desenvolver o senso crítico.

No momento da Roda, a professora fez a leitura do livro Pedro vira porco-espinho. O livro fala dos sentimentos e conduz as crianças à reflexão sobre o que as deixa com raiva e o que as tira desse sentimento. O Projeto Político Pedagógico da CAP prevê

atividades que envolvam “a leitura dialógica de livros infantis, que tenham em sua narrativa questões sobre emoções e sentimentos, relações intra e interpessoais, convivência e ética, cuidado com o outro, acolhimento à diversidade humana e que apresentem alguns conflitos para reflexão”. (PPP – CAP, 2021, s/n)

A professora fez algumas perguntas e provocações e as crianças demonstraram que compreenderam a história e fizeram relações muito interessantes com suas vivências e experiências. A riqueza do diálogo que presenciei nessa roda desperta em mim a memória de uma leitura de Paulo Freire em que ele alerta para a importância de se considerar e respeitar cada aluno como sujeito concreto, portador de conhecimentos e criador de cultura.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1999, p. 70)

Ainda na roda, a professora explicou a primeira atividade que seria de interpretação de texto e gramática. Ela leu o texto da atividade que apresentava algumas características do porco-espinho, como outros nomes do animal e informações sobre a sua alimentação. Deixou, ainda, algumas perguntas no ar para instigar a curiosidade das crianças para a pesquisa. Questionou, por exemplo, se alguém sabia se porcos-espinhos nasciam da barriga da mãe ou de ovos; se mamavam quando bebês, entre outras coisas.

Tudo é planejado e organizado no sentido de possibilitar às crianças experiências relevantes e oportunidades de reflexão e diálogo, para que possa ocorrer a construção de significados a partir das experiências socioculturais.

### **3.3 As Regras e Combinados**

A construção da autonomia acontece pelo exercício da liberdade, por meio das atividades vivenciadas. Ao proporcionar às crianças a liberdade de falar e de se deslocar pelos espaços é preciso também refletir com elas sobre essa mesma liberdade que implica em responsabilidade, respeito e amorosidade. Neste sentido, as Regras e combinados, são construídos com as crianças e demais membros da comunidade de aprendizagem, a fim de promover relações democráticas e corresponsáveis entre crianças e adultos. Para José Pacheco (2013), o respeito às regras pelas crianças se dá em função da sua participação na construção delas. Trata-se de um dispositivo pedagógico fundamental para uma

convivência democrática, constituída a partir do diálogo, da liberdade, da cooperação e da autonomia.

Acompanhando as crianças nas atividades livres no parque, pude perceber a importância desse dispositivo e o quanto ele favorece o desenvolvimento da autonomia. Em um desses momentos, observei que algumas crianças brincavam nos três balanços disponíveis. Outras três iam contando quantas “balançadas” já tinham ido. Chegando a um determinado número, uma delas avisou:

“- Nossa vez!”

As colegas que estavam no brinquedo deram lugar às que esperavam. Sem conflitos, sem reclamações e sem interferências de adultos.

Quando perguntei sobre a regra, uma delas me explicou:

“- É assim: cada um pode dar vinte “balançadas”, aí é a vez do outro. Antes eram dez, mas não dava nem tempo de dar impulso e ir bem no alto. Tinha muita briga porque ninguém queria sair. Aí nós mudamos. Pode olhar lá nos combinados.” (Diário de campo – 24/03/2022)

### **3.4 Pedir a Palavra / Silêncio e Atenção**

Na CAP todos têm oportunidade de falar. Para que isso ocorra de forma harmoniosa e respeitosa, existe o dispositivo Pedir a palavra. “Sempre que alguém, criança ou educadora, dentro de um espaço de trabalho, pretende falar ou intervir, levanta o dedo como forma de pedir a palavra”. (PPP – CAP, 2021, s/n)

Para Paulo Freire (2019), a educação para e pelo diálogo respeita a construção de cada ser e de sua autonomia. Dessa forma,

O inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2019, p. 58)

Também existe o dispositivo Silêncio e atenção, que é uma maneira respeitosa de pedir silêncio. Consiste em levantar o braço com a mão aberta.

Em uma das primeiras rodas que participei na escola, observei que a professora levantou o braço e os demais presentes que já tinham percebido o gesto, o repetiram. A professora, notando que eu desconhecia o dispositivo, pediu que uma das crianças me explicasse o que estava acontecendo.

