



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO ACADÊMICO

INDIRA ARRUDA CASTELLANOS

**ESCOLA CLASSE (E/OU) COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ:
A CARTOGRAFIA DE UMA TRAVESSIA PEDAGÓGICA**

BRASÍLIA
2023

INDIRA ARRUDA CASTELLANOS

**ESCOLA CLASSE (E/OU) COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ: A
CARTOGRAFIA DE UMA TRAVESSIA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

BRASÍLIA
2023

INDIRA ARRUDA CASTELLANOS

ESCOLA CLASSE (E/OU) COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ: A
CARTOGRAFIA DE UMA TRAVESSIA PEDAGÓGICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Defendida e aprovada em 28 de julho de 2023.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Fatima Lucilia Vidal Rodrigues - UnB
Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho - UnB
Profa. Dra. Francéli Brizolla – Unipampa
Profa. Dra. Viviane Neves Legnani - UnB

BRASÍLIA
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AC348ee Arruda Castellanos, Indira
ESCOLA CLASSE (E/OU) COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO
PARANÓIA: A CARTOGRAFIA DE UMA TRAVESSIA PEDAGÓGICA / Indira
Arruda Castellanos; orientador Ana Tereza Reis da Silva;
co-orientador Fátima Lucília Vidal Rodrigues. -- Brasília,
2023.
150 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. comunidade de aprendizagem. 2. escola pública. 3.
prática pedagógica. I. Reis da Silva, Ana Tereza , orient.
II. Vidal Rodrigues, Fátima Lucília, co-orient. III. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças, famílias e profissionais da educação que ousam transformar a comunidade humana desde o chão da escola pública.

AGRADECIMENTOS

Sempre lia emocionada a seção de agradecimentos nos textos acadêmicos imaginando se um dia eu também iria escrever os meus. Quando soube que justamente aquilo que eu admirava era chamado por Debora Diniz de equívocos de intimidade, em Carta de uma orientadora, perdi a vontade de pensar sobre isso.

Depois que soube que tal item é opcional, segundo as normas da ABNT, voltei a me questionar se o faria. A dúvida não era porque eu não tinha a quem agradecer, muito pelo contrário, era justamente porque tenho uma enorme gratidão a tantas pessoas que fiquei com receio de acabar não citando alguém. Logo, como não ser grata a essa vida que me tem dado tanto por meio de encontros, afetos e oportunidades que de alguma forma me trouxeram até aqui?

Então, escolhi o risco de esquecer alguém do que não citar ninguém. Além disso, prefiro estar equivocada do que presa às regras formais da comunicação científica, ao menos quando se trata de algo facultativo. Mas confesso que fui convencida a deixar alguns seres não humanos de fora da minha lista.

Antes de começar quero declarar que, assim como na matemática, a ordem dos fatores não altera o resultado, ou seja, os agradecimentos não seguem uma ordem de prioridade ou importância.

Agora sim, sem mais delongas, vamos aos inesquecíveis. Brincadeira!

Começo agradecendo à maior responsável e fonte da minha vida, Eurides Cleusa Carlos Arruda. Afinal, contra toda autoridade, excepto mi mamá!

À família Arruda por ser parte da minha rede de apoio desde meu nascimento e mais recentemente por ser parte da rede de apoio da minha mãe, dividindo comigo a responsabilidade de cuidar dela quando não posso estar mais perto.

À USP que por quase oito anos foi a minha segunda casa.

Às queridas amigas e amigos de sempre e para sempre do Movimento Estudantil da Pedagogia, por estarem conectados comigo aonde quer que eu vá.

À UnB, na figura de seus profissionais.

A toda CAP pela experiência vivida, assim como as demais escolas que contribuíram direta ou indiretamente com a pesquisa e a minha formação profissional.

Às pessoas que aceitaram ser entrevistadas, manifestando o interesse em contribuir comigo.

À professora Ana Tereza Reis da Silva por ter acolhido meu projeto de

mestrado no processo seletivo e pela compreensão das minhas limitações.

À professora Fátima Lucília Vidal Rodrigues pela confiança, gentileza, cuidado e por não desistir de mim. Que sorte a minha ter você no meu caminho!

Às professoras da banca examinadora pelo tempo dedicado à avaliação da minha produção.

A todas as crianças das quais fui professora, por compartilharem comigo o encantamento diário com as descobertas do mundo e suas famílias pela confiança em meu trabalho.

Às psicoterapeutas e médicos homeopatas que me cuidaram quando minha saúde mental e física estava tão debilitada.

Ao Carlos e à Deisoca que gentilmente me ajudaram com a revisão do meu texto, desde que ele era apenas um projeto de pesquisa.

Aos velhos e novos amigos de infância, do trabalho, da militância e do babado, tanto de São Paulo, como de Brasília e da Latinoamérica. Gratidão por me darem a certeza de que sou muito amada.

Agradeço especialmente à Val, Jaque, Iva, Rô e Lari por me acompanharem na maratona final do mestrado. Sem vocês eu jamais chegaria.

Ao meu amado Alfonso, com quem a minha solidão se sente acompanhada. Sou grata pela sua companhia nessa longa trajetória, não só do mestrado, mas da vida.

Por fim, ainda que eu defenda a laicidade no Estado e na escola, não quero deixar de agradecer a Deus, Nossa Senhora, anjos, santos, amigos espirituais e demais forças superiores por sempre ouvirem as minhas preces e guiarem os meus caminhos.

Figura 1 – FOTOPOEMA inspirada na travessia da CAP junto à Turma Alecrim



Fonte: elaborada pela autora.

RESUMO

A consciência de que o sistema educacional no Brasil segue predominantemente obsoleto, servindo à reprodução da ordem social hegemônica, ainda pautada numa cultura de padronização, segregação, repetição e privação, tem dado origem a diferentes formas de conceber o processo de escolarização e de garantir o direito à educação de boa qualidade. Nesse sentido, o objetivo central deste trabalho foi descrever o caminho percorrido pela Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, nos seus primeiros anos de vida, a fim de compreender os contextos mais favorecedores, desafiadores e os mais potencializadores de sua prática pedagógica vivenciada como travessia entre escola e comunidade de aprendizagem, ainda que dentro do paradigma da rede pública de ensino no Distrito Federal. Esta pesquisa de abordagem qualitativa, inspirada no método cartográfico, teve por fundamentação teórica contribuições de Paulo Freire, bell hooks, Catherine Walsh e José Pacheco. O percurso metodológico foi trilhado com os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica sobre o tema comunidade de aprendizagem, levantamento da produção de materiais científicos e jornalísticos com ênfase na proposta desta escola e análise documental de edições do seu Projeto Político Pedagógico e outras produções da mesma, além de legislações educacionais. A coleta de dados contou ainda com os seguintes instrumentos colaborativos de investigação: entrevistas semiestruturadas com os interlocutores de cada segmento da comunidade e uma cartografia na perspectiva da participação observante registrada em diário de bordo enquanto professora/pesquisadora da escola, acionando também memórias e vivências de outras práticas diferenciadas. Em coerência com esta perspectiva teórica, a análise da travessia realizada por tal escola pública periférica apontou caminhos possíveis na busca por práticas pedagógicas mais criativas, com outras dimensões de aprendizagem integral e comprometidas com o desenvolvimento de uma educação humanizadora, emancipatória e democrática, indicando o que vigora e o que limita nessa caminhada coletiva.

Palavras-chave: comunidade de aprendizagem; escola pública; prática pedagógica

ABSTRACT

The realization that the educational system in Brazil remains predominantly obsolete, serving the reproduction of the hegemonic social order, still based on a culture of standardization, segregation, repetition and deprivation, has given rise to different ways of conceiving the schooling process and guaranteeing the right to a good quality education. In this sense, the central aim of this work was to describe the path followed by the Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá in its first years, in order to understand the most favorable, challenging and empowering contexts of its pedagogical practice experienced as a crossing between school and learning community, although within the paradigm of the public education network in the Federal District. This qualitative research, inspired by the cartographic method, was based on theoretical contributions from Paulo Freire, bell hooks, Catherine Walsh and José Pacheco. The methodological route followed the following procedures: bibliographical review on the subject of learning communities, review of scientific and journalistic materials with emphasis on the proposal of this school and documentary analysis of editions of its Political Pedagogical Project and educational legislation. Data collection included the following collaborative research tools: semi-structured interviews with interlocutors from each segment of the community and a cartography from the perspective of observant participation recorded in a logbook as a teacher/researcher in the school, also triggering memories and experiences of other differentiated practices. Consistent with this theoretical perspective, the analysis of the journey made by this peripheral public school, pointed out possible ways in the search for more creative pedagogical practices, with other dimensions of integral learning and committed to the development of a humanizing, emancipatory and democratic education, indicating what is in force and what limits this collective journey.

Keywords: learning community; public school; pedagogical practice

RESUMEN

La constatación de que el sistema educativo en Brasil permanece predominantemente obsoleto, sirviendo a la reproducción del orden social hegemónico, aún basado en una cultura de estandarización, segregación, repetición y privación, ha dado lugar a diferentes formas de concebir el proceso de escolarización y de garantizar el derecho a una educación de buena calidad. En este sentido, el objetivo central de este trabajo fue describir el camino recorrido por la Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá en sus primeros años, para comprender los contextos más favorables, desafiantes y potenciadores de su práctica pedagógica vivida como travesía entre escuela y comunidad de aprendizaje, aunque dentro del paradigma de la red de educación pública en el Distrito Federal. Esta investigación cualitativa, inspirada en el método cartográfico, se basó en contribuciones teóricas de Paulo Freire, bell hooks, Catherine Walsh y José Pacheco. La ruta metodológica siguió los siguientes procedimientos: revisión bibliográfica sobre el tema de las comunidades de aprendizaje, revisión de materiales científicos y periodísticos con énfasis en la propuesta de esta escuela y análisis documental de ediciones de su Proyecto Político Pedagógico y de la legislación educativa. La recolección de datos incluyó las siguientes herramientas de investigación colaborativa: entrevistas semiestructuradas con interlocutores de cada segmento de la comunidad y una cartografía desde la perspectiva de la participación observante registrada en un cuaderno de campo como profesora/investigadora en la escuela, accionando también recuerdos y experiencias de otras prácticas diferenciadas. Coherente con esta perspectiva teórica, el análisis de la travesía realizada por esta escuela pública periférica apuntó posibles caminos en la búsqueda de prácticas pedagógicas más creativas, con otras dimensiones del aprendizaje integral y comprometidas con el desarrollo de una educación humanizadora, emancipadora y democrática, indicando lo que impulsa y lo que limita este recorrido colectivo.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje; escuela pública; práctica pedagógica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das entrevistas	26
Quadro 2 - Linha do tempo sobre Comunidade de Aprendizagem	63
Quadro 3 - Leitura comparativa das edições do PPP	83
Quadro 4 - Sistematização Entrevistas – categoria 1	85
Quadro 5 - Sistematização Entrevistas – categoria 2	86
Quadro 6 - Sistematização Entrevistas – categoria 3a	88
Quadro 7 - Sistematização Entrevistas – categoria 3b	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - FOTOPOEMA inspirada na travessia da CAP junto à Turma Alecrim	8
Figura 2 - Mais um dia de protesto, óleo sobre tela, de Gersion de Castro	42
Figura 3 - Imagem de satélite ilustrando o território atendido pela CAP	74
Figura 4 - Quantidade de educandos por local de moradia	74
Figura 5 - Cronologia da história da CAP	57
Figura 6 - Dados informativos da CAP	75
Figura 7 - Exposição de estudo sobre os valores, realizado pelas duas turmas que compartilhavam o mesmo espaço de aprendizagem em turnos diferentes	97
Figura 8 - Distribuição dos dispositivos pedagógicos pela CAP	98
Figura 9 - Mapa conceitual do Lugar de Fala	99
Figura 10 - Mapa conceitual do Lugar de Memória	102
Figura 11 - Saída à Biblioteca Pública do Paranoá	105
Figura 12 - Mapa conceitual do Lugar de Cuidado	107
Figura 13 - Realização de Assembleia Escolar	109
Figura 14 - Mapa conceitual do Lugar de Cooperação	113
Figura 15 – FOTOPOEMA de celebração	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Comunidade de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPPF	Centro Acadêmico Professor Paulo Freire
CEDEP	Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá
CEB	Companhia Energética de Brasília
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro de Educação Unificado
CMDF	Currículo em Movimento
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANE	Conferência Nacional de Alternativas para uma outra Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
DRE	Diretoria Regional de Educação
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ECCAP	Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENARC	Encontro Nacional dos Românticos Conspiradores
ENEPe	Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia
EPEPe	Encontro Paulista de Estudantes de Pedagogia
EP	Escola Pública
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GDF	Governo do Distrito Federal
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MoANE	Movimento de Alternativas para uma Nova Educação
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. APROXIMAÇÕES	17
1.1. PRIMEIROS PASSOS - DEMARCAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA	20
1.2. TRAÇANDO A ROTA - PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
1.3. MAPA DA DISSERTAÇÃO.....	27
2. APRESENTAÇÕES	28
2.1. QUEM SOU.....	29
2.2. QUEM É O PARANOÁ	39
2.3. QUEM É A CAP	48
3. CONVERSACIONES	58
3.1. CONVERSA TEÓRICA.....	59
3.1.1. <i>Da necessidade de teorizar com a prática</i>	59
3.1.2. <i>Rotas que se cruzam por novos caminhos</i>	68
3.2. CONVERSA EMPÍRICA.....	71
3.2.1. <i>Qual Comunidade de Aprendizagem no lugar de qual Escola Pública</i>	71
3.2.2. <i>Traçando um diálogo entre as edições do Projeto Político Pedagógico</i>	77
3.2.3. <i>As categorias conceituadas e vivenciadas</i>	84
4. DISCUSSÕES	92
4.1. SE A EDUCAÇÃO É O CAMINHO, A ESCOLA É UM LUGAR DE ENCONTROS	92
4.2. CARTOGRAFIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA CAP	96
4.2.1. <i>Autonomia é um lugar onde todos querem chegar, mas poucos querem ficar</i>	99
4.2.2. <i>Respeito é o ponto de partida e chegada para qualquer lugar digno que se queira alcançar</i>	102
4.2.3. <i>Amorabilidade é um lugar confortável para sermos nós mesmos</i>	107
4.2.4. <i>Responsabilidade é um lugar difícil de chegar só, mas que melhora quando temos companhia</i>	113
5. CONSIDERAÇÕES	117
5.1. COERÊNCIA É A RECIPROCIDADE ENTRE O SER E O AGIR QUE SE ENCONTRAM PARA CHEGAR A UM MESMO LUGAR.....	118
5.2. UTOPIA É UM LUGAR BOM E POSSÍVEL DE SER HABITADO	121
REFERÊNCIAS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ENTREVISTAS.....	129
APÊNDICES.....	130
APÊNDICE 1: MAPA INTERATIVO DO TERRITÓRIO CARTOGRAFADO	130
APÊNDICE 2: PALAVRAS FINAIS	130
APÊNDICE 3: ROTEIROS DE ENTREVISTAS	132
APÊNDICE 4: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ENTREVISTA CRIANÇAS	134
APÊNDICE 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – DIREÇÃO ESCOLAR	135
APÊNDICE 6: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEIS	136
APÊNDICE 7: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ENTREVISTA ADULTOS.....	137
APÊNDICE 8: ESPAÇOS DE VISIBILIDADE DA CAP (PESQUISAS E REPORTAGENS).....	138
ANEXOS.....	149
ANEXO 1: MATÉRIA SOBRE A “ESTREIA” DA CAP	149
ANEXO 2: POESIA DA EDUCADORA PATY GOMES SOBRE OS VALORES DA CAP	150

1. APROXIMAÇÕES

*“Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade.”*
Prelúdio - Canção de Raul Seixas

O desejo de realizar uma pesquisa de mestrado nasceu durante minha graduação no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP), quando tomei¹ conhecimento sobre o projeto de Parques Infantis do então Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo na gestão (1935-1938) do grande escritor brasileiro modernista, crítico literário, musicólogo, folclorista, professor e ativista cultural Mário de Andrade. A principal característica deste projeto tão inspirador era ser uma política pública voltada para crianças de 3 a 12 anos, de famílias operárias, com o intuito de lhes garantir o direito a uma infância livre, não escolarizada e assegurando o desenvolvimento integral de meninos e meninas que não eram separados por gênero e nem por idade. Outro caráter inovador de tal proposta é que antes mesmo dos debates sobre Cidade Educadora ocuparem os planos de governo dos candidatos à prefeitura, e também sobre a importância do brincar na natureza virar assunto entre os mais diversos profissionais, Mário estava propondo educar a cidade através de um olhar cuidadoso, integral e respeitoso para com as suas infâncias. Enquanto pesquisador e gestor público, ele já enxergava a indissociabilidade do tripé educação, cultura e saúde, valorizando a cultura popular, o brincar livre, além de outras linguagens da infância, inovando com uma proposta arquitetônica que priorizava os espaços externos em detrimento das salas construídas.

Ao longo de oito anos de atuação profissional na rede pública de ensino paulistana, tive a oportunidade de trabalhar em três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que antes foram sedes de tal projeto e pude viver experiências riquíssimas junto às crianças das quais fui professora. Nestas escolas os espaços sempre nos permitiam grandes e significativas descobertas em contato com outras formas de natureza não humanas² (árvores, pássaros, pedras etc.), mesmo essas três escolas tendo projetos e propostas pedagógicas distintas e eu também estando em diferentes fases da minha trajetória enquanto educadora das infâncias. Essa

¹ O uso do verbo na primeira pessoa do singular demarca a opção por um texto narrativo, pois a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica foi determinante para a configuração do tema pesquisado, não cabendo assim na impessoalidade de uma dissertação escrita na terceira pessoa do plural.

² Considerando que para além da natureza humana, categoria por vezes invisibilizada, existem também outras formas de vida e sistemas vivos.

experiência profissional foi fundamental para que eu pudesse aprimorar a minha compreensão sobre o que é trabalhar as questões socioambientais com crianças pequenas, numa perspectiva de gestão democrática e participativa na qual a comunidade e o território são primordiais para a elaboração e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, tendo sempre a criança no centro das ações. Porém, somente quando fui trabalhar em um Centro de Educação Unificado (CEU), onde a premissa de uma Cidade Educadora, por meio dos territórios educativos, estava fortemente ancorada em sua concepção enquanto política pública municipal com a missão de garantir o direito à educação, cultura, esporte e lazer gratuitamente aos moradores das periferias paulistanas, comecei a ampliar a minha referência de escola pública e comunidade de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que as formas como compreendemos e nos relacionamos com as outras naturezas passam pelas nossas experiências concretas em determinados espaços, o pesquisador e educador ambiental David Orr (2005) defende a integração do lugar à educação como fundamental para o conhecimento de si, bem como o conhecimento do lugar de origem e o lugar onde se encontra, distinguindo os conceitos de habitar e residir. Portanto, a minha trajetória de vida também se fez matéria no nascimento da presente pesquisa, posto que, desde 2010 me rendi aos encantos de Brasília, quando a conheci pela primeira vez, e comecei a sonhar um dia morar na capital do país e com ela estabelecer novos vínculos e percepções para além do turismo.

Trata-se de uma cidade que definitivamente possui inúmeras peculiaridades as quais muita gente desconhece, uma vez que, além de ser o centro do poder político, o seu turismo é mais voltado para os negócios. Para começar, Brasília, considerada, desde 1987, patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) devido ao seu conjunto arquitetônico e urbanístico, é a sede do Governo do Distrito Federal (GDF) que possui características de município e estado, composto atualmente por 35 Regiões Administrativas (RA). Tal subdivisão regional se justifica pela descentralização administrativa, a fim de facilitar a coordenação dos serviços públicos, porém desconsidera os critérios geográficos e culturais de cada região, criando fronteiras artificiais de gestão territorial.

Diferentemente do que ocorre no restante do Brasil, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é o órgão responsável por toda a Educação Básica da Rede Pública de Ensino, em suas diferentes etapas e modalidades, tendo

sua sede administrativa no Plano Piloto. Também com o intuito de facilitar a gestão educacional, atuando como intermediário entre o órgão central e as escolas, foram criadas 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE).