“- Se tem conversa na hora de explicar a atividade, a professora levanta o braço. Aí, eu faço silêncio e levanto o meu também. E cada um vai ficando em silêncio e levantando junto, até todo mundo parar de falar.”

Depois a professora complementou:

“- Quem vai percebendo, vai apoiando o pedido levantando o braço enquanto aguardam até que tenha o silêncio e a atenção necessários para se iniciar uma conversa.”  
(Diário de campo, 21/03/2022)

Não é possível educar sem ouvir o que o outro tem a dizer, seja com palavras, gestos, olhar ou até mesmo com o silêncio. Também não existe diálogo sem que sejamos ouvidos. Assim, nessa interação entre a fala e a escuta, estabelecemos relações e a aprendizagem se torna possível.

A valorização e o estímulo ao diálogo e à aprendizagem por meio das experiências vivenciais e do cultivo de valores necessários para a vida em comunidade, favorecem o protagonismo dos estudantes na resolução de conflitos interpessoais.

Em um momento de realização de atividade com estudantes do 3º ano, houve uma discussão entre duas crianças. O professor passou, então, a mediar o conflito orientando o diálogo, incentivando a comunicação não violenta, o reconhecimento dos diferentes pontos de vista, a autoavaliação e a autonomia na busca de solução. Além disso, demonstrou uma preocupação genuína com os sentimentos das crianças envolvidas.  
(Diário de campo, 24/03/2022)

Em um outro dia que acompanhei um 5º ano, presenciei outro conflito. Um desentendimento entre dois estudantes no refeitório, envolvendo xingamentos e agressões físicas. Eu e uma das responsáveis pela copa intervimos. Ela ficou com um dos garotos envolvidos enquanto acompanhei o outro até o lado oposto do refeitório. Fiquei observando a atitude da funcionária. Ela não o segurou e não o acusou. Apenas o abraçou e disse algumas coisas ao seu ouvido. Conversaram um pouco e o garoto foi se acalmando. Em seguida, ela repetiu o gesto com o outro menino. Abraçou, acariciou seu rosto e conversaram um pouco. Ela não tomou partido, não julgou e não ameaçou. Apenas acolheu com afeto e carinho, por compreender que naquele momento apenas isso era possível e necessário. (Diário de campo, 30/03/2022)

É por meio de relações afetuosas que o processo educacional acontece. A amorosidade na convivência e na prática pedagógica oportuniza o desenvolvimento de uma educação libertadora e emancipadora.

No contexto escolar a amorosidade está conectada a relação dialógica, pois é a partir dessa troca amorosa que nos transformamos e podemos transformar a nossa realidade. Assim, o cuidado uns com os outros, consigo mesmo e com o ambiente é incentivado e praticado em todos os momentos do dia a dia. (PPP-CAP, Valores, 2021, s/n)

A escola é um espaço formado por diversos atores que participam de tarefas educativas. É importante que ocorra uma ação integrada de todos e todas, profissionais docentes e profissionais não-docentes para que os processos de educação, de ensino e de aprendizagem aconteçam adequadamente. É fundamental que os funcionários da escola, que não atuam na docência, tenham o domínio dos conceitos, espaços, valores e dispositivos para dar o suporte para que o processo educacional aconteça. (LIBÂNEO, 2008) Assim, toda a comunidade escolar pode favorecer o desenvolvimento da autonomia. Isso envolve conhecer a cultura escolar e os estudantes para compreender suas necessidades, seus conflitos, suas potencialidades e avaliar o quanto são autônomos.

No final do dia, uma roda de conversa foi organizada para uma reflexão em conjunto sobre o episódio do refeitório. A conversa foi uma oportunidade de ampliar o repertório dos estudantes quanto a formas mais adequadas, pacíficas e assertivas de resolver seus conflitos interpessoais e de protagonizar as resoluções.

Na roda estavam presentes os dois colegas que se desentenderam, os demais estudantes da turma, o professor, a coordenadora e a psicóloga. Todos puderam falar, ouvir e dar opiniões, fazer seus relatos, argumentações, propor e negociar soluções. Algumas pessoas do grupo sugeriram que os dois estudantes ficassem sem jogar bola no dia seguinte para que pudessem repensar seu comportamento. A maioria concordou, inclusive os dois envolvidos. A coordenadora procurou deixar bem claro que não se tratava de um castigo, mas uma oportunidade de reflexão para que compreendessem que para cada ação há sempre uma reação.