Uma vez que Brasília e, mais especificamente, o Paranoá me acolheram nesta nova fase da minha vida, resolvi que estava na hora de encarar o desafio de voltar para a Academia, depois de cinco anos graduada, e realizar uma pesquisa de mestrado que pudesse congregiar meus sonhos, experiências e conhecimentos na busca de uma educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Por sorte do destino, em 2017, quando desenhava meu projeto de mestrado, estava sendo concebido um novo espaço educacional por um grupo de educadores da mesma CRE na qual eu já trabalhava, em parceria com a comunidade que morava no final da minha rua. Com uma proposta que me pareceu bastante ousada e necessária de construir uma educação promotora de aprendizagens significativas, a Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (ECCAP), mais conhecida como CAP, encaixou-se perfeitamente nos meus planos, conforme pode ser observado no seguinte trecho presente em todas as versões do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

Um dos aspectos inovadores do presente projeto consiste na apropriação dos princípios da sustentabilidade, não só do ponto de vista pedagógico, mas também no aspecto da requalificação dos espaços e edifícios existentes no local, para criar melhor qualidade urbana. Para tal, buscou-se identificar um imóvel que possibilitasse a instalação do espaço sede da CAP, que se integrasse a outros espaços educativos, hoje, subutilizados, 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. (ECCAP, 2018, p. 5)

Apesar de não ter participado desde o início do processo de criação da CAP, sentia uma enorme identificação com aquele grupo de educadores sonhadores pois, assim como eles, acreditava profundamente no poder revolucionário de tal proposta. Sentia falta de compartilhar do sonho de uma outra educação pública também com novos parceiros de profissão em Brasília que estivessem verdadeiramente comprometidos com a mudança de paradigmas, respeitando os estudantes e demais membros da comunidade escolar. Além disso, havia conhecido o Projeto Âncora e o professor José Pacheco em 2012, durante o III Encontro Nacional dos Românticos Conspiradores (ENARC), realizado em Cotia/SP e participei da II Conferência Nacional de Alternativas para uma outra Educação (CONANE), realizada em 2015 no

bairro educador de Heliópolis em São Paulo.

Por isso, em 2019, o tema desta pesquisa se materializou forte e nitidamente quando resolvi fazer parte deste novo projeto de escola, não só como pesquisadora, mas também como professora. Mesmo sabendo do desafio que seria trabalhar no mesmo local do meu campo de pesquisa, decidi que valeria a pena experimentar, pois sempre critiquei um fato frequentemente observado no meio acadêmico de que falar da escola não é estar na escola, ou seja, cansei de ouvir críticas, análises e sugestões sendo elaboradas e difundidas pelos chamados “especialistas da educação” sem nunca terem pisado no chão da escola enquanto educadores efetivamente.

Foi assim que neste curto, porém denso, percurso acadêmico e profissional, a partir do meu contato com diversos modos de entender e fazer a educação escolar pública, fui refletindo sobre quais elementos seriam fundamentais para se pensar num processo de escolarização diferente. Esse aspecto se refere tanto à forma de trabalhar com a aprendizagem como à priorização do conteúdo a ser aprendido, frente ao desafio de se educar para uma nova sociedade mais justa e sustentável.

1.1. Primeiros passos - demarcação do tema de pesquisa

Partindo da constatação de que a forma convencional da escola não atendia mais às reais necessidades e demandas da sociedade, desencadeou-se um processo de mobilização que foi abrangendo várias pessoas na concepção de uma outra possibilidade de escola. Esse processo resultou na criação da CAP, que por ser fruto de uma construção coletiva já difere muito de como o Estado define previamente seu projeto de educação escolar enquanto uma política pública.

Uma vez que já havia tido contato com outras experiências de escolas muito interessantes e inspiradoras em Brasília, percebia que ainda faltava esse diferencial na ousadia de propor uma mudança dentro do sistema público de ensino, ainda mais na periferia. Isso porque sabemos que há mais espaço para inovar por meio do ensino privado, onde já existe todo um cenário composto de condições favoráveis para se desenvolver uma educação inovadora, o que implica o enorme risco de se entrar numa bolha onde apenas quem já é privilegiado pode acessar.

Senti uma grande motivação em pesquisar tal experiência diferenciada de conceber e fazer educação na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), a fim de compreender desde como esse processo surgiu, como ele foi sendo impulsionado

e até como o mesmo tem se constituído, por meio de seus dilemas, avanços, contradições e concepções diversas que fazem parte do cotidiano de qualquer instituição social.

Considero que o desafio e a importância de abordar esse tema adquirem um aumento exponencial diante do contexto de desmonte da educação pública no Brasil que se agravou nos últimos anos tanto pela pandemia do coronavírus quanto pela ampliação da extrema direita na política do país, evidenciando aquilo que sabiamente dizia um dos nossos grandes pensadores, Darcy Ribeiro: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”. Esse movimento, que é consequência da união entre o neoliberalismo e o neofascismo, está ocorrendo mundialmente e se retroalimenta de sistemas sociais sectaristas, como o racismo, machismo, classismo, capacitismo, dentre tantas outras formas de opressão e preconceito, as quais uma parcela considerável de profissionais da escola pública procura combater, não sem enfrentar grande oposição, censura, como no caso da criação do projeto Escola sem Partido³ e, mais recentemente, até ataques violentos às escolas, resultando em mortes como nos casos ocorridos no começo deste ano.

Nesse sentido, a educação escolar assume um papel cada vez mais relevante, principalmente se considerarmos a sua enorme incidência na formação de sujeitos os quais se organizam em torno de concepções, valores e práticas que têm o potencial de manter ou mudar a sociedade, dependendo de qual visão de mundo sustenta seu comprometimento ético, sendo esse um princípio fundamental para o Bem Viver⁴.

Isso explica a coexistência de movimentos tão divergentes no campo da educação onde enquanto há quem defende o ensino domiciliar (a educação das crianças e jovens é realizada apenas em casa e não em instituições formais), outros a gestão de escolas públicas compartilhada com a polícia militar (Escolas Cívico-Militares), há também quem assume um compromisso ético com a educação de qualidade para todas e todos, buscando transformar a escola pública seja com métodos e didáticas mais tradicionais de ensino, seja com novas metodologias pautadas no reconhecimento do protagonismo de todos os sujeitos da comunidade

³ Também conhecido como “lei da mordaza”, a proposta existe desde 2004 e tem inspirado outros projetos que tramitam em várias casas legislativas pelo país, apesar do Supremo Tribunal Federal (STF) já ter julgado a sua inconstitucionalidade, com o objetivo de estabelecer regras que controlem a atuação dos professores, a fim de evitar uma suposta doutrinação ideológica e política em sala de aula.

⁴ Conceito atribuído à cosmovisão de povos indígenas em processos de resistência coletiva à relação de dominação com a natureza, presente desde o colonialismo, que reproduz as desigualdades sociais e a subalternização de seres até hoje pelo capitalismo.

escolar e de seu entorno.

No Brasil, o debate e a produção científica por meio de análises e pesquisas classificadas na temática inovação educacional iniciaram na década de 1970, sendo que as experiências reconhecidas na comunidade científica como abarcadas pela noção de inovação educacional são da década de 1960, com os ginásios vocacionais e experimentais no estado de São Paulo. Contudo, é válido ressaltar aqui que a minha opção por evitar o uso do termo *inovação educacional* se justifica pelo fato de que não pretendo abordar a diferença entre novidade e inovação, que geralmente provoca muitos equívocos ao se classificarem algumas propostas educacionais. O sociólogo, professor da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e meu amigo Elie Ghanem (2013) foi mais além nesse debate, fazendo um contraponto entre inovação e reforma educacional, que infelizmente não me alcançou tempo para trazer aqui. Mioto também se debruçou com excelência sobre esse tema em sua tese de doutorado (onde a CAP é citada) apontando que o novo nem sempre é inédito, “ele é novo enquanto ainda mantém seu caráter de não encaixe ao paradigma convencional e enquanto continue provocando as rupturas nesse paradigma antigo” (2022, p.158).

Portanto, optei pelo termo “diferenciada” por considerar que se trata sim de uma proposta pedagógica distinta da maioria, ainda que reconheça a existência de outras propostas tão divergentes quanto essa que são realizadas nessa mesma rede de ensino.

Não obstante, encontrei temas em comum que aparecem como assuntos importantes relacionados aos estudos no campo, dentre eles: valorização da gestão democrática, participação da comunidade, questionamento do ensino tradicional, diálogo entre disciplina e autonomia, adoção da pedagogia de projetos, importância dos vínculos pela afetividade, ampliação das formas de avaliação, aprendizagem com significação, etc.

Dito isso, a questão central que guiou meus passos ao longo do caminho investigativo da pesquisa tal qual uma questão-bússola (CABRAL; MORATO, 2003) foi: *Como se constituíram os diferentes contextos da prática pedagógica na experiência de travessia da ECCAP?*

Partindo desse questionamento, aponto como objetivo geral da pesquisa *descrever o caminho percorrido pela ECCAP, nos seus primeiros anos de vida, a fim de compreender os contextos mais favorecedores, desafiadores e os mais potencializadores de sua prática pedagógica vivenciada como travessia entre escola*

e comunidade de aprendizagem. Sendo que, mais especificamente, deriva deste os seguintes objetivos:

- ❖ Mapear as convergências das categorias trabalhadas na pesquisa, recorrendo ao estudo de diferentes edições do Projeto Político Pedagógico da escola, em diálogo com concepções legais e teóricas que fundamentam sua prática pedagógica;
- ❖ Traçar as fragilidades, fortalezas e potencialidades na implementação da travessia de uma prática pedagógica, a partir da investigação dos registros empíricos vividos e observados na escola;
- ❖ Sinalizar inspirações de outras práticas pedagógicas que entrecruzam com os valores insurgentes desenvolvidos na ECCAP, acionando as memórias de uma professora na condição de pesquisadora.

Na busca por responder a tais objetivos, apresentarei na sequência o percurso metodológico que foi trilhado nesta pesquisa de abordagem qualitativa, inspirada no método cartográfico para realizar o estudo de campo em uma experiência escolar específica, tendo por fundamentação teórica contribuições de Paulo Freire, bell hooks, Catherine Walsh e José Pacheco.

1.2. Traçando a rota - percurso metodológico

Apresento nesta parte os procedimentos e instrumentos utilizados durante a investigação ocorrida entre os anos de 2018 e 2023⁵, considerando os mesmos enquanto importantes fontes de informação que auxiliam na interpretação e elaboração da pesquisa. Tais procedimentos foram construídos com a participação observante em campo, por meio de uma vivência intensa enquanto professora da escola e como pesquisadora. Além disso, busquei inspiração na prática da cartografia, ligada ao campo das ciências sociais e humanas, enquanto “estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (PRADO; TETI, 2013, p. 47).

O percurso metodológico iniciou-se com uma breve revisão bibliográfica na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁵ Infelizmente precisei pedir o trancamento da minha matrícula no mestrado durante esse período por motivos de saúde.

(CAPES) e no Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UnB), a fim de encontrar estudos no campo da educação que apresentavam em seu título, resumo ou palavras-chave a expressão “comunidade de aprendizagem”. Cheguei nos seguintes resultados: entre os anos de 2000 a 2009, a UnB apresentou mais trabalhos registrados do que a CAPES, já no período de 2010 a 2019 houve o maior registro de trabalhos em ambas plataformas e apenas nos últimos três anos, mesmo com a pandemia, o número de trabalhos superou o da década de 90, quando apareceram os primeiros documentos com o termo utilizado na busca. Tal análise demonstra que o tema tem sido cada vez mais objeto de estudo, acompanhando também uma maior ocorrência de novas comunidades de aprendizagem que estão se formando por todo o país, assunto que será melhor abordado no terceiro capítulo.

Ainda assim, é possível verificar que existem importantes lacunas abertas por tais estudos, dentre as quais pretendo contribuir na produção de conhecimento sobre como foi possível se constituir uma comunidade de aprendizagem a partir de um contexto de escola pública periférica, buscando compreender esse processo que tinha tudo para ser escolarizado, mas que tenta ser diferente.

É nesse espaço que se coloca a possível originalidade do presente estudo pois espero que, ao registrar o percurso da CAP, possa somar na preservação da sua memória e na compreensão da sua prática pedagógica que merece cada vez mais visibilidade. Além disso, creio que ressaltar sua importância histórica em defesa de um outro modelo de educação possa fortalecer e inspirar mais sonhadores que buscam criar uma outra escola pública, na ousadia de superar a lógica homogeneizante do ensino tradicionalmente conhecido.

A pesquisa também contou com os seguintes procedimentos que me permitiram elaborar questões sobre o tema, bem como desenvolver pistas analíticas: levantamento da produção de materiais científicos e jornalísticos com ênfase na proposta da escola e análise documental das sete edições do seu Projeto Político Pedagógico entre outras produções da mesma, além de legislações educacionais nacionais e distritais, como o Currículo em Movimento (CMDf), elaborado pela SEEDF, que tem como base teórica e metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico Cultural.

Para a coleta e organização de dados foram utilizados os seguintes instrumentos colaborativos de investigação: entrevistas semiestruturadas, posto que embora tenham sido adotados roteiros com perguntas iniciais, novos elementos foram

incorporados devido à fluidez do diálogo estabelecido e também do vínculo entre entrevistadora e entrevistadas/os e também uma cartografia na perspectiva da participação observante registrada em diário de bordo enquanto professora/pesquisadora da escola, uma vez que este instrumento, tal como apontou em sua dissertação Rosângela Santana (2020, p.52) “registra o movimento de ir em direção ao outro, ao encontro do outro e de mim mesma em busca de compreensão”. Além disso, alumbrei o percurso com memórias e vivências de outras práticas diferenciadas que fui colecionando em minha trajetória de vida, tanto como professora quanto como pesquisadora, por entender que todas elas são propostas disruptivas e consolidadas, ou seja, possuem um caráter duradouro que congregam elementos fundamentais para o propósito da minha pesquisa.

Durante minha vivência no *lócus* da pesquisa, ressalto que tive a oportunidade de participar e atuar diretamente na dinâmica escolar. Dentre os espaços e atividades nas quais a escola se configurava enquanto comunidade de aprendizagem, implementando práticas de gestão democrática e novos dispositivos pedagógicos, menciono alguns: reuniões com as famílias, reuniões de coordenação pedagógica, cursos de formação, festas, mutirão, ações solidárias, assembleias, conselhos de classe, núcleo de projetos, regência em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, passeios, grupos de responsabilidade, apresentações culturais, rodas de conversa, acordos de convivência, etc.

Nesse sentido, escolhi fazer também um exercício cartográfico como forma de localizar, recolher e organizar informações para subsidiar esta pesquisa, a fim de conhecer e entender esses contextos onde a prática pedagógica da CAP se constitui e onde eu mesma me constituí enquanto professora/pesquisadora, mergulhando nessa experiência na qual “conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga” (BARROS; PASSOS, 2015, p.30).

No caso das entrevistas foram realizadas via chamada de vídeo pelo *Zoom*, com uma duração média de 40 minutos, proporcionando um espaço adequado para os relatos das experiências. Ao todo foram convidadas a contribuir 30 pessoas, sendo que, dentre elas cinco se negaram a participar ou sugeriram outra pessoa mais adequada em seu lugar, fornecendo assim uma perspectiva multifacetada. Considerei ser imprescindível escutar no mínimo três indivíduos de cada segmento (tentando um equilíbrio de gênero), a fim de alcançar a maior representação entre os membros que

compõe essa comunidade escolar, conforme indicado no quadro a seguir, juntamente com outras descrições do perfil⁶ desses sujeitos entrevistados.

Quadro 1 - Perfil das entrevistas

SEGMENTOS	AGRUPAMENTOS	NOMES / IDADES	GÊNERO	RAÇA	MORA NA COMUNIDADE	TEMPO COM A CAP	
ESTUDANTES	Turma Alecrim	R. 9a	Masculino	Preta	Sim	2018-2023	5 anos
		J. 9a	Masculino	Preta	Sim	2019-2021	2 anos
		R. 9a	Feminino	Parda	Sim	2018-2023	5 anos
EQUIPES DA ESCOLA	Gestão Local	L. 40a	Feminino	Branca	Sim	2017-2019,2023	4 anos
		R. 44a	Feminino	Branca	Não	2014-2023	+ 5 anos
		M. 42a	Masculino	Parda	Sim	2017-2023	+ 5 anos
	Professores	N. 34a	Feminino	Branca	Não	2019-2021,2023	3 anos
		D. 44a	Feminino	Não Sabe	Não	2017-2023	+ 5 anos
		W. 37a	Masculino	Branca	Não	2018-2020	3 anos
	Educadores Sociais	J. 33a	Feminino	Preta	Sim	2018-2019	2 anos
		K. 43a	Feminino	Branca	Sim	2022-2023	1 ano
		L. 29a	Masculino	Preta	Não	2019-2020	2 anos
	Serviços	A. 40a	Feminino	Parda	Sim	2018-2023	5 anos
J. 32a		Feminino	Parda	Sim	2019-2023	4 anos	
A. 41a		Feminino	Amarela	Sim	2018-2023	5 anos	
COMUNIDADE	Familiares	R. 27a	Masculino	Parda	Sim	2018-2023	5 anos
		E. 37a	Feminino	Preta	Sim	2019-2021	2 anos
		M. 26a	Feminino	Parda	Sim	2018-2023	5 anos
	Parcerias	L. 27a	Feminino	Branca	Não	2017-2019	2 anos
		L. 54a	Feminino	Branca	Sim	2017-2019	2 anos
		J. 61a	Masculino	Branca	Não	2019-2023	4 anos
GESTÃO CENTRAL	SEEDF	G. 41a	Feminino	Branca	Não	2019-2021	2 anos
	CRE	I. 45a	Masculino	Branca	Sim	2016-2020	5 anos
		E. 59a	Não Sabe	Preta	Não	2018-2020	3 anos

Fonte: elaborado pela autora

Foram elaborados quatro roteiros de entrevistas, além dos termos de consentimento e assentimento adequados para cada caso, com todas as explicações e garantias necessárias, os quais se encontram no apêndice 3 desta pesquisa. Para a escolha dos sujeitos a serem ouvidos me pautei no reconhecimento do protagonismo de cada membro na construção da comunidade, além da horizontalidade nas relações que ficou evidente no fato de que todas as 25 pessoas entrevistadas optaram por ser identificadas com seus próprios nomes ao invés de ocultar essa informação nos resultados da pesquisa⁷. Entretanto, optei por citar seus nomes somente no contexto em que suas falas foram trazidas pontualmente para o

⁶ Apesar de reconhecer que a classificação racial tem problemas pois não representa a verdade sobre o conceito de raça, essa ainda é a mais usada e legitimada.

⁷ Decidi que seria mais coerente oferecer a possibilidade de fazer tal escolha aos sujeitos das entrevistas em respeito à sua autonomia e direito resguardado no inciso V do artigo 9º da resolução do Conselho Nacional de Saúde (2016).

texto e também nas referências ao final da dissertação, como forma de promover sua autoria, evitando a exposição onde não havia necessidade.

Portanto, avalio que esta pesquisa ganha tanto em extensão, considerando essa possibilidade de enxergar o contexto mais cartograficamente, quanto em profundidade na escuta e diálogo com os sujeitos envolvidos. Essa composição se aproxima muito de uma *historiobiografia* (CRITELLI, 2016) cartografada, pautada na recuperação da história, na busca por sentidos, saberes e compreensão das experiências e narrativas tanto construídas quanto coletadas ao longo da pesquisa, na relação com o campo e seus interlocutores.

1.3. Mapa da Dissertação

Depois de buscar uma aproximação de quem está lendo a presente dissertação através dos tópicos introdutórios da pesquisa, trago a seguir como sua estrutura está desenhada por meio da organização dos próximos capítulos. Começo o segundo capítulo apresentando minha narrativa autobiográfica (inspirada pelo exercício realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades), seguida das *apresentações* do Paranoá e da CAP, no sentido de demonstrar a conexão que existe entre a pesquisadora, o território e o campo pesquisado. No terceiro capítulo, estabeleço *conversações* entre conceitos, autores e atores, possibilitadas pelo aporte teórico das categorias trabalhadas, pela análise das diferentes edições do PPP e pelos relatos de como os interlocutores percebem essa experiência de escola. Por meio de *discussões*, realizo no quarto capítulo um mapeamento dos valores e dispositivos na CAP, pautado na vivência e estudo de campo, além de inspirações colhidas ao longo da minha trajetória profissional, traçando as fragilidades, fortalezas e potencialidades que mais se destacam em tal proposta. No capítulo final, retomo a questão da pesquisa, apresento considerações de como os objetivos foram respondidos ao longo da dissertação e aciono tudo o que observei, experienciei e analisei, concluindo com uma possível interpretação sobre o lugar em que a CAP se encontra neste seu quinto ano de vida.

2. APRESENTAÇÕES

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (ANZALDÚA, 2000, p.232)

Neste capítulo convido quem me lê a conhecer o fio condutor da pesquisa por meio de uma espécie de memorial no qual irei narrar meus processos de aprendizagem como educadora, além de evocar histórias que se cruzam com o meu próprio percurso na educação. Pretendo dessa maneira demonstrar de que forma a minha constituição como pesquisadora está entrelaçada pela escola e pelo território que ela ocupa.

Na primeira parte busco explicitar a conexão entre os tempos e espaços por onde trilhei minha trajetória profissional, com a reflexão e a prática sobre o tema pesquisado, mediante o uso da narrativa autobiográfica. Na sequência apresento o Paranoá e como fui me apropriando de seu território enquanto moradora e educadora nesta região. Na terceira e última parte do capítulo faço uma apresentação sobre a concepção e o nascimento da CAP, além de narrar como se deu o nosso vínculo.

Antes de começar com tais apresentações, quero confessar que foi preciso chegar na pós-graduação para compreender que aquilo que eu tenho para dizer importa e acreditar que posso usar meu lugar de fala como referência para teorizar e produzir conhecimento acadêmico. Porém, essa expressão do direito de narrar a mim e a minhas próprias experiências não aconteceu pelo simples fato de ter ingressado no mestrado, mas sim pela tessitura dos encontros ocorridos na caminhada, pois, como aponta Djamila “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 69).

Ainda hoje a voz dos profissionais da Educação Básica se encontra silenciada, quando o lugar da fala e da escrita são negados, seja pela jornada extenuante de

trabalho que nos impossibilita de participar dos espaços públicos de decisões e também de conseguir documentar a nossa prática pedagógica cotidiana, seja pela ausência nos debates e elaborações de políticas públicas quando os nossos saberes são anulados em favorecimento da opinião de acadêmicos e representantes do terceiro setor no discurso pedagógico.

Além disso, acabo de mencionar na seção anterior sobre o meu medo de produzir uma dissertação, que na verdade se desdobra em vários receios, dos quais destaco a solidão do ato de escrever. Felizmente, me agarrei nas mãos de duas mulheres escritoras através de suas obras, que me fizeram companhia em muitos momentos de resistência com a escrita. Encontrei na *escrevivência* de Conceição (EVARISTO, 2007) a autorização para escrever transitando entre narrar fatos da minha vida e do meu coletivo e dissertar sobre o tema da pesquisa. Recorri à carta da Glória (ANZALDÚA, 2000) inúmeras vezes buscando inspiração na sua *escrita orgânica* para resistir ao desânimo, distração e desconfiança na minha própria capacidade de concluir o mestrado.

2.1. Quem sou

“A lua me chama eu tenho que ir prá rua.”
Hoje Eu Quero Sair Só - canção de Lenine

Nasci em São Paulo, no ano de 1985, bem no centro da capital. Sou filha de Eurides Cleusa, aquela que sempre me ensinou pelos seus atos que é possível uma mulher ser dona de si, sem depender de ninguém, muito menos de um homem na sua vida. Ela saiu do interior de São Paulo ainda adolescente, perdeu seus pais muito cedo, concluiu o Ensino Fundamental já adulta na capital, ingressou no serviço público e aos trinta e cinco anos de idade decidiu que seria mãe. Contudo, o salário sempre foi insuficiente para pagar sozinha as despesas de uma casa com criança, que foi abortada pelo seu pai, e por isso ela vivia fazendo outros serviços temporários para fechar as contas do mês. Tenho uma enorme admiração e gratidão por ela ter me criado tão bem, apesar de toda dificuldade que enfrentou, sem me deixar faltar nada, nem mesmo a figura paterna em minha vida, uma vez que ela transitava bem entre os dois papéis.

Ao contrário de mim, ela teve muitos irmãos e eu, apesar de ter vários primos, não convivi muito com eles pois eram na sua maioria mais velhos e moravam distantes do centro. Por isso que quando íamos visitá-los era sempre como se fosse uma

viagem, adorava andar de metrô e ônibus e passar o dia na “vila”, onde eu podia brincar na rua, coisa que não era possível fazer no meu bairro. Uma das minhas melhores lembranças da infância foi quando viajamos para o interior na casa do meu tio em Adamantina e eu brinquei de subir em árvores e fazer comidinha com plantas, água e terra, sentada na calçada da casa de minha prima.

Passei a minha infância no bairro de Santa Cecília, frequentei desde bebê a creche vinculada à Secretaria Estadual de Esportes e Turismo, na qual minha mãe trabalhava, estudei dois anos em escola pública e concluí meus estudos numa escola particular confessional, graças a uma bolsa de estudos que minha mãe conseguiu. Lembro que quando comecei a ser alfabetizada, odiava meu nome pois ninguém o acertava de primeira quando me apresentava e não conhecia mais ninguém que se chamava igual a mim. Até que eu ganhei o livro com a biografia de Indira Gandhi e fiquei sabendo que minha mãe escolheu meu nome em sua homenagem, pois estava grávida de mim quando viu a reportagem falando sobre o seu assassinato. Anos depois, quando ingressei no movimento estudantil, isso virou um dos meus argumentos para justificar a minha ausência em casa por estar tão envolvida de corpo e alma em ações políticas na faculdade. Se minha mãe reclamava, eu logo dizia: “estou apenas honrando o nome que você me deu!”.

Conheci a importância da autonomia e responsabilidade desde a minha infância, não só pelo exemplo que tive da minha mãe, mas porque devido às nossas condições de vida, eu precisei aprender a me cuidar e me virar sozinha em casa enquanto ela fazia dupla e até tripla jornada de trabalho. Além disso, bem cedo aprendi a me deslocar pela cidade, primeiro pelo meu bairro, no trajeto da escola para a casa e depois pegando condução sozinha do centro para a zona leste da cidade de São Paulo, onde moramos por alguns anos, quando minha mãe começou a realizar seu sonho da “casa própria”.

Foi uma mudança bem difícil para mim que nasci e cresci no centro, onde tinha minhas amigas da escola e só usava transporte público a passeio. Contudo, minha mãe estava muito feliz por ter sido contemplada no programa estadual de moradia popular e eu teria um quarto só meu pela primeira vez, sem falar na alegria de estar mais perto da casa do Corinthians, time que sou fiel torcedora. Além disso, estava com dez anos e tinha uma enorme área para brincar livremente na rua. Fiz novos amigos, com quem passava horas brincando de casinha, escolinha, bicicleta, patins e encontrar “tesouros” no meio do mato. Continuei estudando na mesma escola no

centro, o que fazia com que eu saísse do bairro Limoeiro ainda de madrugada com a minha mãe para pegar ônibus e metrô, tomava meu café da manhã na estação Marechal Deodoro antes de passar a roleta e subir a rua Albuquerque Lins sozinha até minha escola enquanto a dona Cleusa ia para o trabalho com o coração aflito que só se acalmava quando a gente se reencontrava no Terminal Parque Dom Pedro para enfim voltarmos juntas à casa. Lembrando que nessa época ainda não tínhamos acesso a aparelhos celulares como hoje.

Estudei no Externato Casa Pia São Vicente de Paulo desde a pré-escola até o Curso Normal que concluí em 2003, tendo saído apenas no meu primeiro e segundo ano do que na época se chamava de ensino primário. Sou muito grata por ter sido bolsista nesta escola onde passei importante parte da minha vida. Na Casa Pia eu iniciei não só a minha formação como estudante, mas também como profissional. Fiz o Ensino Médio concomitantemente com o magistério e por isso fiquei um ano a mais na escola. Nesta época nós já tínhamos voltado a morar de aluguel no centro pois não nos adaptamos a morar tão longe da escola e do trabalho. Lembro que eu me esforçava muito para tirar boas notas e ser uma boa aluna, pois minha mãe sempre foi muito rígida quanto a isso e também porque eu gostava de ser reconhecida pelos meus professores e colegas. Já no magistério, realizava com minhas colegas uma ação social junto ao internato de meninas da escola, a qual era prevista para todas as turmas que fizessem o Curso Normal. Me recordo que eu já gostava de desempenhar um papel de liderança, mas ainda não tinha plena consciência disso. Fui oradora daquela que foi a última turma dessa escola a se formar no magistério porque haviam encerrado o Curso Normal que já estava sendo extinto no Estado.

Antes mesmo de me formar como normalista, comecei a procurar trabalho em escolas pois precisava pagar o cursinho pré-vestibular. Considero que o magistério não me deu uma boa formação para ser a professora que pretendia ser, mas foi graças a ele que eu descobri a minha vocação e também aprendi que tipo de professora que eu não gostaria de ser. Foi então que percebi que mesmo já podendo atuar como professora por ter o diploma do Curso Normal, ainda queria e precisava saber mais sobre a Ciência da Educação, por isso decidi que cursaria a Pedagogia.

Meu primeiro trabalho em uma escola, ainda sem carteira assinada, foi uma experiência bastante peculiar. Fui contratada para ser auxiliar de classe em um colégio particular no bairro de Higienópolis, mas já sabia que seria na verdade uma “faz tudo” e pensei que seria uma ótima oportunidade para descobrir como seria a vida

enquanto profissional de uma escola. Porém, em poucos dias fui promovida a professora do antigo maternal, que era formado por sete crianças de três anos de idade. Fiquei apavorada num primeiro momento pois nem sequer havia aprendido o que era Educação Infantil nas aulas do magistério. Todos os meus estágios foram realizados no Ensino Fundamental I da minha própria escola. Mas em pouco tempo fui aprendendo junto com as crianças o que era ser professora da infância e me apaixonei desde então por essa etapa da Educação Básica. Sou muito grata à diretora e dona da escola por ter dado uma oportunidade tão grande e importante a uma garota que não tinha diploma e nem sequer atingido a maioridade. Fiquei apenas seis meses nesse emprego pois foi lá também que passei pelo meu primeiro teste de ética profissional onde tive que optar entre falar a verdade para as famílias que, mesmo com receio no início, me acolheram como professora de suas crianças ou manter meu emprego fingindo que continuaria com a turma quando na verdade voltaria para o cargo de auxiliar.

Depois dessa primeira experiência, quando já havia concluído o magistério, trabalhei por um mês num berçário, mas logo saí pois fui convidada a voltar para a Casa Pia, agora como auxiliar de classe na Educação Infantil. Fiquei muito emocionada com esta nova oportunidade de poder trabalhar na escola onde me formei. Nesta época, minha mãe havia voltado a morar no nosso apartamento na zona leste por dificuldades financeiras, enquanto eu fui acolhida na casa de uma “tia e prima” de consideração, com quem estudei e cresci desde o “prézinho”⁸, pois elas moravam do lado dessa escola onde eu trabalhava à tarde e também porque fazia o cursinho à noite e era muito perigoso voltar nesse horário para minha casa.

Aprendi muito com essa experiência, além de ter a alegria de ser colega de trabalho daquela que foi a minha alfabetizadora e uma grande referência de professora para mim, a tia Cida. Mas também sofri uma grande decepção quando mesmo tendo sido formada a vida inteira naquela escola, inclusive como professora, e tendo tido experiências profissionais anteriores na Educação Infantil, além de já estar cursando Pedagogia, tive que ouvir de uma coordenadora nesta mesma escola que eles não me dariam a oportunidade de assumir uma nova turma do infantil que iria abrir pelo simples fato de que eu não era mãe, assim como a professora escolhida para tal cargo, mesmo que ela nunca tenha tido experiência de trabalhar com essa

⁸ Antiga forma paulistana de chamar a última etapa da Educação Infantil.

faixa etária. Foi então que eu percebi que ali não haveria um futuro promissor para mim e comecei a pensar na possibilidade de ingressar na carreira pública, por meio de concurso.

Em 2005 consegui ingressar na Pedagogia da FEUSP. Isso após não ter passado no vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) na primeira tentativa, além de ficar na lista de espera por uma vaga na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) no ano anterior. Este foi meu primeiro sonho realizado. Lembro que aquele universo que se abria para mim era tão encantador e cheio de novidades que eu passava pelos corredores da faculdade anotando na agenda todos os eventos, palestras, oficinas e encontros que via nos murais.

"A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele." Hannah Arendt⁹

E foi assim que conheci o movimento estudantil, o qual eu considero até hoje o maior divisor de águas da minha história. Era a primeira vez na vida que eu exercitava meu poder de fala, considerando que tive uma infância e adolescência rígida e autoritária, tanto em casa quanto na escola. Além disso, tomei consciência do sentido de esfera pública e privada, abandonei de vez a ideia de seguir trabalhando em escolas particulares e vesti a camisa em defesa da escola pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada para todas e todos.

Comecei a frequentar as reuniões do Centro Acadêmico Professor Paulo Freire (CAPPF), ainda sem entender muito bem do que se tratava, participei logo no meu primeiro semestre na faculdade do Encontro Paulista de Estudantes de Pedagogia (EPEPe) e logo concorri às eleições para a gestão tanto do Centro Acadêmico quanto da Executiva Estadual de Estudantes de Pedagogia (EEEPe-SP), nas quais fiz parte da equipe gestora até o fim da minha graduação, que levou sete anos e meio para ser concluída.

Justifico a demora em me graduar, sem muito remorso, pelo fato de ter optado por viver intensamente tudo o que a universidade poderia me oferecer, além de não precisar do diploma para trabalhar uma vez que já exercia minha profissão enquanto realizava o Ensino Superior. Participei e ajudei a organizar muitos encontros estudantis em âmbito estadual e nacional, onde era preciso viabilizar toda a estrutura

⁹ Frase estampada na camiseta que ganhei da calourada 2005 na FEUSP, retirada do texto A crise na educação da mesma autora. (ARENDR, 1972, p. 247)

e logística tanto das palestras a serem realizadas quanto da recepção dos estudantes que se alojavam nas faculdades. Assim, conheci várias pessoas de outras faculdades e estados com as quais cultivo amizades até hoje.

Fui representante discente em comissões da faculdade e fiz disciplinas em outros cursos buscando complementar minha formação na área da Educação Ambiental, que na FEUSP havia pouca oferta. Também estagiei por três anos no Programa USP Recicla no *campus* da capital, o qual desenvolvia projetos educacionais e de comunicação em torno das questões do consumo responsável e gestão de resíduos sólidos, por meio do atendimento de visitantes e consultas telefônicas ou via correio eletrônico, participação e realização de eventos, apoio ou promoção de iniciativas em escolas. Contudo, não me sobrou tempo para experimentar um dos fundamentos que formam o tripé universitário: a pesquisa. Além disso, quando me formei, a realização do Trabalho de Conclusão do Curso era opcional e eu infelizmente optei por não o fazer, sendo este o único arrependimento que tenho de toda minha trajetória acadêmica até então. Também foi na Pedagogia da USP que conheci meu primeiro namorado com quem fui casada por sete anos.

Em junho de 2008, passei no concurso de professora da educação infantil e ensino fundamental I da prefeitura de São Paulo. Mas antes disso, havia trabalhado no primeiro semestre deste mesmo ano na prefeitura de Guarulhos, como professora concursada, onde tive minha primeira experiência no ensino fundamental numa turma de primeiro ano. Voltei a morar com a minha mãe no centro de São Paulo.

Achava muito divertido o fato de que eu morava numa mesopotâmia, que no grego quer dizer “entre rios”, pois todos os dias eu precisava atravessar o Rio Tietê indo para o trabalho e o Rio Pinheiros para chegar na faculdade. Não pensei duas vezes antes de largar o cargo em Guarulhos e mudar para a rede paulistana de educação, pois além da distância, o plano de carreira em São Paulo era muito melhor. Mesmo tendo trabalhado apenas seis meses como professora no ensino fundamental, foi suficiente para eu perceber o quanto me identificava mais com o trabalho na educação infantil e mal podia esperar para voltar a atuar com as crianças pequenas. Infelizmente, nunca mais tive a oportunidade de voltar a trabalhar com bebês, pois, para isso, na rede pública de São Paulo eu precisava ter outro cargo.

Meu primeiro ano na prefeitura de São Paulo foi bastante desafiador porque fui a quarta professora de uma turma na educação infantil, com trinta e cinco crianças de quatro anos, cuja primeira professora saiu de licença maternidade e depois dela

assumiram outras duas professoras em regime temporário. A escola era tão longe da minha casa quanto a escola anterior em Guarulhos, porém, ficava mais próxima da USP, onde cursava o oitavo semestre da Pedagogia. Coincidentemente, ou não, a coordenadora desta escola era vegana e eu havia parado de comer carne, depois que conheci pessoas vegetarianas na faculdade e recentemente estava conhecendo o veganismo, filosofia de vida a qual se alinhava perfeitamente ao que sempre senti e acreditei, mas nunca tinha ouvido falar até então.

Mesmo meu cargo sendo efetivo na rede, a minha vaga era precária pois pertencia a outra professora e no final do ano precisei me remover. Desde esta primeira oportunidade que tive de escolher uma escola para trabalhar com vaga definitiva, passei a colocar entre as minhas primeiras opções de escolha, aquelas EMEIs que haviam sido Parques Infantis na década de 30, devido ao seu projeto arquitetônico que contemplava a presença de mais áreas verdes do que prédio construído, além de ter como foco o desenvolvimento integral das infâncias. Afortunadamente eu sempre consegui escolher tais escolas, mesmo sendo nova na rede, ou seja, tendo baixa pontuação na carreira. Assim, minha segunda escola foi a EMEI Monte Castelo, na Diretoria Regional de Educação (DRE) do Butantã, que ficava muito próxima da USP, tanto que eu fazia este trajeto de bicicleta. Esta foi a escola em que passei mais tempo até hoje, sendo que eu apenas me removi de lá após três anos porque não havia outra opção.

Em 2012 fui para a EMEI Ricardo Gonçalves, na DRE de Pirituba, que foi Parque Infantil no bairro da Lapa, a qual escolhi pelo projeto bem estruturado e reconhecido por ter como um dos seus princípios a educação ambiental, minha segunda paixão e objeto de estudo, depois da educação infantil. Neste mesmo ano eu finalmente me formei na Pedagogia. No ano seguinte eu optei por me remover para a EMEI Dona Leopoldina, que fica no Alto da Lapa, pois também tinha uma proposta ambiental muito interessante, porém com um espaço que mais parecia uma chácara de tão grande e verdejante que era. Essa foi a última escola na qual atuei como professora na rede paulistana de ensino, mas sem dúvida é a que eu mais sinto falta.

Em primeiro de janeiro de 2013, feriado, sofri um acidente tolo e grave ao mesmo tempo, quando caí no Minhocão¹⁰ (e não do Minhocão, como muita gente

¹⁰ Nome mais conhecido do Elevado Presidente João Goulart: via expressa elevada que atravessa uma parte do centro de São Paulo, ligando as zonas leste e oeste da cidade e que vira área de lazer aberta ao público em determinados horários.

imaginou quando soube do estado em que fiquei). Bati com a cabeça no chão, sem capacete, enquanto andava de bicicleta a caminho da posse do prefeito Haddad. Fiquei internada em coma induzido por uma semana na Santa Casa, tive traumatismo craniano com um pequeno coágulo sanguíneo que felizmente cessou sem necessidade de intervenção cirúrgica, além de fraturar a clavícula e o cotovelo esquerdo. Porém, a minha consciência só retornou de fato um mês após o acidente, quando já estava na casa da minha mãe (apesar de ter mudado com meu companheiro um ano antes) por conta dos cuidados necessários para a minha recuperação. Lembro que num primeiro momento fiquei em paz pelo fato de estar me recuperando bem e poder passar as férias quietinha, sendo cuidada pela minha mãe, depois de um ano tão agitado e cheio de compromissos.