A roda de conversa representa uma oportunidade de participação ativa na construção de limites para a convivência coletiva. Ao sentir que tem vez e voz, que é respeitada em sua autonomia, a criança passa a assumir-se como sujeito de sua formação, capaz de se expressar e compreender outros pontos de vista diferentes dos seus. Segundo Freire, uma educação para a autonomia é aquela na qual os sujeitos se assumem “como

ser social e histórico, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (2019, p. 42).

### **3.5 Preciso de ajuda e posso ajudar**

Um outro dispositivo que está muito presente na cultura da CAP é Preciso de ajuda e posso ajudar. Esse dispositivo, que tem sua origem na década de 1970 na Escola da Ponte, evidencia uma preocupação com a aprendizagem não só de saberes, mas de valores. “Quando algum educando sente dificuldade em aprender algum assunto específico, ele preenche o quadro ‘Preciso de ajuda’. Outro(a) educando(a), que sente possuir um conhecimento do assunto, inscreve-se na coluna ao lado – ‘Posso ajudar’ - e ensina o(a) colega com a dúvida”. (PPP – CAP, 2021, s/n)

Em uma atividade de matemática com um 5º ano, os estudantes tinham contas de adição e subtração com 4, 5 e 6 casas decimais para resolver. Alguns resolveram os cálculos sem ajuda, mas a maioria teve dificuldades nas subtrações com reserva. O processo de retirar da ordem maior, vizinha à esquerda, o valor que será acrescido à ordem que estamos subtraindo gerou muitas dúvidas e equívocos. O professor e eu procuramos fazer passo a passo com cada estudante que apresentou dificuldades. Sentiram-se desafiados e estavam muito interessados em aprender. Os que iam terminando, sentiam-se úteis em ajudar os colegas com dificuldades. Presenciei a alegria com que um estudante retirou seu nome da coluna “Preciso de ajuda” e o incluiu na coluna “Posso ajudar”. (Diário de campo - 30/03/2022)

Cada estudante tem seu tempo e seu ritmo de aprendizado. É importante que o professor esteja atento a isso e disponível. O dispositivo Preciso de ajuda e Posso ajudar é um incentivo à interação entre professor e estudante e, principalmente, entre os estudantes, estimulando a cooperação e o desenvolvimento da autonomia. Segundo Freire (2019), ser autônomo não significa ser autossuficiente, mas sim estar aberto à comunicação com o outro, com o diferente.

### **3.6 Gostei / Não gostei**

A possível origem desse dispositivo na década de 1980 na Associação Vivendo e Aprendendo teve como inspiração o dispositivo “Acho bem / Acho mal” da Escola da Ponte. Consiste em uma maneira de comunicar nossos limites e gostos. Pode aparecer nas mediações de conflitos ou nas rodas de conversa. Também pude ver em algumas salas

uma tabela com as colunas “Gosto”, na qual os estudantes listaram o que acham bom que acontece na escola, e a “Não gosto”, com aquilo que não os agradam.

Em uma das turmas de 2º ano, no momento da roda final com as crianças, a professora propôs a leitura do livro literário *Lentes Mágicas* que fala de uma menina que precisava de óculos e teve dificuldade de aceitar, além de precisar lidar com o *bullying* na escola. Também fala da importância do apoio e interferência do professor nessa situação. As crianças logo identificaram uma colega de turma que usa óculos. Fizeram comentários carinhosos e de apoio à colega. Em seguida, a professora falou que a escolha do livro foi em razão da colega de classe que usa óculos ter compartilhado na roda de conversa do dia anterior que “gosta” dos amigos, mas “não gosta” quando fazem piadas com sua dificuldade de enxergar. Uma criança sugeriu que a questão fosse incluída na tabela “Gosto / Não gosto” da classe. (Diário de campo – 05/04/2022)

A professora me explicou que essa tabela (o dispositivo) tem como uma das funções ajudar a resolver alguns conflitos cotidianos, diluindo a figura do professor como o responsável pela resolução dos problemas. Com isso, as crianças vão desenvolvendo a autonomia, a capacidade de tomar decisões, a cooperação e a responsabilização.