Apesar de ter concluído a graduação e por isso ter deixado o movimento estudantil, assim que me formei, assumi um novo espaço de militância, ainda em defesa da escola pública, mas só que agora como membra do Fórum Paulista de Educação Infantil. Parecia que a vida estava me enviando um sinal de que era preciso desacelerar e pegar mais leve. Entretanto, tal sentimento logo passou quando comecei a me dar conta da quantidade de reuniões, eventos e audiências públicas que eu estava perdendo enquanto precisava ficar em casa. Sem contar que ainda estaria de licença nas primeiras semanas de aula daquela escola em que eu tanto queria trabalhar. Foi então que eu vi a real lição que poderia tirar deste acidente: entendi que minha agenda era cheia de compromissos com a militância, com a minha profissão e formação porque era exatamente aquilo que dava sentido para minha vida e ninguém além de mim mesma era responsável por tal escolha.

Após um ano e meio como professora na EMEI Dona Leopoldina, comecei a me sentir um pouco acomodada pois esta escola era a perfeita tradução de tudo o que eu acredito enquanto instituição pública que respeita as infâncias e coerente com aquilo que se compromete em seu Projeto Político Pedagógico. Confesso que até sentia falta de ter que comprar brigas pedagógicas nos horários das coordenações a fim de defender aquilo que está posto nos documentos e orientações oficiais, principalmente na proximidade das fatídicas e falidas datas comemorativas, como era o caso da Páscoa, Dia das Mães, etc. Então entendi que eu precisava de novos desafios e comecei a me mobilizar a fim de conseguir exercer alguma função dentro do quadro da gestão educacional, porém, sem precisar abandonar meu cargo de professora, uma vez que não estava segura de que era esse o meu real desejo.

Depois de algum tempo buscando onde encontrar tal oportunidade, fui convidada a assumir a vaga de coordenadora de projetos educacionais no Centro de Educação Unificado Professora Elizabeth Gaspar Tunala (CEU Butantã), sendo que depois de seis meses assumi a função de coordenadora do Núcleo de Ação Educacional e conseqüentemente a vice gestão do CEU. Fiquei radiante com esta oportunidade, mesmo sem conhecer muito bem quais seriam as minhas atribuições. Era a minha primeira experiência na gestão e realmente tive meu desejo atendido com o enorme desafio de coordenar, de maneira compartilhada e integrada, os projetos de três unidades educacionais municipais (sendo duas de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental I e II), uma Escola Técnica Estadual e uma Universidade Federal, inseridas em um complexo cultural, esportivo e educacional na periferia da zona oeste de São Paulo, que funcionava de domingo a domingo. Além de integrar um Grupo de Trabalho composto por escolas da rede dispostas a trabalharem com a Educação Ambiental no âmbito daquela DRE.

Foram inúmeros os aprendizados que ganhei com essa experiência, pois também participei de diversas formações a fim de promover e implementar as políticas públicas que eram elaboradas pela gestão do então prefeito Haddad. Tive a honra e alegria de ser contemplada entre as dez melhores experiências pedagógicas que exploraram as oportunidades educativas do território, integrando os saberes escolares e comunitários na 2ª edição do Prêmio Territórios Educativos, promovido pelo Instituto Tomie Ohtake em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME). Isso se deu graças ao projeto BrincaCEU, que tinha como principal objetivo reafirmar a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças de todas as idades, idealizado pela então educadora física do Núcleo de Esportes e Lazer do CEU Butantã e minha amiga até hoje, Diambas Correia Franzen, do qual eu fui coautora e realizadora nos dois anos que trabalhamos juntas. Porém, como tudo o que é bom dura pouco, com o resultado das eleições de 2016 para a prefeitura, decidi que estava na hora de tentar a realização de outro sonho: morar em Brasília.

Devo reconhecer que a USP e, mais especificamente, o movimento estudantil, me proporcionaram realizar muitas viagens pelo Brasil, as quais eu dificilmente teria feito por conta própria. Sempre viajava participando como delegada nos encontros de estudantes e no fim da minha graduação, em julho de 2012, praticamente como viagem de formatura, fui à Cuba apresentar um relato de prática desenvolvido com a minha turma na EMEI Monte Castelo sobre alimentação saudável, no X Encontro

Internacional de Educação Infantil e Pré Escolar, realizado em Havana, com verba pública da faculdade. Essa foi a minha primeira viagem internacional e certamente a mais inesquecível até hoje!

Além de participar do evento, tive a oportunidade de visitar escolas cubanas e acompanhei uma reunião parecida com o nosso Conselho de Escola. Desde então, assumi como meta de vida viajar a cada dois anos para fora do país com o duplo objetivo de expandir meu conhecimento de mundo e também de experiências diferenciadas em educação. Foi assim que em 2014 já estava formada e fazia parte de um grupo de estudos da infância, coordenado pela professora e amiga Marcia Gobbi, da FEUSP, quem organizou juntamente com a professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Ana Lúcia Goulart de Faria, uma viagem de estudos pela Itália. Confesso que nunca havia me imaginado viajando para este país, meu interesse mesmo é conhecer toda a América Latina, porém, não poderia perder essa chance. Foi uma viagem muito prazerosa entre amigas da faculdade e da rede pública, incluindo a diretora da escola em que estava trabalhando.

Nessa oportunidade, conhecemos diversas escolas infantis públicas em diferentes regiões e obviamente a famosa experiência de Reggio Emilia. Depois, em 2015, quando já estava trabalhando no CEU Butantã participei da II CONANE, que foi realizada no CEU Heliópolis, e pude me aproximar ainda mais dos conceitos de educação integral, cidade educadora e territórios educativos. Foi nesta ocasião que ouvi falar pela primeira vez sobre o projeto chamado Tríptico da Infância, desenvolvido em Rosário, e comecei a sonhar com a minha próxima viagem internacional.

Em 2016 viajei para Argentina a fim de conhecer de perto este projeto e consegui visitar, com uma colega da rede paulistana, os três espaços educacionais desta proposta, além de conversarmos com a coordenadora do projeto, Carolina Balparda. Realmente foi uma experiência única estar em tais lugares e ouvir dos próprios educadores que neles trabalham sobre a beleza e a potência desenvolvida com as crianças e suas famílias nas mais diversas linguagens de expressão humana.

A partir de 2017, minha vida ganhou novos rumos com a mudança para Brasília e novos projetos com a entrada na pós-graduação da UnB. Considero aqui outro grande divisor de águas na minha trajetória que me levou a ter pela primeira vez a experiência de morar completamente só a partir do segundo semestre de 2018; optar pela exoneração na prefeitura de São Paulo no começo de 2019; desenvolver um quadro de transtorno misto ansioso e depressivo, fazendo com que eu precisasse

trancar a matrícula do mestrado no final de 2019; viver a pandemia em 2020 longe da família, mas junto daquele que viria a ser meu companheiro e que me apresentaria a riqueza multicultural peruana.

Sei que neste ponto a minha narrativa poderia ser mais detalhada, diante da complexidade do contexto em questão, porém, prefiro ser sucinta diante de assuntos ainda muito delicados para mim. Consegui superar os desafios do ensino remoto e me reinventar como professora agora de um primeiro ano do Ensino Fundamental, mas não me senti em condições para enfrentar o ensino híbrido (ainda em contexto pandêmico) no segundo semestre de 2021, o que me obrigou a pedir o desligamento da CAP como professora. Somente em 2022 aceitei que estava doente e por isso precisava me tratar com medicamento alopático, além das terapias que já vinha fazendo há tempos. Foi então que consegui atualizar meu projeto de pesquisa, destrancar a matrícula do mestrado no primeiro semestre de 2023 e ganhar de presente a melhor coorientadora que poderia ter para caminhar comigo até a finalização desta dissertação.

2.2. Quem é o Paranoá

*“Daqui não saio, daqui ninguém me tira.
 Não vem contar mentira tentando me iludir.
 Eu sou do povo: Maria, José, alguém
 e a Lei aqui de baixo agora tem que subir.
 Daqui não saio, daqui ninguém me tira.
 Não vem contar mentira tentando me iludir.
 Eu sou do povo: José, Maria, alguém
 e a Lei aqui de baixo agora tem que subir.
 Tem batalha todo dia
 Tem correria para essa vida se sustentar
 Tamo na batalha faz tempo
 Não tá na hora, não tá na hora de parar.
 Eu quero água, água pra beber.
 Eu quero água, água pra lavar.
 Eu quero terra, terra pra viver.
 Eu quero terra, terra pra plantar.
 Vamos bater tambor fazer barulho
 bater lata (tata) para acordar.
 Vamos bater tambor fazer barulho
 bater lata (tata) para acordar.”*

Música tema do documentário “Pedras da Vila Paranoá”
 autoria de Higo Melo e Mestra Martinha do Coco¹¹

¹¹ Indico fortemente a apreciação da música e do documentário através do link:
https://youtu.be/A6qRF_Wh7QQ?si=SVyerHwumnDQJ6LW

A gente escolhe um lugar ou será que o lugar escolhe a gente? Na minha história com o Paranoá eu diria que foi ele quem me escolheu, não apenas uma, mas duas vezes!

Só que antes de contar essa história, prefiro primeiro desvelar este território que é muito mais do que a sétima RA do DF e o espaço entre os Lagos Sul e Norte, que fica a 25 km da Rodoviária do Plano Piloto, o marco zero de Brasília¹². Hoje, o Paranoá é uma das cidades com menor área urbana, em contrapartida tem a segunda maior área rural do DF, com mais de 53 mil hectares, sendo que uma parte considerável da produção agrícola da capital federal vem desta região. Possui quase 70 mil habitantes na área urbana, o que representa 2,32% da população do DF, segundo dados da última Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD, realizada em 2021.

A Região Administrativa do Paranoá – RA VII teve sua criação em 10 de dezembro de 1964 através da Lei 4.545, sendo que somente em 25 de outubro de 1989 teve sua Administração Regional implantada, dando-lhe maior autonomia e por isso tal data foi adotada como aniversário da RA. Mas foi em 25 de novembro deste mesmo ano que o Decreto nº 11.921 fixou seus novos limites dando início ao assentamento definitivo do Paranoá. Porém, na verdade essa história começou sete anos antes com a criação da Vila Paranoá pelos cerca de três mil moradores acampados, dentre os primeiros trabalhadores na construção de Brasília, que se dedicavam às obras da Barragem do Lago Paranoá. Por esse motivo a comunidade comemora o tempo de existência da cidade desde 1957.

Dada a inauguração de Brasília em 1960, os operários migrantes construtores da nova capital do país não tinham onde morar. Mesmo assim, alguns de seus pioneiros decidiram permanecer na Vila e não retornar aos seus estados de origem, de onde na realidade muitos resolveram buscar suas famílias para enfim começarem uma nova vida, ocupando de vez esse lugar. Tal riqueza de diversidade marcada pelas várias naturalidades da população (abarcando todas as regiões do país, mas predominantemente o Nordeste), que se enraizou nesse novo território, permanece até hoje no Paranoá e região e se manifesta como um traço expressivo da sua

¹² Para apresentar o Paranoá contei com a ajuda do professor Renato na seleção de alguns fatos registrados por ele no primeiro capítulo da sua tese de doutorado (REIS, 2000), que por sua vez se baseou no relato da também professora Maria de Lourdes Pereira dos Santos (moradora da região desde os 13 anos.)

multiculturalidade, da qual falarei mais para frente. Cabe destacar que antes mesmo da chegada dos primeiros operários de Brasília, essa região já era habitada por aqueles a quem chamavam de “os Goianos”.

A população então dá início a uma longa trajetória de luta e resistência por uma vida mais digna, reivindicando direitos sociais básicos como moradia, saúde, educação, serviços de esgoto, água, luz, coleta de lixo e segurança. Isso demonstra que, assim como o pluralismo cultural, a coletividade e os movimentos sociais estão presentes desde a origem do Paranoá. O primeiro agrupamento com cunho mais político e coletivo a se formar no intuito de organizar a comunidade na busca por melhores condições de vida era formado por jovens religiosos que se denominavam Grupo Pró-Moradia. Antes disso já havia sido formada uma Associação de Moradores para unir esforços e ganhar maior representatividade junto aos órgãos governamentais que, no entanto, deixava a desejar por refletir muitas vezes apenas os interesses de poucos. Na década de 80, a Associação mudou de direção e conseqüentemente de orientação, desempenhando um papel fundamental na fusão das várias frentes de luta da comunidade com a cada vez maior demanda pela alfabetização de jovens e adultos.

Assim, à medida que a população crescia, a repressão aumentava, sendo que o objetivo dos governantes sempre foi explorar o potencial turístico do local com a criação de mais um setor hoteleiro, dada sua proximidade com o Plano Piloto, além do privilégio de sua paisagem natural, tendo vista para o lago e o Palácio da Alvorada. Com isso, em 1988 houve a maior mobilização pela expansão e fixação do Paranoá, conhecida como “O Barracaço”, contrariando a ordem de remover as famílias para áreas mais periféricas como Samambaia e Santo Antônio do Descoberto.

A população, mobilizada juntamente com a Associação de Moradores, promoveu a construção da noite para o dia de mais de 1.500 barracos e a Vila se transformou num cenário de guerra, dada a truculência da tropa de choque da polícia contra homens, mulheres e crianças que haviam preparado barricadas para fazer a resistência. Nesta ocasião, também houve uma tentativa de desmobilização do grupo com a criação arbitrária de uma Prefeitura Comunitária que defendia os interesses do governo, argumentando que as conquistas só viriam com negociação e passividade da população, além de apoiar a transferência de algumas famílias para outras regiões diante da suposta inviabilidade do governo prover determinados bens de serviço por falta de condições técnicas, argumento este contestado por acadêmicos da UnB.

Foram 32 anos de tensionamentos por causa das várias investidas tanto de ocupação (por conta da intensificação do fluxo migratório brasileiro) quanto também de extinção da Vila (por parte do Estado que escolheu criminalizar a situação como invasão). Esse cenário ocasionou inclusive em diferentes momentos a divisão da população entre os moradores antigos (grupo do acampamento) e os moradores novos, assim como entre os que se deixaram levar pelas mentiras e falsas promessas que justificavam a remoção e os que optaram por seguir na luta pela fixação do Paranoá. Lembrando que este era um contexto de ditadura no qual todo tipo de reunião entre pessoas era reprimido.

O artista plástico, Gersion de Castro, nascido em Brasília, cresceu na Vila Paranoá e além de ter participado dos movimentos pela melhoria da comunidade, retratou lindamente vários momentos da história de consolidação da cidade. Trago aqui uma pintura na qual é retratada uma manifestação pela fixação da vila nos anos oitenta e que o artista dedica como uma homenagem aos moradores pioneiros, além de outros personagens importantes no processo de transformação do Paranoá.

Figura 2 - Mais um dia de protesto, óleo sobre tela, de Gersion de Castro



Fonte: CASTRO, 2009

Mesmo com todo esse histórico de luta e resistência da população, desde a formação da Vila até a fundação da Região Administrativa do Paranoá, a tão sonhada fixação e expansão com garantia de direitos sociais básicos não aconteceu conforme o que havia sido acordado. O projeto, elaborado democraticamente entre os moradores e a UnB, sofreu sérias e irreversíveis modificações.

Ao longo do tempo, tal território passou por um crescimento demográfico cada vez mais significativo o que acabou levando ao nascimento da RA XXVIII, que seria o Itapoã e região (abrangendo o Itapoã I e II, Del Lago I e II e Fazendinha). Em 2014 surgiu o Paranoá Parque que é um conjunto residencial de grandes proporções, com 6.240 apartamentos em 390 prédios de quatro andares, abrigando atualmente cerca de 25 mil moradores. No entanto, a construção deste condomínio não foi pensada juntamente com um planejamento estratégico a fim de acolher as famílias com oferta de serviços públicos e opções de lazer, sendo tomada predominantemente por asfalto e cimento, seguindo assim a lógica contraditória de Brasília que, mesmo tendo muita área verde e até mesmo um lago, está condicionada para que as pessoas se locomovam com automóveis.

Hoje é possível dizer que o Paranoá deixou de ser uma cidade dormitório e passou a ter vida própria com oportunidades de empregos através da oferta de serviços e equipamentos públicos, como hospital e postos de saúde, corpo de bombeiros, escolas, biblioteca, quadras esportivas, restaurante comunitário, iluminação pública, ruas asfaltadas, coleta seletiva de resíduos, além de uma expressiva economia local movimentada pelo comércio e serviços com lanchonetes, agências bancárias, clínicas, supermercados, salões de beleza, etc.

Obviamente que ainda há muito para ser feito por parte da administração pública na região, como por exemplo a construção de mais escolas, melhora na oferta de transporte público, limpeza urbana e principalmente lazer e cultura. Porém, tendo em vista que a mobilização popular nunca parou nesta cidade, as conquistas por uma vida mais digna seguem acontecendo como por exemplo: construção da Unidade Básica de Saúde (UBS) e Unidade de Pronto Atendimento (UPA) no Paranoá Parque, reformas e manutenção das praças e parques infantis, revitalização da Feira Permanente, construção da primeira escola técnica do Paranoá e a instalação de um polo de extensão da UnB.

Desde 2019, Gerson de Castro tem liderado um novo movimento de luta e mobilização agora em defesa do patrimônio histórico material e imaterial do Paranoá,

através da criação do Museu Vivo da Memória da Vila Paranoá e Região. Um dos objetivos deste movimento é a ampliação do raio de proteção do patrimônio e memória da Vila a fim de que se reconheça como tal todas as edificações remanescentes da Vila, como por exemplo o antigo corpo de bombeiros.

Em 2021, o movimento conquistou, via ação civil pública junto ao Ministério Público e Tribunal de Justiça do DF e Territórios, a revitalização da Igreja São Geraldo que estava abandonada tanto pelo poder público quanto pela própria instituição religiosa e vinha sendo depredada, mesmo já sendo tombada via decreto de 1993. A antiga igreja ficava no coração da Vila Paranoá que depois passou a ser o Parque Vivencial e Urbano do Paranoá.

O Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) foi criado em pleno contexto de comunhão das frentes de luta pela fixação e aquisição de equipamentos comunitários e de luta pela alfabetização, permanecendo vivo e atuante até os dias de hoje, como legítimo representante da mobilização e resistência daqueles que ousam sonhar e lutar por uma vida melhor com justiça social. Teve a sua fundação no dia 2 de agosto de 1987 e desde então sustenta o forte propósito de questionar o estado das coisas, assumindo o lado dos que são privados de seus direitos básicos, promovendo atividades de lazer, cultura, educação e desenvolvimento comunitário. Por meio de uma proposta de alfabetização popular, o grupo de educadores e também moradores do Paranoá, provocou um contraponto à alfabetização institucional com a afirmação de que não bastava ensinar a ler, escrever e contar, mas também era fundamental discutir os problemas da comunidade em busca por soluções coletivas.

Convido a Leila Maria de Jesus, professora e pioneira do Paranoá, para nos explicar a razão da escolha deste nome para tal espaço de luta:

Por que CEDEP? O nome foi escolhido depois de muita conversa e avaliação. Fizemos até votação. É necessário expressar a amplitude de nossa proposta para a Vila Paranoá. Logo, Centro - um espaço físico, ideológico e político de discussão, Cultura – o contexto cultural, a história de vida e de constituição da Vila Paranoá que sofre influências das várias regiões do País. Desenvolvimento – o anseio de cada morador em educação, saúde, água, energia, esgoto, transporte, segurança, habitação, qualidade de vida, respeito e cidadania. (JESUS, 2007, p.36)

Então, agora já posso contar sobre a minha história com o Paranoá, do qual me considero uma filha adotiva pela forma tão acolhedora e gentil com que eu sempre fui recebida neste lugar, desde o nosso primeiro contato em 2010. E foi justamente o CEDEP a minha porta de entrada na cidade que ganhou meu coração com sua história

de garra e coragem, além da paisagem hipnotizante que se tem do lago e de uma parte de Brasília, desde a quadra onde fica a sua sede.

Eu ainda estava na graduação e participava daquele que seria o meu último Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia, o 30º ENEPe, realizado na Faculdade de Educação da UnB. Era uma semana de encontro, geralmente nas férias de julho, com uma programação bastante ampla que envolvia diversas experiências de formação política: palestras, oficinas, grupos de debate e plenárias. Além disso, sempre havia um dia reservado na programação que era chamado de “Dia Livre”, no qual a organização local do encontro preparava opções de atividades para que os participantes pudessem conhecer melhor a cidade que estava sediando o evento.

O tema da Educação Ambiental já havia despertado meu interesse de estudo, pesquisa e militância na faculdade. Por isso, nem pensei duas vezes quando vi entre as opções de saídas de campo a vivência que seria realizada naquele que até então ainda era o maior Lixão da América Latina, localizado na Cidade Estrutural, e que só foi encerrado no ano de 2018. Porém, a rapidez nunca foi uma das minhas qualidades e eu não consegui colocar meu nome na lista de interessados a tempo de garantir uma vaga no ônibus que iria para lá. O único local onde ainda havia vagas em aberto era o Paranoá e eu, talvez pelo enorme calor que fazia naquele dia, logo associei ao Lago e até vesti meu biquíni porque estava crente de que seria alguma vivência envolvendo água. Confesso que me decepcionei quando vi que o ônibus passou direto pelo lago ao atravessar a barragem, mas não demorou muito para o meu humor mudar novamente.

Fomos recebidos por educadores do CEDEP com um refrescante copo d’água que, junto com os ventiladores ligados no máximo, ajudou a aliviar o calor. Assistimos um vídeo que contava a origem da cidade e depois uma pessoa, que eu infelizmente não me lembro o nome, nos contou a história daquele espaço e quais eram as suas ações na comunidade. Era impossível não se apaixonar por aquele lugar, ainda mais eu que havia crescido no centro de São Paulo e mesmo tendo vivido por um tempo na periferia, não tive a oportunidade de conhecer e me aproximar de nenhum movimento social comunitário como aquele. Me lembro até hoje da emoção que senti quando antes de entrar no ônibus de volta pra UnB eu respirei fundo e fiquei alguns segundos parada em silêncio, só admirando aquela vista e imaginando como seria viver ali. Essa imagem eu tenho como fotografia guardada na minha memória.

Somente em 2014 eu voltei à Brasília, desta vez já graduada, participando pela segunda vez da Conferência Nacional de Educação (CONAE) agora representando não mais o segmento de estudantes, mas sim de movimentos sociais enquanto membra do Fórum Municipal de Educação de São Paulo. Foi então que eu finalmente dei meu tão aguardado mergulho no Lago Paranoá.

Passados seis anos da minha visita ao Paranoá, fiquei impressionada quando o destino mais uma vez quis me levar de volta a essa cidade, só que agora para morar e trabalhar. Uma colega precisava de alguém para segurar a sua vaga por exatos dois anos, que era o mesmo tempo inicialmente planejado para a minha estadia em Brasília, na cobertura que ela morava com uma amiga. Quando eu aceitei muito agradecidamente por essa oportunidade, nem imaginava que o prédio onde iria morar era simplesmente na mesma quadra que o CEDEP e mais, que eu teria o enorme privilégio de contemplar diariamente aquela paisagem a qual eu guardava com tanto carinho como recordação.

Eu mudei em fevereiro de 2017 e em pouco tempo já havia feito um mapa afetivo do Paranoá e Região, mapeando os locais onde poderia encontrar os elementos básicos para minha sobrevivência, incluindo as opções de lazer e cultura. Foi assim que eu descobri o Programa Ginástica nas Quadras, a Cachoeira dentro do Condomínio Entrelagos, a Casa Nordestina, a Yoga gratuita realizada no Hospital do Paranoá, a Casa das Ervas, a Batalha de Rimas, o Restaurante Comunitário, o Bumba Meu Boi Encanto de Itapoã, a pizzaria que tinha uma opção verdadeiramente vegetariana, os Ipês da Praça Central e os Flamboiãs da Avenida Alta Tensão. Também conheci a Ivoneide massagista, a Rosana do posto de saúde da 21, o Paulo sapateiro, a Val pedicure, o Wiliam mecânico, a Geruza cozinheira, o saruê que vivia no terreno da CEB (Companhia Energética de Brasília), a Grazie esteticista, o Edson do polo de plantas, o sagui da árvore na Avenida Principal, a Raiganna psicóloga, o Seu Nil feirante e o menino Davi, neto do meu vizinho Seu Costa.

Além disso, fui conhecer o espaço físico e o PPP das escolas públicas mais próximas de casa para assim ter uma lista de alternativas interessantes onde eu poderia voltar a atuar como professora, depois de quase três anos longe da sala de aula desempenhando a função de coordenadora.

Uma vez que havia pedido licença para fins particulares na Prefeitura de São Paulo e que essa não era remunerada nem mesmo em casos de estudos, como acontece na Secretaria de Educação do GDF, eu não tinha outra opção senão buscar

uma fonte de remuneração, ainda que provisoriamente. Então, fiz a prova do Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de professoras desta secretaria, sendo que no ato da inscrição já tínhamos que escolher em qual Regional de Ensino pretendíamos atuar.

Foi assim que neste mesmo ano eu consegui uma vaga na minha primeira opção de escola, o Centro de Educação Infantil (CEI) 01 do Paranoá. A configuração das escolas públicas em Brasília ainda era uma novidade para mim e por isso eu preferia estar num lugar onde só havia oferta de Educação Infantil, pois é a etapa escolar que eu mais me identifico e já acumulava uma larga experiência profissional com a primeira infância.

No CEI 01 encontrei muitos desafios diante das divergências de concepções de infância, de educação infantil, de escola pública e de gestão democrática, tanto com relação aos próprios documentos da SEEDF quanto em relação à minha vivência na rede municipal de São Paulo e nos Fóruns de Educação Infantil. Irei desenvolver melhor essa temática mais adiante, no entanto, preciso reconhecer que ao mesmo tempo sempre encontrei muita liberdade para elaborar meus planejamentos e muita autonomia para desenvolver os projetos com a turma. Além disso, também encontrei professoras maravilhosas que comigo remavam contra a maré e com as quais eu mantenho um vínculo de amizade até hoje.

Era a primeira vez que estava trabalhando com um número tão próximo do considerado ideal para esta etapa da escolarização e ainda contava com uma educadora de apoio só para aquela turma, devido ao fato de ser uma sala com atendimento reduzido por receber crianças com alguma deficiência. Trabalhei na mesma sala nos dois anos que fiquei nesta escola, porém com turmas diferentes.

Neste tempo tive a oportunidade de conhecer um perfil da infância candanga, além de mergulhar ainda mais no território por meio do contato com as famílias das turmas e das formações promovidas pela CRE. Também desenvolvi projetos com a participação direta das crianças e a fundamental parceria que estabeleci com suas famílias dos quais me orgulho muito, como por exemplo as frequentes saídas de campo pelos territórios educativos de Brasília e a valorização da cultura popular local representada na figura da incrível Mestra Martinha do Coco, artista e moradora do Paranoá, além de vizinha de uma das crianças da turma.

Ainda assim, decidi mudar de escola porque já estava acompanhando de longe a mobilização em torno da criação da CAP, e fiquei muito interessada em fazer parte

do grupo de educadores que estavam tentando realizar o sonho de transformar a educação pública com princípios e valores em comum com aqueles que eu também vinha defendendo desde que entrei para o movimento estudantil da Pedagogia na USP.

2.3. Quem é a CAP

*“Em algum ponto nebuloso do universo
Já tivemos um futuro”*

Dois tempos de um mesmo lugar - canção composta por Celso Viáfora,
interpretada por Dandara e Paulo Monarco

A criação da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá se deu no dia 26 de janeiro de **2018** via publicação no Diário Oficial do DF. Porém, o edifício sede ainda estava em obras, tendo em vista que ali antes funcionava o Bela Vista Hall, casa de festas e eventos da região, necessitando passar por reformas e adequações. Assim, o aniversário da escola passou a ser celebrado no dia em que a mesma foi inaugurada, com a chegada das crianças, no dia 2 de maio, mesmo dia em que o nosso grande mestre e patrono da educação brasileira, Paulo Freire, fazia a sua passagem, 21 anos atrás. Ciclos que se renovam. Viva Paulo Freire! Viva a CAP!

Mas essa história, ou melhor, esse sonho começou a ser sonhado cinco anos antes quando educadoras do Paranoá, inconformadas com um modelo educacional obsoleto em que não se ensina e nem se aprende de verdade, participaram em Brasília, juntamente com mais de 400 pessoas de todo o Brasil, da I CONANE realizada em novembro de **2013** pelo Coletivo Gaia Brasília e o Projeto de Extensão de Ação Contínua *Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras*, coordenado conjuntamente pela Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia da UnB. Esse contato deu origem a um movimento de formação e transformação pedagógica que gerou grupos de estudo e visitas a escolas inovadoras que já estavam atuando em outros estados, de forma a promover um ambiente que atraísse e motivasse os educandos para os processos de aprendizagem.

Em **2014**, buscando o apoio do educador José Pacheco e sua equipe, elas se vincularam à proposta de inovação educacional do Projeto *Brasília 2060*, o qual procurava fazer da escola uma comunidade de aprendizagem. Fizeram então uma primeira tentativa de transformar as práticas pedagógicas já na escola onde essas professoras atuavam, firmando parcerias com outras instituições, como o Ponto de Cultura Tamnoá e o Centro de Orientação Sócio Educativa do Paranoá.

Em **2015** seguiram nessa escola como professoras e participaram do curso *Construindo Comunidades de Aprendizagem para um Mundo Sustentável*, idealizado por José Pacheco e Cláudia Passos agora no novo Projeto de *Trans-Formação Vivencial Gaia Escola*, onde praticaram a mediação pedagógica e exercitaram a aprendizagem por projetos. Apesar de não conseguirem implementar tal metodologia na escola como um todo, devido à discordância entre as equipes, essas educadoras não desistiram e passaram a procurar um novo espaço para seguirem sonhando.

Tal fato, aliado à grande demanda de vagas a ser suprida pela rede pública do Paranoá, fez com que em **2016** este grupo, juntamente com José Pacheco e equipe, apresentassem à CRE local a proposta de construção para um novo espaço de aprendizagem que, até então, se chamaria apenas C.A.P. – Comunidade de Aprendizagem do Paranoá e seria voltado para estudantes já alfabetizados. Contudo, ainda que o Coordenador Regional de Ensino do Paranoá, Isac Aguiar de Castro, respaldasse a proposta, houve a primeira modificação do projeto inicial que agora passaria a atender também estudantes do Ensino Fundamental I, gerando a necessidade de alguns professores do núcleo realizarem o curso de Pedagogia, uma vez que, pelas normas da SEEDF, eles não poderiam atuar nesta etapa da Educação Básica por serem de outras áreas específicas do conhecimento.

Uma nova parceria de peso se deu com o apoio do Fórum de Educadores, que ocorria no âmbito do Projeto Autonomia, onde participavam discentes e egressos da UnB, professores da SEEDF (concurados ou não) e demais educadores interessados em repensar e construir novas práticas educativas. Este espaço, então coordenado pelas professoras Fátima Vidal e Alexandra Militão, além de somar na estruturação da proposta, também trouxe novos sonhadores/educadores para a construção da CAP.

Assim, esse núcleo inicial foi se ampliando e fortalecendo na medida em que outros educadores iam se agregando, uma vez que também se identificavam com aquele sonho e luta pela construção de uma nova realidade escolar. Em dezembro desse mesmo ano foi entregue ao gabinete da SEEDF o documento “Comunidade de Aprendizagem do Paranoá CAP – Projeto de Inovação Educacional” que concomitantemente foi apresentado ao Conselho de Educação do DF com o propósito (que nunca foi aceito) de colocar a CAP nos parâmetros de um Escola de Natureza

Especial¹³. A nova proposta também encontrou ressonância na avaliação do então Secretário de Educação do DF, Júlio Gregório Filho: "A sociedade do século 21 não se adapta à escola que foi criada para séculos anteriores. Não vamos conseguir alterar nosso sistema atual se não abirmos espaços para novas práticas pedagógicas" (GREGÓRIO FILHO apud CRALDE, 2018).

Em meados de **2017**, foi feito o mapeamento das famílias a serem atendidas prioritariamente, tanto do Paranoá Parque (escolhido para ser atendido primeiro, uma vez que, conforme já mencionado, este condomínio não foi criado a partir de um planejamento estratégico com implementação de serviços sociais públicos) quanto dos estudantes de uma Escola Classe atendidos por outra CRE em virtude do déficit de vagas no Paranoá. Foram realizados encontros de apresentação da proposta metodológica, escuta de demandas e expectativas com os síndicos e líderes comunitários, além de participação da equipe em atividades culturais da comunidade de modo a conhecerem as pessoas e suas narrativas.

Assim como aconteceu com a primeira proposta elaborada coletivamente para a fixação do Paranoá enquanto Região Administrativa, o Projeto de Inovação Educacional elaborado pelo núcleo de sonhadores/educadores também sofreu modificações por parte do poder público, que comprometeram substancialmente a implementação do mesmo. O professor Pacheco tentou fazer interferências no novo projeto adaptado à criação de mais uma escola classe do GDF antes da inauguração da CAP, porém, não foram aceitas pela SEEDF. Tais mudanças serão abordadas no terceiro capítulo.

No início do ano letivo de **2018** foi formada a equipe que oficialmente trabalharia na nova escola sendo que, diante da impossibilidade de estarem no edifício sede, pois o mesmo se encontrava em reforma, aproveitaram essa oportunidade para finalizar os últimos ajustes com a SEEDF sobre questões pedagógicas e administrativas; acompanhar as crianças e suas famílias no processo de transição entre escolas; planejar as primeiras semanas de recepção dos novos estudantes e ainda realizar junto à EAPE um curso de 90 horas intitulado "Comunidade de Aprendizagem: educação social, fazeres inovadores e práticas com as infâncias" para a formação

¹³ Art. 315. As Escolas de Natureza Especial são unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do DF, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes. (DF, 2019, p.131)

específica desse novo quadro de educadores, o qual se pretendia ser usado como pré-requisito caso a SEEDF pedisse futuramente aptidão para trabalhar na escola. Em maio começaram as atividades letivas no espaço reformado da CAP, com visitas técnicas de equipes da SEEDF a fim de acompanhar a organização do trabalho pedagógico na unidade de ensino. Em novembro, a Câmara dos Deputados homenageou a escola em sessão solene requerida pela deputada federal Erika Kokay do Partido dos Trabalhadores.

Ademais dessa historicidade que está contada em grande parte no PPP da escola, existem também registros em cadernos de atas das inúmeras reuniões ocorridas antes da inauguração da CAP, realizadas por esse coletivo de educadoras e educadores que idealizaram o projeto¹⁴. Tais encontros precisavam acontecer no período noturno e nos finais de semana, já que o grupo cumpria uma jornada de 40 horas em suas escolas, o que reforça o comprometimento político com a mudança e a busca por se dedicar a algo que de fato fizesse sentido em suas vidas, dialogando com a Pedagogia da Esperança em que Paulo Freire nos apresenta uma outra perspectiva sobre a capacidade humana de sonhar:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana, que dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres na inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 1997, p. 47)

Os cinco primeiros anos de vida da CAP serão melhor relatados nos próximos capítulos, porém, adianto aqui um breve resumo destacando os fatos mais relevantes. No ano de **2019**, a escola passou por uma grande mudança na equipe pedagógica com a saída voluntária de 12 professoras efetivas, tendo como um dos motivos principais a sobrecarga de trabalho, visto que horas excedentes eram muito frequentes. Em sua maioria elas optaram por trabalhar em um Centro de Educação Infantil no Lago Norte, que compõe a CRE do Plano Piloto. Lembrando que foi nesse ano que eu ingressei na CAP como professora em contrato temporário. Em junho ocorreu na UnB a IV CONANE que realizou a I CONANIÑA, encontro protagonizado

¹⁴ No capítulo final do livro *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*, Pacheco (2019) traz um breve relato de como ajudou na construção da CAP, narrando alguns empecilhos burocráticos enfrentados com a administração pública, porém, sem citar nomes.

por diferentes infâncias com o objetivo de trocarem propostas para a escola de seus sonhos. No mês de agosto a CAP foi convidada, juntamente com outras seis escolas, a participar da audiência pública sobre práticas inovadoras na educação pública, realizada no plenário da Câmara Legislativa do DF, que teve como mediador o deputado distrital Leandro Grass do partido Rede Sustentabilidade. No segundo semestre também aconteceu a Formação Rede de Comunidades de Aprendizagem do DF, promovido em parceria pela EAPE e a Ecohabitare¹⁵, que contou com duas visitas a campo pelos participantes sendo uma na CAP e outra na Escola Classe 115N.

Em janeiro de **2020**, a SEEDF propôs, por meio de um Grupo de Trabalho (GT), o desenvolvimento de um Projeto Piloto de Inovação Educacional, cuja finalidade seria obter os subsídios necessários à avaliação das condições de implantação e à elaboração de estratégias de ação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no DF. A CAP foi convidada a aderir tal proposta junto a outras três unidades escolares da rede pública que, assim como ela, já possuíam os seguintes pré-requisitos: quantidade mínima de professores com certificação específica na metodologia proposta e assentimento da equipe gestora por meio de ata de adesão. Esse GT chegou a realizar algumas reuniões nas escolas e elaborou relatórios referentes ao primeiro bimestre de trabalho. Porém, devido à pandemia causada pela Covid-19, a operacionalização do Projeto Piloto foi prejudicada diante da necessidade de adequação das atribuições dos servidores das áreas técnicas e também da adaptação das unidades escolares ao ensino remoto. Mesmo com o retorno das aulas presenciais no segundo semestre de 2021 o Projeto Piloto não foi retomado e a portaria que instituiu o GT foi revogada.

Em março foi decretado o fechamento das escolas do DF devido ao estado de emergência na saúde mundial e as atividades foram retomadas em julho no formato remoto. Nesse contexto foram realizadas coordenações pedagógicas virtuais que começaram debatendo sobre a função social da escola e qual seria a sua proposta pedagógica para aquele momento, levando à escrita coletiva do documento “Carta à comunidade escolar: reflexões sobre o jeito de ser da CAP em tempos de ensino remoto emergencial”. Diante do agravamento da situação socioeconômica das

¹⁵ A EcoHabitare é uma empresa 2.5 que busca unir sustentabilidade e impacto socioambiental positivo à sociedade. Apoiam a criação de projetos de inovação educacional que potencializam a sustentabilidade e a regeneração de ecossistemas educativos e comunidades. (ECOHABITARE, 2023)

famílias, as equipes se mobilizaram com: busca ativa de crianças ausentes, oferta de atividades impressas, além de campanhas de arrecadação e entrega de cestas básicas e equipamentos eletrônicos. Também foram realizados encontros virtuais com a comunidade a fim de estreitar vínculos, confraternizar e acolher, dando origem ao Projeto Sarau da CAP que permaneceu no retorno ao formato presencial.

O primeiro semestre de **2021** seguiu com o ensino remoto iniciado no ano anterior e no segundo semestre começou com o ensino híbrido, mas terminou com a volta total ao ensino presencial. Em julho a CAP estreou no quarto episódio da segunda temporada da série documental Sementes da Educação, realizada pela Oz Produtora, dedicada a apresentar 13 iniciativas inovadoras na área da educação que dialogam com a comunidade em que estão inseridas. Foi concluído o Projeto Ecossistemas de Aprendizagem e Inovação Social no DF: Interfaces entre Comunidades de Aprendizagem e seus Territórios Educativos, desenvolvido pelo departamento de design da UnB, que teve seu início no ano anterior por meio de um grupo de pesquisa, mas que terminou antes do previsto devido ao conflito de horários com o início do ensino híbrido. Também nesse ano chegaram três professores efetivos dispostos a ficar e somar com a proposta da escola.