### **3.7 As Saídas de Campo**

É mais um dispositivo pedagógico da CAP. “São promovidas visitas a outros locais onde educandos e educandas podem aprender interagindo com o meio, vivenciando experiências e recolhendo dados que, muitas vezes, não são obtidos na escola”. (PPP – CAP, 2021, s/n)

Durante o período de estágio, acompanhei algumas turmas nas visitas ao CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã, que fica no entorno da escola. A atividade no CEDEP consistia em ouvir mediadores de leitura contarem histórias de livros literários. A atividade faz parte da Jornada de Literatura e Música do Paranoá e Itapoã. Além de ouvir as histórias contadas pelos mediadores, as crianças puderam depois manusear os livros que mais chamavam sua atenção e lê-los ou pedir que os mediadores lessem para elas, desenvolvendo o gosto pela leitura literária.

Para uma turma de 3º ano, um dos livros selecionados pela mediadora era composto somente de imagens. Vários personagens brincavam de telefone sem fio. As crianças eram estimuladas a observar e tentar identificar quem seria a próxima

personagem a participar da brincadeira. Fizeram relações muito interessantes, demonstrando conhecimento e muita criatividade. Quando, por exemplo, apareceu a figura de uma rainha, eu esperava que a maioria das crianças dissesse que o próximo personagem seria o rei. Mas as respostas foram variadas, originais e criativas. Entre elas, cavaleiro, Elizabeth, princesa e abelha. Em outro momento, quando apareceu um pirata, disseram que o próximo seria um capitão, Peter Pan, uma caveira, um papagaio e uma sereia. (Diário de campo – 04/04/2022)

A experiência da visita com uma turma de 1º ano foi bastante diferente, mas igualmente interessante. As crianças ficaram alvoroçadas, conversavam entre si, movimentavam-se, representavam as histórias contadas e inventavam outros finais. Então, a professora da turma me disse: “- Criança sendo criança. Para nós adultos parece desordem, não é?! Mas, na verdade, essa é uma outra ordem, vivida de uma outra maneira”. (Diário de campo – 29/03/2022)

Krenak (2020), faz uma crítica à educação ocidental que tem como preocupação oferecer “um futuro produzido por adultos”, quando poderíamos “recepcionar a inventividade da infância”.

Uma educação adultocêntrica, ditadora de padrões comportamentais adequados e focada na preparação para o futuro, acaba podando a capacidade de criação, imaginação e invenção inerentes à infância. Não considera que a imaginação, enquanto elemento que transcende a experiência vivida, é essencial para a produção de novos conhecimentos.

As várias possibilidades imaginativas, criativas e expressivas que as crianças demonstraram durante as mediações e brincadeiras propostas nas visitas ao CEDEP são potencializadas pelo contexto democrático, com relações horizontais, dialógico e autônomo como o da CAP.

Em Freire e Shor (1987), a criatividade é considerada necessária para que qualquer pessoa aprenda. Freire argumenta que para que a criatividade possa se manifestar, faz-se necessária a existência de liberdade e defende que o ser criativo está unido à liberdade de pensar, agir, criticar, refletir, tomar decisões e fazer escolhas.

### **3.8 A autonomia das educadoras e educadores**

O acompanhamento de diversas turmas evidenciou a autonomia didático-pedagógica das professoras e professores que não ficam presos ao livro didático. Tal fato

pode estar associado a uma das características da CAP, que condiz com uma experiência educacional inovadora, que é o respeito à autonomia das educadoras e educadores, “seu jeito, suas técnicas, formas de trabalhar os conteúdos e de se vincular com as crianças. Mesmo assim, sempre cumprindo o currículo da SEDF e os combinados/valores/princípios da CAP” (PPP – CAP, 2021, s/n).

Autonomia é a capacidade de se governar pelos seus próprios meios. Ela traz a possibilidade de se auto-organizar, fazer escolhas, gerir o tempo e os recursos. Essa liberdade e independência permitem, no cotidiano da CAP, que as crianças e adultos administrem seu tempo, os espaços, as aprendizagens e os relacionamentos dentro e fora da escola, com o uso contínuo da responsabilidade, amorosidade e respeito. (PPP – CAP, Valores, 2021, s/n)

Paulo Freire (2019), compreende a autonomia como um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir das inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir”. A autonomia “é processo, é vir a ser”. É experiência da liberdade. (FREIRE, 2019, p.105)

As reuniões pedagógicas e de planejamento representam um subsídio à construção de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória. São espaços coletivos e democráticos de acolhimento, diálogo, reflexão, formação e partilha de conhecimentos, práticas, sugestões e boas ideias. São momentos essenciais, dada a necessidade de reflexão contínua sobre as peculiaridades e as características dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem em um contexto educacional que tem a intencionalidade de uma experiência educacional inovadora, como a CAP. Educadoras e educadores expõem suas demandas, necessidades, dificuldades, expectativas e dinâmicas de trabalho, referentes ao cotidiano escolar. Com o apoio da equipe pedagógica, criam e compartilham entre si materiais e jogos, entre outras formas criativas e engajadoras de apresentar os conteúdos.

As aulas são planejadas para serem bastante dialógicas, com trocas e negociações de significados, com o papel ativo, reflexivo, emocional e criativo das educadoras e dos educandos. Sem a pretensão de esgotar os temas e sempre buscando favorecer as interações, não privilegiando somente aspectos cognitivos, mas também, e com muita potência, os componentes afetivos, que acabam intervindo na aprendizagem.

Para uma das aulas de um dos 5ºs anos, que tinha como temática os oceanos e continentes, a professora trouxe para a sala um mapa-múndi. Fizemos uma roda e, ao

observar o mapa, um estudante se lembrou de ter visto um globo terrestre na sala da coordenação. Pediu licença para ir buscar argumentando que “no globo era mais fácil de entender”. Minutos depois, chegou com o globo e o colocou na roda para que todos pudessem manuseá-lo e observá-lo. A professora ia fazendo perguntas, identificando os conhecimentos prévios dos estudantes, apresentando novas informações e orientações, fazendo correções e novas perguntas estimulando a curiosidade e possibilitando que os alunos ampliassem o que já sabiam. Pediu que identificassem os continentes, os oceanos, os países e ilhas. Os alunos faziam colocações e questionamentos muito interessantes. Um deles perguntou:

“- Professora, tem mais água ou mais terra no planeta? Olhando assim, parece que é água.”

E a professora:

“- Hum... boa pergunta! O que vocês acham?”

Depois de uma chuva de respostas variadas, contextualizadas e argumentos em defesa de cada ponto de vista, a professora pediu a palavra:

“- Podemos pesquisar sobre isso na próxima aula no laboratório de informática. Pode ser?”

E, ainda, outros comentários dos estudantes que continuavam a observar o globo:

“- Apesar dessa água toda, este não é um recurso infinito. Não pode desperdiçar...”

“- Tá vendo, gente? A Terra não é plana...”

“- Olha a Ucrânia aqui (e mostrou no globo a localização da Ucrânia para a professora que pediu para ver onde ficava). E aqui, a Rússia. Nossa! É maior que o Brasil... Eles são covardes... a Ucrânia é pequenininha e eles *grandão*...”

“- Ah..., mas tamanho não é documento!”

A professora, mais uma vez, convidou à pesquisa:

“- Eu estou achando que nós não estamos sabendo muito sobre esse assunto. O que vocês acham de procurarmos mais informações sobre a guerra entre a Rússia e a Ucrânia? Depois podemos fazer uma outra roda para falarmos dos nossos achados.”

(Diário de campo, 01/04/2022)

Bell hooks (2013), argumenta sobre o poder das interações entre professor e alunos:

[...] meu trabalho é influenciado pelo que os alunos dizem na sala de aula, pelo que eles fazem, pelo que me expressam. Cresço intelectualmente ao lado deles, desenvolvendo um entendimento mais nítido de como partilhar o conhecimento e de o que fazer em meu papel participativo com os alunos. Essa é uma das principais diferenças entre a educação como prática da liberdade e o sistema conservador de educação bancária que encoraja os professores a acreditarem, do fundo do seu ser, que eles não têm nada a aprender com os alunos. (HOOKS, 2013, p.204)

Posso ouvir Paulo Freire dizendo: “Não há docência sem discência (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 2019, p. 25)

Há várias formas de aprender e há vários jeitos de ensinar. Acompanhar vários professores e professoras de diversas turmas da CAP trouxe uma percepção de que cada um e cada uma tem sua maneira de trabalhar, mas todos são comprometidos com as aprendizagens e têm respeito à diversidade das turmas e à individualidade de cada criança.