O ano de **2022** foi marcado pelas consequências deixadas pela pandemia, evidenciadas tanto no aspecto cognitivo quanto emocional dos estudantes, assim como desgaste das equipes diante das exigências e frustrações do período pandêmico, agravado pela necessidade de refletir sobre o quadro geral de violência nas escolas no pós-isolamento. Tudo isso fez com que a escola se unisse ainda mais no fortalecimento da sua proposta pedagógica, reafirmando seus valores, dispositivos, regras e combinados de convivência, além de se debruçar sobre a sistematização do acompanhamento das aprendizagens junto às famílias.

Em **2023** ocorreu a V CONANE na UnB que mais uma vez promoveu encontros preciosos, possibilitando que a CAP se incorporasse ao Programa Escolas 2030¹⁶.

A minha caminhada com a CAP também teve seu pontapé inicial numa CONANE, esse potente lugar de encontro entre educadores de todo país que sonham

¹⁶ Programa global de pesquisa-ação que busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo 4 do Desenvolvimento Sustentável. Com duração de 10 anos (2020 a 2030), a iniciativa é realizada no Brasil, Afeganistão, Índia, Paquistão, Portugal, Quênia, Quirguistão, Tajiquistão, Tanzânia e Uganda, envolvendo 1000 organizações de todas as etapas da Educação Básica. No Brasil, o programa acompanhará 100 escolas e outras organizações educativas, que atuarão como 'laboratórios de inovação' para uma educação integral e transformadora. (ESCOLAS 2030, 2023).

e trabalham pela melhora do sistema educacional e que desde 2020 formaram o Movimento de Alternativas para uma Nova Educação (MoANE). Participei em maio de 2018 da edição Candanga da CONANE, realizada no edifício sede da escola recém-inaugurada, deixando a porta aberta para quando eu voltasse em setembro desse mesmo ano numa reunião de coordenação pedagógica, a fim de apresentar a primeira versão do meu projeto de pesquisa.

Nesse sentido, quero ressaltar o papel fundamental da CONANE tanto no histórico de nascimento da CAP, quanto na origem da minha própria história com essa escola, deflagrando assim dois tempos de um “mesmo” lugar que proporcionaram tais encontros, ainda que separados por três anos e 1002 km, desde a minha primeira participação nesta conferência em São Paulo.

Outro lugar que merece destaque nessa história é a Faculdade de Educação da UnB, como o grande ponto de encontro na diversidade e pluralidade desse grupo de educadores/sonhadores que se formou e segue em formação até hoje. Contudo, gostaria de fazer um adendo aqui para relatar que no meu caso, talvez por não ter me graduado na UnB e ainda ser de outro estado, foi um pouco difícil me sentir enturmada nesses grupos que se organizavam e se reuniam em torno da FE. Tentei fazer parte do Fórum de Educação Infantil Distrital, mas nunca avançou além da minha entrada no grupo de informes por WhatsApp. Também lembro de ter participado de uma reunião do Fórum Autonomia, na qual me senti bastante perdida pois não tive uma contextualização mínima que fosse sobre o que falavam e depois disso nunca mais fiquei sabendo de outras atividades. Na CAP tive a mesma sensação, porém com a vantagem de que já conhecia algumas pessoas de outros carnavais e outras pessoas eu já tinha ouvido falar por termos amigos em comum.

No começo tive receio de mudar de escola pois já estava acostumada com a dinâmica do CEI e havia conquistado amizades muito importantes que me faziam sentir segura mesmo diante da instabilidade de ser uma professora em contrato temporário. Além disso, apesar de já ter experimentado durante a graduação o fazer pesquisa no mesmo local de trabalho, a ideia de que agora estava no mestrado e precisava escrever uma dissertação sempre me assustou muito. No final acabei sendo atraída pelas cores e espaços da CAP.

Quando mudei para o Paranoá, duas quadras acima da CAP, jamais imaginei que aquele galpão poderia virar uma escola e muito menos que eu iria trabalhar ali um dia. Passava de carro na frente dele geralmente à noite, depois que saía das aulas

na FE, voltando pelo Lago Sul. Sentia medo pois essa rua sempre estava muito vazia, exceto nas noites, inclusive durante a semana, quando haviam vários carros parados no estacionamento ao lado do Ginásio de Esportes, que fica bem na frente da escola, com várias pessoas e música alta tocando.

Além de não ter sido construído um novo espaço dentro do Paranoá Parque, como era a promessa do governo e proposta inicial para a sede da CAP, o aluguel do antigo salão de festas custava ao GDF em 2018 o valor de R\$ 38,9 mil por mês e mesmo assim não foi atendida toda a demanda que ansiava por uma escola nova na região. Contudo, para as crianças e famílias beneficiadas com uma vaga na CAP, essa mudança foi muito celebrada, como contou a Ana Vitória Ferreira dos Santos, de 8 anos, quando cursava o 3º ano do ensino fundamental: “A do cruzeiro era longe e a gente ficava muito tempo no ônibus. Agora a gente precisa andar só um quilometrozinho (sic), é bem rapidinho. Na sala mudou muitas coisas. Fiz dever legal. Aprendemos muito” (MARINHO, 2018)

Somada a essa conquista, concordo que o local escolhido apresentava um grande potencial de se tornar um território educativo por estar próximo a alguns equipamentos públicos e comunitários, como por exemplo: Parque Vivencial, Hospital Regional, Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente (CAIC) Santa Paulina¹⁷, CEDEP, Biblioteca Pública Professor Jadir Soares dos Reis, Casa das Ervas, Posto de Coleta Seletiva, além de dois ginásios que poderiam suprir a falta de uma quadra esportiva na escola. Até mesmo o fato do próprio edifício ser um galpão, dividido em três espaços amplos no térreo, com dois andares e poucas salas construídas, potencializou a proposta de reconfiguração do espaço de acordo com o projeto de construção de uma Comunidade de Aprendizagem.

Lembro das sensações que tive nas primeiras vezes que visitei a CAP. Me senti sendo abraçada pelo pergolado que fica logo na entrada da escola, depois de passar pelo portão azul celeste onde está pintado bem grande o logotipo circular com cinco cores. Ao ingressar por uma porta de vidro, a grande praça com o palco no centro me fez sentir frio na barriga, como se estivesse flutuando no ar. Comecei a passar o olho em cada canto, tentando interpretar o que aquela arquitetura significava e imaginando como aqueles salões abertos eram usados com as crianças.

Na CONANE havia sentado em um pufe durante uma roda de conversa e fiquei

¹⁷ Apesar de mantido o nome, desde 1998 esse espaço não funciona mais como um Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente passando para a modalidade de Escola Classe.

curiosa para saber se eles eram da escola ou se estavam ali só para o encontro. Ao passar pela porta de ferro vermelha no fundo do espaço de reuniões dos professores, que dá acesso a uma saída na parte de trás da escola, fui transportada para um conto de fadas com direito a cheiro de floresta de pinheiros (que ainda não haviam sido derrubados) e muitas ideias de brincadeiras nessa área externa surgiram, aliviando a minha decepção com o tamanho do parque que ocupa duas pequenas áreas depois do portão principal. Somente na saída percebi uma pipa enorme pendurada na parede do palco, dividida ao meio pelas cores laranja e azul, com um sol e uma lua em cada parte. Mais tarde soube que era fruto de um projeto coletivo com a participação de várias crianças. Porém, eu que sempre fui apaixonada pela lua, senti meu coração bater mais forte e entendi aquilo como um sinal do céu para que eu aceitasse esse novo desafio de trabalhar numa comunidade de aprendizagem.

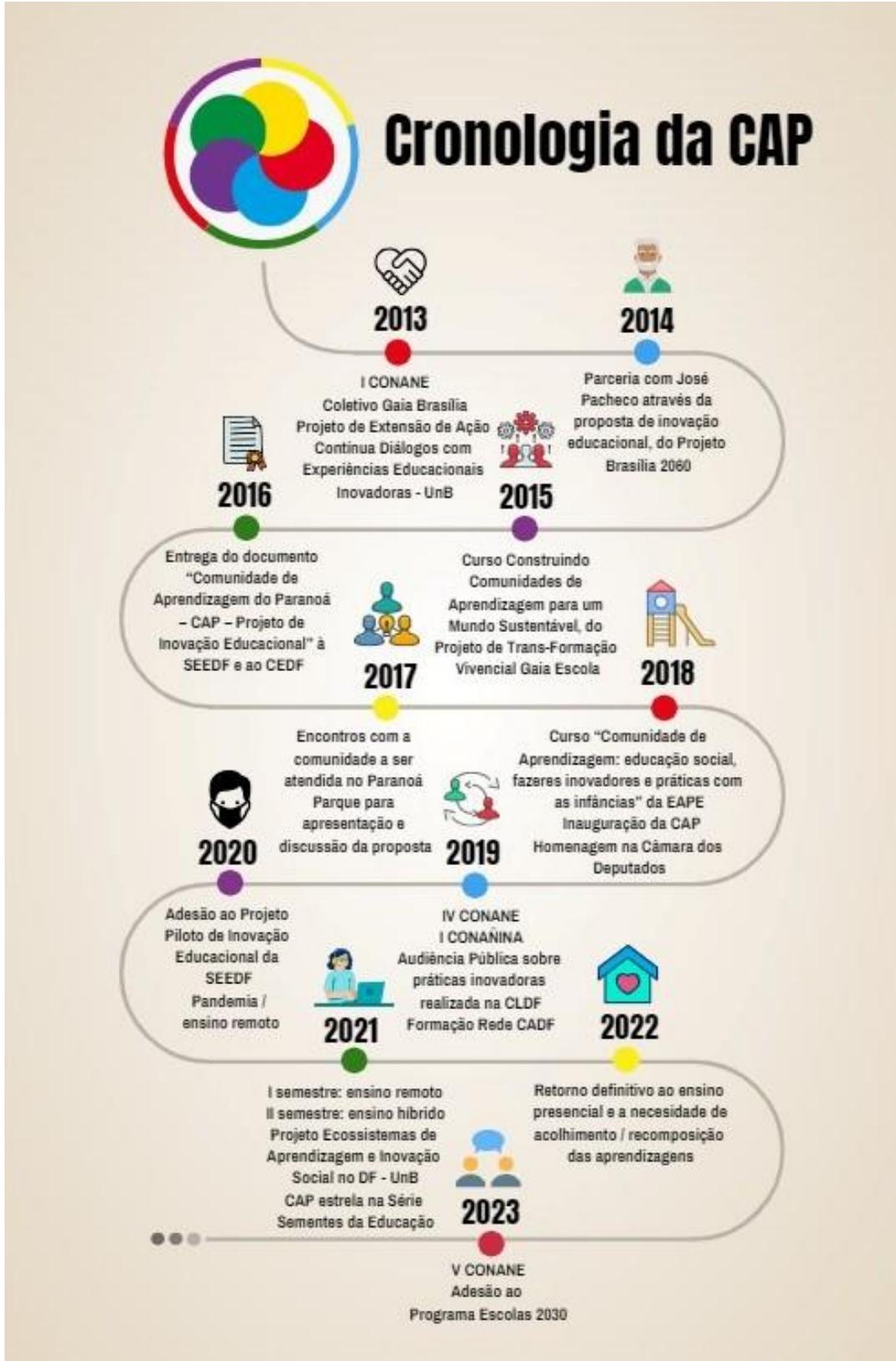
Era tudo tão novo e potente para mim que só pensava no quão empolgante seria poder enfim saber e conhecer mais a fundo essa experiência da qual ouvia os comentários mais diversos. E aqui uso o verbo saber com o significado pouco conhecido na língua portuguesa, mas muito falado no espanhol, de sentir o sabor de algo, ou seja, ansiava por descobrir qual era o gosto de fazer parte de uma equipe de sonhadores/educadores que estavam vivendo a realização de um sonho que, de certa forma, também era o meu.

Para mim, outra novidade significativa foi ter colegas de trabalho em sua maioria bem jovens, sem a predominância de pessoas do sexo feminino e com muita liberdade de se expressar e exercer a sua individualidade, seja ela qual fosse não ficando presos a tantos estereótipos, muito menos de gênero e sexualidade. Confesso que primeiro fiquei chateada por não ser mais a caçula do grupo, mas logo nas primeiras reuniões de coordenação me alegrei por não ouvir mais as mesmas conversas de sempre sobre filhos, maridos e fofocas da televisão. Também me emocionei quando ouvi uma criança conversando com outra ao se referir a um educador social voluntário, com a maior naturalidade (como deve ser) da seguinte forma: “Você viu se o *fulano* (disse o nome do educador), já chegou? ”, “Aquele que usa dois brincos e passa esmalte na unha”. Sem dúvida, essa foi a minha primeira experiência profissional em uma escola que de fato educa para e na diversidade, com a perspectiva de promoção dos direitos humanos e combate aos preconceitos por estar em comunidade, vivendo suas diferenças e até contradições.

Todo lugar tem sua história e identidade construída ao longo dos anos. Elaborei

no seguinte quadro uma linha do tempo da CAP para uma melhor visualização da sua trajetória, destacando alguns dos acontecimentos narrados até aqui.

Figura 5 - Cronologia da história da CAP



Fonte: elaborado pela autora

3. CONVERSÕES

*“Não adianta querer, tem que ser, tem que pá
 O mundo é diferente da ponte pra cá
 Não adianta querer ser, tem que ter pra trocar
 O mundo é diferente da ponte pra cá
 [...]*
*Da ponte pra cá antes de tudo é uma escola
 Minha meta é dez, nove e meio nem rola
 Meio ponto a ver, hum e morre um
 Meio certo não existe, truta, o ditado é comum
 Ser humano perfeito, não tem mesmo não
 Procurada viva ou morta a perfeição
 Errare humanum est grego ou troiano
 Latim, tanto faz pra mim fi de baiano
 [...]*
*Um dia nos encontraremos
 A selva é como ela é, vaidosa e ambiciosa
 Irada e luxuriosa
 Pros moleque da quebrada
 Um futuro mais ameno, essa é a meta. “*
 Da Ponte Pra Cá - Canção de Racionais MC's

Neste terceiro capítulo busco percorrer o caminho metodológico a partir dos procedimentos e instrumentos apresentados no primeiro capítulo, além de abordar como se deu a constituição da CAP em seus primeiros anos de vida, inserida no território educativo e cultural do Paranoá, contextualizando as categorias trabalhadas com o aporte teórico, documental e empírico utilizados na pesquisa.

Na primeira parte deste capítulo trago uma conversa teórica dos conceitos de comunidade de aprendizagem e escola pública, na qual reuni: pesquisas de dois repositórios, leituras sugeridas pela coorientadora, textos de referência utilizados pela própria CAP e uma breve entrevista com o professor José Pacheco. Uma vez que tais leituras e teorias me moveram ao longo do percurso epistêmico, também me possibilitaram abastecer de fontes diversas e assim não reduzir a minha escolha por uma única perspectiva de abordagem, pois:

O cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território. No contato, varia, discerne variáveis de um processo de produção. Assim, detecta no trabalho de campo, no estudo e na escrita, variáveis em conexão, vidas que emergem e criam uma prática coletiva. (KASTRUP; PASSOS, 2015, p.74)

Na segunda parte apresento uma conversa empírica das categorias trabalhadas, estabelecida pela análise documental das sete edições do PPP e uma análise dos relatos das entrevistas realizadas. Ao mesmo tempo, dialogando com a minha prática educadora vivenciada intensamente na escola e apontando uma aproximação entre os conceitos discutidos com os sujeitos da pesquisa.

3.1. Conversa Teórica

Partindo do desejo de avançar no território das práticas pedagógicas que sonham com uma outra educação, me guiei por uma tessitura de conceitos teóricos que fundamentam e inspiram os diversos movimentos de resistência e transformação da realidade socioeducacional brasileira.

Na procura pela teoria por trás da prática, encontrei convergências entre os conceitos de comunidade de aprendizagem e escola pública, no que dizem respeito à determinado sentido e significado de prática pedagógica enquanto prática social, que pode acontecer em diferentes tempos e espaços escolares, permeada pelas relações que se dão entre os sujeitos, o meio e o contexto histórico em que estão inseridos.

3.1.1. Da necessidade de teorizar com a prática

Na ação de relatar e escrever sobre o cotidiano escolar, Suarez (2021) considera que professoras e professores tornam explícito os saberes que estão integrados à sua experiência, trazendo-os à consciência. O autor ressalta a importância da transformação do conhecimento prático em discurso para a percepção daquilo que se sabe, ao mesmo tempo em que possibilita seguir avançando em reflexões, argumentações, novos olhares sobre a prática, em um processo contínuo de elaboração e reelaboração de saberes pedagógicos.

Partindo dessa afirmação, fica irrefutável o papel dos profissionais da educação no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, estabelecendo uma ação criativa e reflexiva, em prol da constante atualização da escola que depende também da melhoria dos demais equipamentos e sistemas públicos para a superação da situação de vulnerabilidade social, mas que só pode ocorrer de forma legítima quando está pautada no conhecimento de quem vive e constrói essa instituição social tão potente e tão complexa.

Com isso, a prática pedagógica não se limita à didática e processos educativos, posto que ela envolve também as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho pedagógico, as parcerias e expectativas dos educadores. Assim como falar da função social da escola pública demanda primeiramente um reconhecimento da sua complexidade, sendo que em sua constituição coexiste a necessidade de serem tanto praticadas ações criativas quanto ações repetitivas, desde que imbuídas de sentido.

Na carta de princípios da rede nacional dos Românticos Conspiradores¹⁸, há um entendimento de que a construção da superação dos paradigmas educacionais atuais precisa do estabelecimento de novas concepções que apontem formas alternativas de pensar, estruturar e praticar a educação. E a escola pública, por suas características, apresenta papel central na mudança dessa realidade.

A defesa da transformação do sistema educacional por meio da escola pública também está presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito 80 anos antes que a carta dos apaixonados pela educação.

Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. (AZEVEDO, 1932, p.3)

Desde que me formei na FEUSP, compartilho dessa *utopia pedagógica* (BARROSO, 2001) que sonha com uma educação comprometida com a emancipação e não como instrumento de dominação e segregação, que enxerga na escola pública um potente mecanismo de articulação para a transformação do modelo padronizado de escolarização e, conseqüentemente, da própria sociedade.

Contudo, ao mesmo tempo em que a escola pode ser uma máquina democrática, no sentido defendido por aquele que é considerado o inventor da escola pública no Brasil e um dos pioneiros do movimento escolanovista, Anísio Teixeira “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (1936, p. 247), ela também pode ser uma máquina segregadora de moer gente, dado o seu potencial violento de promover práticas educativas homogeneizadoras, pautadas no modo de organização mecânica.

Dito isso, é preciso ter sempre em evidência que, assim como é impossível defender uma neutralidade na educação, a escola como um espaço que não é neutro traduz as relações de poder na seleção dos conhecimentos e habilidades que serão transmitidos por e para determinadas classes sociais. Esse caráter dialético da educação pode converter a escola como perversidade ou como possibilidade,

¹⁸ Os Românticos Conspiradores constituem-se de uma rede colaborativa formada por pessoas que militam pela transformação da Educação Pública. (ROMÂNTICOS CONSPIRADORES, 2023)

dependendo, portanto, de qual viés político é adotado desde a elaboração de políticas públicas até a construção de currículos e documentos como o PPP.

Mas para que a escola seja de fato um lugar privilegiado na interação entre o mundo real e o mundo que queremos, se faz urgente um outro processo de escolarização onde os sujeitos que a compõem tenham autonomia para ressignificar os conteúdos escolares e condições estruturais para criarem um outro sentido de conhecimento escolar.

Assim, segui caminhando para compreender melhor as iniciativas educacionais que assumem a proposta pedagógica de Comunidade de Aprendizagem (CA) como um instrumento de transformação do contexto escolar, em busca de uma mudança na educação, em diálogo com a comunidade em que estão inseridas.

No afã e na euforia de buscar a origem do conceito de CA e quando ele chegou histórica e empiricamente no Brasil, me perdi entre vários autores e autoras que pesquisam, teorizam e praticam essa ideia em diversas formas de concebê-la. Percebi então que jamais seria capaz de abarcar o enorme arcabouço teórico já produzido sobre a temática nessa dissertação.

Durante essa tentativa, percebi que a construção do conceito e das práticas que caracterizam uma CA está enraizado nos fundamentos de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, como no caso da educação integral, escolas democráticas, aprendizagem dialógica e da inovação educacional. Além disso, todos esses conceitos orientaram a elaboração de políticas públicas no Brasil através de propostas que vão desde o Movimento de Educação de Base (vigorou entre 1961 e 1968) até o programa Mais Educação (vigorou entre 2007 e 2016). Este ano, com a volta do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no comando do país em seu terceiro mandato, foi aprovada a implementação do Programa Escola em Tempo Integral.

Neste ponto, convido o filósofo, educador brasileiro, idealizador da pedagogia de orientação marxista, na qual o CMDF se baseia, que faz críticas tanto à Escola Tradicional como à Escola Nova, mas sempre defendendo a função da escola pública na viabilização do acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados previamente pela humanidade, para trazer um alerta:

O movimento da "Escola Nova" não aboliu a escola convencional, muito ao contrário. Ela está aí e constitui o padrão dominante nas amplas redes escolares oficiais. A "escola nova" é que constitui exceção, organizando-se a título de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e destinados a reduzidos grupos de elite. O movimento da "escola nova" não

logrou constituir-se em "sistema público de ensino" e influenciou apenas superficialmente os procedimentos adotados nas escolas oficiais. (SAVIANI, 1980, p. 22)

Apesar de não termos ainda um sistema público de educação que funcione de maneira estruturado como o Sistema Único de Saúde (SUS), na perspectiva da garantia de um mandamento constitucional enquanto direito de todas/todos e dever do Estado, a Escola Nova impulsionou o debate sobre a cultura escolar e gerou outros movimentos, ainda que uns se afastem mais de outros, deixando influências na forma e no conteúdo da organização escolar. Problema é que, assim como alertou Saviani há mais de quarenta anos, ainda se trata de algo muito limitado considerando a enorme proporção de atendimento na rede pública de ensino, caso contrário, não haveria necessidade de falar em práticas alternativas, por exemplo.

Nesse sentido, existem inúmeros projetos diferenciados sendo desenvolvidos, nacional e internacionalmente, de acordo com seus interesses e princípios. Porém, nem todos se auto denominam CA ou mesmo fazem referência aos projetos pioneiros reconhecidos mundialmente, que deram origem à divulgação dos fundamentos de tal conceito. Além disso, as iniciativas variam de acordo com as funções e espaços onde ocorrem, evidenciando assim o caráter não linear tanto da educação, quanto da escola pública.

Outra problemática encontrada na busca pela definição do conceito de CA foi que apesar de muitas experiências serem divulgadas, ainda há pouco conteúdo registrado de suas práticas em si, não só enquanto trabalhos acadêmicos como também de documentação pedagógica elaborada pelos próprios autores de tais propostas.

Considerando tais fatores, tentei sintetizar no próximo quadro uma sequência cronológica, a partir do levantamento dos principais acontecimentos em torno da propagação e implementação do conceito originário de CA no Brasil e no mundo, tendo como referência adicional às que serão citadas na sequência, o documentário Quando sinto que já sei (2014).

Quadro 2 - Linha do tempo sobre Comunidade de Aprendizagem

ANO	NOME DA INICIATIVA	LUGAR
1976	Escola Básica da Ponte	São Tomé de Negrelos / Portugal
1978	Escola de Educação de Adultos da Verneda Sant-Martí	Barcelona / Espanha
1990	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA, criado na Universidade de Barcelona	Espanha
1995	Centro de Educación Infantil y Primaria Ruperto Medina	Portugalete / Espanha
1997	Iniciativa de Educação Básica Comunidade de Aprendizagem	América Latina e Caribe
2002	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - NIASE, criado na Universidade Federal de São Carlos (UFScar)	São Carlos / SP
2003	Escola Municipal de Educação Básica Antônio Stella Moruzzi	São Carlos / SP
2004	Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima	São Paulo / SP
2005	Projeto "Enlazando Mundos", desenvolvido pelo Grupo de Investigação em Intervenção para a Promoção da Igualdade Educativa Enlazador de Mundos, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Católica da Santíssima Conceição	Concepción / Chile
2007	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Sales	São Paulo / SP
2008	Escola Politeia	São Paulo / SP
2009	Escola Inkiri (agora chamada de Escola Almar)	Piracanga / BA
2010	Escola Municipal Sebastiana Luiza de Oliveira Prado - Projeto Araribá	Ubatuba / SP
2011	Escola Projeto Âncora	Cotia / SP
2013	Escola Municipal André Urani / Projeto GENTE	Rio de Janeiro / RJ
2015	Escola Classe 115 N	Brasília / DF
2016	Escola Municipal Professor Waldir Garcia	Manaus / AM
2017	Escola Nossa Senhora do Carmo / Escola dos Sonhos	Bananeiras / PB
2018	Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá	Paranoá / DF
2020	Escola Aberta de São Paulo	São Paulo / SP
2021	Escola Eliana Bassi de Melo / Comunidade de Aprendizagem Escola da Floresta	Caçapava do Sul / RS
2022	Programa de Educação Humanizada em Comunidades de Aprendizagem da Secretaria de Educação de Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes / SP
2023	Comunidade de Aprendizagem Lagoa das Amendoeiras	Maricá / Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pela autora.

No documento da convocatória para participação na Iniciativa de Educação Básica “Comunidade de Aprendizagem”, a primeira que ocorreu no Brasil e em outros países da América Latina, é apresentada a seguinte definição de CA:

[...] uma comunidade organizada, que se constrói e que se envolve em um projeto educativo próprio, para educar-se a si mesma, às suas crianças, a seus jovens e adultos, dentro do modelo de um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não só de suas carências e debilidades, mas, sobretudo, de sua robustez para superar tais debilidades. (FUNDACIÓN W. K. KELLOGG, 1997)

Na Universidade de Barcelona (Espanha) existe um grupo de investigadores que assumem a elaboração da proposta de CA enquanto um modelo educativo comunitário que se diferencia pelo fato de ter a aprendizagem dialógica como fundamento guiando suas ações no âmbito da gestão, formação e interações escolares. As autoras de um dos primeiros livros que li sobre o tema, fazem parte de um núcleo de pesquisadores da UFSCAR, responsável por difundir e acompanhar a proposta no Brasil que definem assim:

Uma Comunidade de Aprendizagem se pauta na concepção de participação mediada pela aprendizagem dialógica, considerando-se as capacidades reflexivas e comunicativas que todas as pessoas possuem para atuarem plenamente em seus contextos. A responsabilidade é compartilhada por todos(as) durante os processos de planejamento, realização e avaliação do trabalho, mediante a conjunção entre âmbitos de democracia representativa, como é o conselho de escola, e o desenvolvimento de âmbitos de democracia deliberativa" (criando-se comissões mistas de trabalho e comissão gestora da Comunidade de Aprendizagem). Na democracia deliberativa, cada sujeito fala por si e apresenta argumentos e preocupações com relação ao tema em debate e às ações a serem realizadas para melhoria da vida dos envolvidos em determinado contexto. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p.79)

Paralelamente, o professor José Pacheco, mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal) e um dos fundadores da Escola da Ponte, inspirou e continua inspirando várias iniciativas diferenciadas de educação no Brasil, como a maioria daquelas citadas no quadro 2.

Segundo Pacheco (2019), a comunidade de aprendizagem é um conceito em construção, visto que até hoje não existe nada de forma consolidado, há apenas protótipos. Essa fala foi reafirmada por ele na entrevista que me concedeu em outubro de 2021, durante o X ENARC, realizado no Rio de Janeiro: *“Ainda não existem contornos definidos para o conceito de comunidade de aprendizagem. Pode – se dizer que ela é a gênese para uma nova construção social de educação”*.

Na tentativa de seguir explorando ainda mais esse território, perguntei ao

professor o que ele considerava ser imprescindível em uma Comunidade de Aprendizagem e a primeira resposta foi: *“Que ela seja gerida pela comunidade”*. Na sequência ele respondeu:

Escolas e comunidades são pessoas, com mesma visão de mundo e sociedade ou muito comum, que habitam um território específico que pode ser físico ou virtual, que partilham valores comuns e a partir disso tentam definir princípios de ação que conduzem a projetos. (PACHECO, entrevista 2021)

Dentre o referencial teórico da proposta de CA propagada por ele estão os princípios de Habermas e Ramon Flecha sobre a aprendizagem dialógica, a proposta de aprendizagem na intersubjetividade de Paulo Freire, além da contribuição de muitos outros teóricos brasileiros.

Em seu livro, *Aprender em Comunidade*, ao escrever 25 cartas para diferentes destinatários brasileiros, Pacheco (2014b) nos apresenta práticas com as características de CA presentes na obra de autores brasileiros, além de materializar a sua indignação pelo fato de que a matriz teórica de tal conceito segue sendo predominantemente estrangeira. *“Deixei pequenos indícios naquelas cartas, pois toda aquela gente, mesmo que não soubessem, estavam imbuídos nesse princípio”* (PACHECO, entrevista 2021).

Nessa oportunidade também fui provocada por outra fala dele:

Não entendo porque o Brasil insiste em querer importar referências bibliográficas quando se tem Lauro de Oliveira Lima, que já falava de uma Escola da Comunidade em 1967, trinta anos antes da construção teórica do Ramon na Espanha, e a proposta do Paulo Freire de aprendermos na intersubjetividade, sem falar em outros tantos teóricos e pedagogos brasileiros. (PACHECO, entrevista 2021)

Foi então que decidi incluir o Lauro entre as definições de CAs escolhidas para apresentar aqui. Até porque, infelizmente ainda não havia tido nenhum contato com a sua obra e sei que o professor português tem sido o grande responsável pela propagação das ideias desse nosso ilustre professor cearense, cassado pelo governo militar, discípulo e amigo de Piaget, em cujas ideias se baseou para criar o Método Psicogenético.

Comunidade de Aprendizagem

Práxis comunitária assente em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. Pode assumir a forma de rede social física, ou de rede virtual. Nas palavras de Lauro de Oliveira Lima, são divisões celulares da macroestrutura em microestruturas federalizadas num conjunto maior, mais complexas, que facilitam o encontro entre pessoas, espaços-tempos de preservação da unidade da pessoa, em lugar de dividir a pessoa para assegurar a unidade da sociedade. (PACHECO, 2019, p.118)

Existe a demanda de transformação da educação e de ultrapassar o âmbito restrito da educação escolar, agindo em múltiplos espaços sociais, políticos e culturais. Em 1979, Lauro de Oliveira Lima escrevia: *A escola não se reduzirá a um lugar fixo murado. A expressão “escola de comunidade” procura significar o desenquistamento isolacionista da escola tradicional. Escola, no futuro, será um centro comunitário propulsor das equilíbrazões sincrônicas e diacrônicas do grupo social a que serve. Não só a escola utilizará como instrumento “escolar” o equipamento coletivo, como a comunidade utilizará o local da escola como centro de atividade* (PACHECO, 2019, p.41)

Nas palavras de Santos (2022), Lauro de Oliveira Lima revolucionou a escrita educacional e pedagógica ao propor soluções para a construção de uma educação de qualidade e significativa, tendo a discussão como didática fundamental, apontando a necessidade dos professores modificarem os métodos para que o aluno pudesse interagir sempre. Por isso ele ficou conhecido como um crítico à educação brasileira.

Ele nunca se conformou que as diferenças fossem tratadas iguais, criando uma educação homogênea que não se encaixava na sociedade brasileira, e pregava como princípio fundamental do seu método “professor não ensina; ajuda ao aluno a aprender”. Ou seja, professor deve ensinar a pensar, criticar, descobrir, inventar e formar alunos com independência, autonomia de situações e com opiniões no espaço da sala de aula. (SANTOS, 2022, p. 3)

Procurei exaustivamente ter acesso ao livro Escola da Comunidade do professor Lauro para poder trazer uma citação direta de sua obra, mas não tive sucesso. Sempre encontrava textos que citavam suas frases, porém sem fazer a referência correspondente. Por isso, recorro novamente ao seu profundo admirador para trazer outras palavras dele que, ainda numa perspectiva piagetiana subordinando o social ao individual, já na década de sessenta apontavam o rumo da comunidade de aprendizagem:

“O indivíduo se auto realiza na medida em que amplia suas inter-relações, em que comunica, em que participa na parcela maior da realidade. Inserido o indivíduo no contexto, é o contexto todo que deve ser objeto da ação educativa. A solução é descentrar a atuação educativa do indivíduo em si para o campo em que se processa a sua liberdade criativa. É hora de começarmos a pensar em outro tipo de escola. A primeira medida é quebrar os muros que a segregam. É renunciar a que o corpo docente e não a comunidade é que educa. A escola deve servir à comunidade e participar de todas as atividades da comunidade”. (PACHECO, 2014a, s/p)

Porém, apesar da advertência do Pacheco, optei por trazer também uma contribuição de outro país pois ela saiu das margens da literatura devido à grandiosidade de sua vida e obra bastante peculiar. Estou falando de bell hooks¹⁹ que,

¹⁹ Seu nome está escrito assim em respeito à escolha pessoal e política da autora, que adotou o nome da bisavó em sua homenagem e utiliza letras minúsculas com o intuito de focar mais seu trabalho que a sua pessoa.

além de ter sido uma escritora afro-americana, professora, teórica feminista e ativista antirracista, influenciou e foi influenciada pelo pensamento de Paulo Freire. Isso evidencia mais uma vez a riqueza do nordeste brasileiro que também nos deu esse mestre, nascido em Pernambuco.

A autora escreveu uma Trilogia do Ensino entre os anos 1990 e 2000, que refletem sua experiência como estudante e professora, trazendo vários apontamentos para a formação de uma comunidade de aprendizagem, sendo esse o ponto central da sua prática pedagógica progressista.

Quando entro na sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar juntos, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. Mas, por outro lado, não afirmo que não vou mais ter poder. E não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado. (HOOKS, 2013, p.204)

Desde seu comprometimento apaixonado com a educação, bell, que nunca havia se imaginado como professora universitária antes de entrar na sala de aula, deixou um legado marcado pela sua experiência com a pedagogia crítica. Seus inúmeros e tão necessários ensinamentos de transgressão sempre foram pautados pelo amor e senso de justiça social.

Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade. (HOOKS, 2020, p.47)

Além disso, a sua pedagogia engajada dialoga com a “ética” e “coerência” freiriana pois procura garantir a “integridade” do processo de ensino-aprendizagem, demandando uma participação pautada pelo profundo compromisso, confiança, diálogo e respeito às diferenças individuais.

Desde o momento em que a aula começou, precisei trabalhar com gentileza para estabelecer uma comunidade de aprendizagem em um contexto no qual a expressão de pontos de vista diferentes era uma ameaça em potencial ao bem-estar de estudantes gays e héteros não homofóbicos. Ao falarmos abertamente sobre o contexto do amor em comunidade, precisamos discutir a atitude de não expressar um ponto de vista se ele for ofensivo a outras pessoas nesse ambiente. Precisamos confrontar a diferença entre discurso de ódio e opinião. (HOOKS, 2021, p.146)

A conversa inicial realizada até aqui revelou que a proposta das CAs vem se consolidando como uma possibilidade de ruptura com o modelo escolar tradicionalmente conhecido, por meio de práticas pedagógicas em tempos, espaços e formatos diferenciados de organização do ensino, apresentando pontos em comum no campo dos movimentos sociais pela melhora da qualidade na educação, que serão melhor abordados a seguir.

3.1.2. Rotas que se cruzam por novos caminhos

Durante a etapa de construção do mapa teórico da pesquisa, percebi que na escolha de autores que trabalhavam com as principais categorias surgidas no caminho metodológico havia um elemento em comum entre eles, expresso na defesa pela educação pública e de qualidade: a influência do e no pensamento freiriano. Sendo válido destacar aqui que o debate sobre a renovação do sistema educacional só foi assumir um viés político pautado pela educação popular com Paulo Freire na década de 60, por meio de uma nova prática pedagógica.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1987, p.50).

Além disso, tanto aqueles autores que defendem a proposta de CA quanto aqueles que defendem a melhoria da escola pública (EP), desde os pontos de vista teóricos apresentados até aqui, expressam um movimento comum que reconhece a educação como um território em disputa. De acordo com tal potencial para a transformação ou manutenção do *status quo*, conseqüentemente assumem a sua responsabilidade social no mundo e agem na busca de soluções para os problemas gerados por um sistema educacional obsoleto.

Nas palavras trazidas por Tathyana Barrera em sua tese de doutorado, esse movimento de renovação educacional significa:

[...] uma mudança paradigmática sobre a escola: um projeto que nasceu na Igreja para a formação das almas, passou para o Estado para a formação dos cidadãos e que, já em alguns casos, mas não de forma sistêmica, passou para as próprias comunidades. Ainda que a escola siga sendo pública - única maneira de garantir o direito à educação para todos em um país marcado por desigualdades sociais, o projeto educacional não é religioso, nem estatal, nem empresarial: é comunitário, vinculado a um território, com sujeitos protagonistas de relações educativas. (BARRERA, 2016, p. 225)

Conforme narrei no segundo capítulo, já participei de movimentos diversos em defesa do direito à uma outra educação, desencadeando verdadeiros processos de resistência frente à ofensiva neoliberal e sua mercantilização da escola pública, desmonte das universidades, juntamente com a desvalorização das professoras e professores.

Somente com a resistência dos movimentos sociais é possível garantir e manter as conquistas no campo dos direitos humanos, ampliando cada vez mais o alcance da justiça social e assim poder seguir sonhando com outras possibilidades de (re)existências²⁰ que sejam mais justas, éticas, solidárias, plurais e inclusivas. Além disso, a luta também é um ato pedagógico no sentido de que ensina pela experiência, ou seja, partindo da intenção de alcançar ou mudar algo, os sujeitos se organizam e constroem propostas na e para coletividade, tendo como princípio encontrar soluções que promovam o bem comum.

Por isso considero válido destacar aqui duas conferências que são como faróis nesse mar de possibilidades pois avisam dos perigos da navegação quando essa perde o seu rumo e ainda iluminam o caminho ajudando na tomada de melhores decisões que possam assegurar a vida dos navegantes.

A primeira é a CONAE, evento programado para ocorrer a cada quatro anos, sendo precedido por conferências municipais, estaduais e regionais, a fim de ampliar a participação de entidades representativas (sindicatos, confederações e movimentos sociais) na contribuição de propostas e ações a serem adotadas nas políticas educacionais do país. Em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação (FNE), importante espaço de diálogo entre a sociedade civil e o Poder Público. Em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído por lei, definindo diretrizes e metas para a educação brasileira até 2024, as quais deveriam ser implementadas em regime de colaboração entre União, Estados, DF e Municípios. Desde o golpe de 2016 o FNE vinha sofrendo ataques comprometendo a sua legitimidade, o que levou à articulação de um novo espaço de resistência. O então denominado Fórum Nacional Popular de Educação, viabilizou a organização da Conferência Nacional Popular de Educação em 2018 e deu continuidade aos debates e monitoramento das metas (CNTE, 2023). A coordenação do FNE recomposto confirmou a realização da CONAE em 2024 de

²⁰ Categoria concebida por Albán (2013) como dispositivos criados e desenvolvidos por comunidades afro-descendentes para inventar a vida no dia a dia e desta forma enfrentar a realidade que as inferioriza, silencia e negativa a sua existência.

forma extraordinária, que fará uma avaliação dos dez anos de vigência do PNE.