Os dispositivos pedagógicos apresentados neste capítulo, são dispositivos iniciais básicos e estão mais relacionados à construção da autonomia a partir da convivência no espaço escolar. A apropriação desses dispositivos por parte dos educadores e educandos ocorre de maneira gradual, já que cada um tem seu ritmo de formação. No Projeto Político-Pedagógico da CAP são descritos outros dispositivos mais elaborados que necessitam de uma maior organização, apropriação dos valores e dos dispositivos básicos. Atualmente, por uma questão de amadurecimento dos educandos, estrutura física e organizacional, todos se encontram na iniciação e estão organizados de acordo com o segmento a que pertencem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou identificar e refletir sobre o desenvolvimento de algumas práticas pedagógicas adotadas em prol da autonomia dos educandos em uma escola com proposta inovadora, a CAP. A partir dos registros em diário de campo do estágio curricular obrigatório da UnB, foi possível relacionar teoria e prática, confrontando as ideias sobre Educação de Paulo Freire, bell hooks, Ailton Krenak e José Pacheco com as práticas adotadas pela CAP, com destaque para os dispositivos pedagógicos.

Muito do que está na teoria sobre Educação e Autonomia, está no cotidiano da CAP por meio do desenvolvimento dos dispositivos pedagógicos criados por aquela comunidade. Assim, acolhimento, amorosidade, responsabilidade, dialogicidade, respeito a todas as vozes, respeito a todas as pessoas são valores que efetivamente estão presentes na CAP.

Percebi, porém, que ainda há avanços possíveis que podem gerar ainda mais respeito às individualidades e aos ritmos de aprendizagem, como o fim da divisão em séries e classes e a adoção de trabalho com projetos.

Compreendo a complexidade dos processos envolvidos, bem como as contradições que fazem parte das inovações. Há condicionantes internos e externos, individuais e coletivos para que se efetive uma proposta como a da CAP. Um dos desafios da instituição é compor uma equipe pedagógica engajada com a sua proposta. Muitos dos educadores e educadoras do quadro atual, admitidos por contrato de trabalho temporário, desconheciam a proposta da comunidade de aprendizagem. Apesar de todo acompanhamento e apoio pedagógico para que compreendam o novo contexto, ainda há resistências por parte de alguns.

Ao vivenciar a dinâmica pedagógica da CAP, além da compreensão da autonomia como um valor essencial para uma educação emancipadora, na qual o educando se reconhece como sujeito de sua formação, foi possível vislumbrar a perspectiva de se fazer do espaço escolar um outro espaço em que relações afetuosas, colaborativas e democráticas favoreçam a formação de sujeitos mais autônomos.

É gratificante chegar a estas Considerações Finais tendo percebido que os autores citados não tratam de temas utópicos e que uma Educação diferente, democrática e que

estímulo à autonomia é possível fora dos livros e das ideias. Ainda que na prática apresentem-se desafios não previstos e que precisem ser superados, a implementação de uma Educação pela e para a Autonomia, que estimule o pensamento crítico, é o passo evolutivo necessário para uma Educação emancipadora.

## **PERSPECTIVAS FUTURAS**

Desses quatro anos de curso de pedagogia, levo comigo a marca de cada uma e de cada um que compartilhou seus conhecimentos, seus pensamentos, suas percepções, seus afetos, sua história e seu inacabamento. Um percurso coletivo, rico em vivências e experiências, que propiciou o contato com importantes temas referentes à Educação.

Das inúmeras aprendizagens, as que mais me inspiram são aquelas relacionadas à educação progressista, libertadora e emancipadora. Por acreditar que uma educação assim é possível, pretendo atuar neste sentido, na perspectiva de uma prática pedagógica amorosa, dialógica, democrática, acolhedora das individualidades e promotora de criticidade.

Ciente das possibilidades e dos desafios que terei pela frente, continuarei pesquisando, refletindo e problematizando, desta vez, tendo como objeto a minha própria prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Dicionário Paulo Freire** / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Educação como prática da liberdade**. 23ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e terra, 2019.

\_\_\_\_\_. e Ira Shor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. **Uma conversa com Ailton Krenak sobre o tempo e a educação** (entrevista). Porvir – Inovações em Educação, 2020. Disponível em: <<https://porvir.org/uma-conversa-com-ailton-krenak-sobre-o-tempo-e-a-educacao/>>. Acesso em: 05 jun 2022.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

PACHECO, José. **A escola da ponte sob múltiplos olhares: palavras de educadores, alunos e pais**. Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

\_\_\_\_\_. **Entre margens – cartas para educadores**. Crônicas escritas por José Pacheco para a revista Educação de 2008 a 2021. Plataforma Educação, 2021.

\_\_\_\_\_. **Escola da ponte: um outro caminho para a Educação**. São Paulo: Ed. Suplegraf, 2004.

\_\_\_\_\_. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

**Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP).** Brasília, 2021.

Secretaria de Estado de Educação - SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica –Séries Iniciais,** Brasília-DF, 2014.