Além desta conferência, trago uma vez mais a grande contribuição da CONANE na promoção de debates e ampliação do conhecimento acerca de iniciativas que transformam e emancipam, realizada a cada dois anos, predominantemente em Brasília.

Para isso existe a Conane, um território de diálogos que reúne a esperança na mudança por meio da educação crítica e transformadora. Um território constituído em nosso Brasil, em nossa América. Parceira do Encuentro Nuestra América (ENA), do Movimento de Inovação na Educação, participante do MoANE – Movimento de Alternativas para uma Nova Educação, da ANE – Pós-graduação de Alternativas para uma Nova Educação (UFPR Litoral), da UniProsa, da Rede Nacional de Escolas Democráticas, dos Românticos Conspiradores. Um espaço de escuta e compartilhamento de saberes com todo e qualquer movimento, educadora ou educador que se posicione no exercício de uma educação democrática, inclusiva, humanizadora e potente. (RODRIGUES, 2021, p. 141)

Estas práticas pedagógicas que se encontram presentes e pulsantes tanto nos movimentos sociais quanto nas instituições de ensino públicas, percorrem por diferentes estradas em busca de novos caminhos, podendo até mesmo se encontrarem no cruzamento do pedagógico com o decolonial. Encontro esse que já vem sendo realizado na luta e resistência dos povos originários e comunidades tradicionais por uma educação diferenciada, deslocando-se assim do viés ocidental que a escolarização brasileira herdou e que o *poder colonial* (QUIJANO, 2005) faz com que muitos ainda teimam em manter.

Nesse sentido, o conjunto de práticas e iniciativas educativas que se caracterizam como contra hegemônicas são aquelas que visam desestabilizar a norma dos mecanismos de dominação, os quais se perpetuam sustentados num modelo escolar inventado no século XIX. Tamanha ousadia se deve ao comprometimento que se tem com a mudança do paradigma, acionado pela estrutura escolar, preso no sistema burocrático de ensino. Catherine Walsh, professora e intelectual-militante norte-americana, radicada no Equador, nomeia como *Pedagogia Decolonial* as “práticas insurgentes que quebram a modernidade/colonialidade e tornam possíveis muitas outras formas de ser, ser, pensar, conhecer, sentir, existir e conviver” (WALSH, 2013, p.19). Outro grande intelectual do pensamento decolonial latino-americano, o professor e semiólogo argentino Walter Mignolo acrescenta que a Pedagogia Decolonial “ênfatisa a emocionalidade sobre a racionalidade, a história pessoal sobre os princípios e métodos disciplinares” (MIGNOLO, 2017, p. 496).

Na sequência irei trazer mais contribuições de conceitos e práticas que

caracterizam essa experiência de CA numa determinada EP, com a ajuda de outros procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa os quais também possibilitaram a elaboração de questões a partir das experiências que conheci / vivi, assim como o desenvolvimento de pistas analíticas.

3.2. Conversa Empírica

Na busca por compreender os contextos onde a prática pedagógica da CAP se constituiu, seguirei avançando pela metodologia traçada na pesquisa até chegar no que a minha participação observante e as entrevistas trouxeram. Lembrando que o meu acesso a este território escolar foi por uma rota paralela, considerando que eu já morava e trabalhava no Paranoá, a qual me levou não apenas a pesquisar a CAP como também fazer parte do seu quadro de educadores.

Apesar da construção de narrativas ainda ser um instrumento pouco utilizado nas formações de professores, ela se configura como uma forma de dar voz e ouvido aqueles que prioritariamente possuem o saber necessário para a escrita de uma outra epistemologia, contribuindo com uma nova versão da história, desde diferentes dobras reflexivas teórico-experienciadas.

Esta seção está subdividida em três partes que trarão respectivamente as seguintes conversas: o aprofundamento do campo da pesquisa, a análise documental das diferentes edições do PPP e as pistas encontradas a partir das entrevistas.

3.2.1. Qual Comunidade de Aprendizagem no lugar de qual Escola Pública

O colonialismo na educação vem sendo propagado por mais de 150 anos e se revela enquanto paradigma da escola tradicional, entre outros aspectos, na padronização do ensino (currículo e apostila), na segregação dos saberes (disciplinas e turmas), na repetição de métodos (aula e prova) e na privação do conhecimento (reprovação e mensalidade). Nessa lógica é preciso um controle rígido de tempos e espaços que muitas vezes se traduz nas famosas: grade curricular e grade horária.

Ao contrário do que ocorre na maioria das iniciativas que vislumbram uma outra forma escolarizada de existir, a CAP já nasceu vocacionada para tal, ou seja, não existia uma escola formatada antes de virar uma comunidade de aprendizagem. A princípio, pode parecer que por isso a sua trajetória tenha sido mais tranquila e harmônica uma vez que, segundo as *fases de transformação de escolas em CAs*

apresentadas por Mello, Braga e Gabassa (2012), a CAP teria vivido antecipadamente a etapa de ingresso na proposta quando começou a funcionar e estaria agora na etapa de consolidação. Porém, tal interpretação não condiz com a sua historicidade.

No segundo capítulo apresentei como essa nova concepção de escola foi sendo desenvolvida, partindo de uma contestação que impulsionou uma mobilização coletiva, na qual as pessoas se permitiram sonhar com uma proposta diferente de educação, ainda que gerada dentro da estrutura formal e governamental de uma rede pública de ensino. Agora apresento dados mais empíricos e cartográficos que ajudarão a localizar melhor seu território, além de compreender a especificidade de onde ela ocorre, porque vem despertando o interesse tanto de pesquisadores quanto da imprensa e quem são os agentes deste pluralismo de ideias e ações.

A fim de explicitar qual definição sobre CA foi adotada e qual ideia de EP se pretendia desconstruir com a criação da CAP, trago aqui as suas próprias palavras:

Acerca da definição de Comunidade de Aprendizagem, em resumo, baseia-se num 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. (ECCAP, 2019, p. 3)

Na escola de prática hegemônica o foco é o conteúdo, e as/os estudantes devem se adequar a eles. Mas o ser humano é complexo e a construção do saber não se limita ao acúmulo de conteúdos teóricos. Suas dimensões afetivas, políticas, sociais, culturais e históricas devem ser reconhecidas e trabalhadas. O olhar para cada indivíduo dentro de suas especificidades torna o processo de aprendizagem mais estimulante e prazeroso. (ECCAP, 2018, p. 11)

Na CAP, entendemos e sentimos a necessidade de superar os modelos educacionais vigentes, buscando fertilizar as práticas pedagógicas e, com elas, novas experiências em que possamos cultivar, efetivamente, no ambiente da Comunidade de Aprendizagem, o legado deixado por grandes educadores que nos inspiram. Anísio Teixeira é exemplo disso quando concebe a ideia de uma educação integral, onde se acolhe toda a amplitude do ser e usa-se de matéria prima a própria vida. (ECCAP, 2022, p. 20)

Importante destacar que eu mesma me surpreendi ao descobrir que, desde 2014, a própria SEEDF já pautava entre os princípios orientadores da sua proposta curricular a importância de se constituir uma CA de forma plural, a fim de alcançar os meios de melhorar a educação oferecida até então:

Para darmos conta do desafio de concretizar a Educação Integral alicerçada sobre a ampliação de três eixos estruturantes: tempo, espaço e oportunidade, é necessária a união de esforços, experiências e saberes, ou seja, **é vital a constituição de uma comunidade de aprendizagem** formada por diversos

atores sociais. São eles: diretores(as), professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), estudantes, pais, agentes comunitários, enfim, todos juntos para a promoção de uma educação de qualidade. Currículo em Movimento da Educação Básica – pressupostos teóricos. (DF, 2014, p. 28) [grifo meu]

Segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF, as características organizacionais das unidades escolares é que irão classificá-las, variando de acordo com sua oferta e atendimento. Além disso, é muito comum as escolas terem números em seus nomes que podem se referir ao seu endereço ou mesmo à quantidade de unidades naquela determinada RA. De acordo com o item IV, do Artigo 3º, a CAP se classifica como uma Escola Classe pois está

[...] destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. (DF, 2019, p. 13)

Portanto, essa escola já se apresenta de forma diferente desde o seu nome que, atrelado a sua pouca idade, ainda causa muito estranhamento e confusão ao ser nomeada, acontecendo até de muitos nem saberem que ela também leva Escola Classe na frente. Muitas vezes ouvi ela sendo chamada equivocadamente de: o CAP – Centro de Aprendizagem do Paranoá, a CAPS, tal como o Centro de Atenção Psicossocial e a forma mais comum e peculiar que é “CAP do Paranoá”, indicando que talvez essa sigla possa ter adquirido um novo significado, o qual pretendo abordar melhor nos próximos capítulos.

Conforme mencionado anteriormente, as escolas públicas na capital federal integram a SEEDF e se vinculam tanto pedagógica quanto administrativamente às CREs que podem atender mais de uma RA, como no caso do Paranoá que atende também o Itapoã. Outra especificidade da CRE Paranoá é que das 21 escolas classes que a integram, 10 estão localizadas em áreas rurais.

Na seguinte imagem de satélite destaco as localidades mencionadas, onde é possível verificar que a escola se encontra em uma área razoavelmente afastada do centro comercial e habitacional das duas RAs atendidas, porém não o bastante para deixar de estar numa localização urbana. A maioria das moradias dos estudantes fica a mais de 3km da escola, fazendo com que o seu acesso se dê predominantemente por meio de transporte escolar e particular, tendo em vista que não há uma parada de ônibus próximo à CAP.

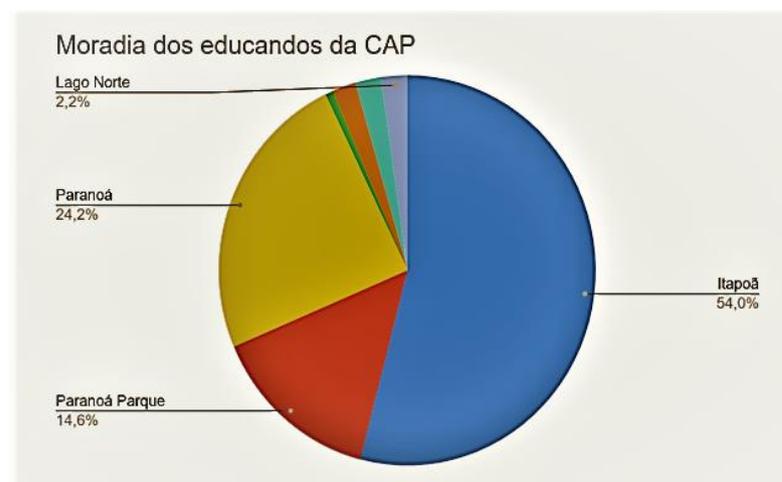
Figura 3 - Imagem de satélite ilustrando o território atendido pela CAP



Fonte: elaborado pela autora a partir do Google Earth.

Proporcionalmente falando, dados do PPP da CAP apontam que ao longo desses cinco anos de funcionamento a maior parcela de crianças atendidas residem no Itapoã, representando uma média de 54%, seguida pelo Paranoá com 24%, ficando o Paranoá Parque em terceiro lugar com 14% e os 8% restante residem em localidades próximas. Quanto aos profissionais da escola, pode-se dizer que a maioria reside nessas mesmas regiões mais representativas, com exceção dos professores em contrato temporário que frequentemente vêm de regiões mais distantes.

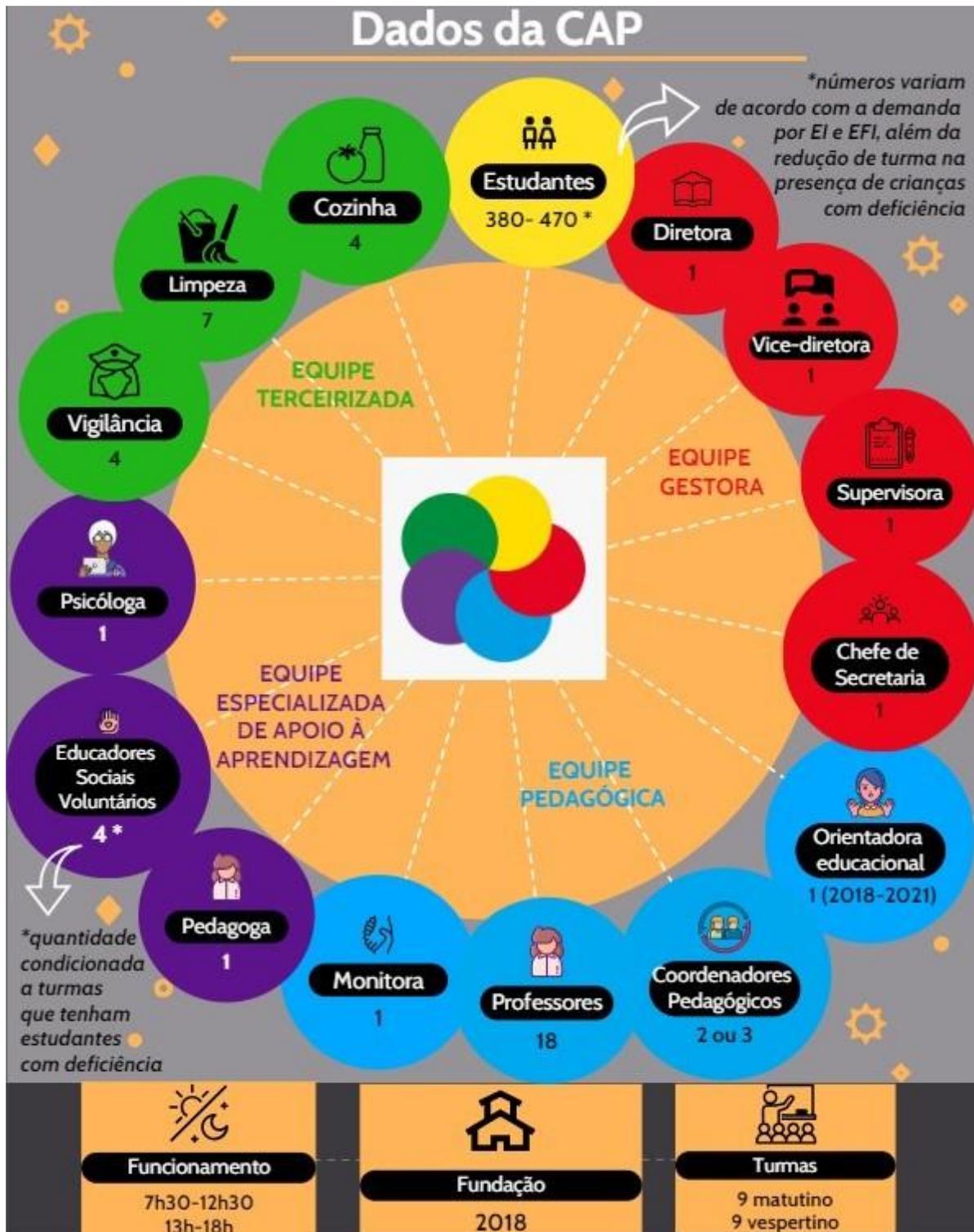
Figura 4 - Quantidade de educandos por local de moradia



Fonte: ECCAP, 2023, p. 12

Na figura a seguir busquei sintetizar imagetivamente informações relevantes com relação ao funcionamento e ao quantitativo das equipes/sujeitos que formam essa comunidade, obtidas a partir da leitura das diferentes edições do PPP da mesma, com duas ressalvas devido à condicionantes que variam.

Figura 6 - Dados informativos da CAP



Fonte: elaborado pela autora a partir da leitura das diferentes edições do PPP da escola.

Seguindo com a apresentação sobre a CAP, considerei importante realizar um levantamento dos materiais acadêmicos e jornalísticos produzidos com ênfase em seu projeto, ou seja, cujos autores manifestaram interesse em pesquisar, documentar,

noticiar ou comunicar tal experiência de escola, especificamente devido sua proposta diferenciada. Afinal, se outras pessoas estão se debruçando sobre um mesmo tema, ou se uma EP da periferia tem provocado tanta curiosidade, significa que isso é válido de ser conhecido, pesquisado e aprofundado.

A consulta encontrou registros antes mesmo da inauguração da CAP, demarcando o recorte de tempo entre outubro de 2017 a junho de 2023. Teve como fonte de referência meu diário de bordo, registros feitos pela própria escola, além de pesquisa na internet, privilegiando o repositório da Universidade de Brasília e a base de dados da CAPES. Para aprofundar a análise sobre o que é ser CAP fora do seu território, realizei um estudo por meio de diferentes registros: artigos acadêmicos, reportagens, teses, dissertações, vídeos e um documentário.

No panorama acadêmico, identifiquei um total de seis trabalhos de conclusão de curso, quatro dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado - quatro delas na área da Psicologia, três na Educação, uma na Administração e Gestão Educacional e uma em Direitos Humanos (ambas em Portugal). Vale mencionar que três dessas teses se encontram em andamento, sendo uma na Universidade de Brasília, outra na Universidade Federal da Bahia, enquanto outra será defendida na Universidade de Coimbra. Quanto às reportagens na mídia nacional, contabilizei um conjunto de 49 reportagens em texto e sete reportagens em vídeo. No total foram 56 reportagens, sendo que 11 delas abordam especificamente a polêmica do banheiro ocorrida no final de 2018 na CAP²¹. Ademais foram cinco transmissões ao vivo, não circunscritas apenas à mídia, pois foram veiculadas predominantemente em canais de internet governamentais.

Tais resultados estão apresentados no apêndice 8 - Espaços de visibilidade da CAP (pesquisas e reportagens), organizados em um quadro pela identificação de qual gênero textual se trata o material, título, ano de publicação, instituição responsável, autoria, objetivo do estudo/assunto abordado.

²¹ Trata-se do ataque que a escola sofreu devido a encarar o banheiro também como um espaço pedagógico e por isso adotar o uso compartilhado por meninos e meninas, apenas na área das pias e espelhos, uma vez que não havia mictório e os sanitários eram separados por boxes com portas, garantindo assim a privacidade. Após denúncias feitas por famílias da escola ao Conselho Tutelar do Paranoá, o caso foi levado ao Ministério Público. Mesmo referindo-se a uma proposta educacional, plenamente respaldada pelo PPP e, conseqüentemente pela comunidade escolar, com a finalidade de trabalhar a prevenção do abuso infantil e cuidados com o corpo, tendo ainda o apoio institucional da Secretaria de Educação e um parecer favorável da Defensoria Pública do DF, a CAP optou por dar um passo atrás e separar os banheiros.

3.2.2. Traçando um diálogo entre as edições do Projeto Político Pedagógico

Toda instituição pública de ensino deve construir seu PPP e revisá-lo periodicamente. Esse documento serve como um mapa que guia a gestão e a prática pedagógica de uma escola ou universidade. A sua construção deve ser fruto de um planejamento participativo, tendo em vista que ele irá expressar o contexto daquela comunidade escolar, a sistematização de seus objetivos, valores, conceitos e ideais, bem como as ações que serão realizadas em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem entre os sujeitos envolvidos na ação educativa.

Todo o planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica. (FREIRE; SHOR, 1986, p.23)

A lei nº 9394/96 é a mais importante na legislação brasileira, no que se refere à educação. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil desde a educação básica ao ensino superior. Em 2017 foi aprovado outro documento normativo para a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pretende regulamentar os conteúdos que devem ser comuns na construção do currículo de cada instituição de ensino.

O PPP foi instituído pela LDB, mas a BNCC tentou alterar seu nome chamando-o apenas de Projeto Pedagógico. Eu digo que tentou porque na prática não foi o que aconteceu na grande maioria das escolas que continuam usando a sigla com as três letras P. Além disso, se a educação não fosse um território constantemente em disputa, talvez o segundo P pudesse ser uma letra dispensável ao invés de ser a âncora que regula o pedagógico no projeto.

A saudosa professora emérita da FEUSP, Lisete Arelaro, sempre dizia em suas aulas que apesar de ser redundante o uso da palavra político depois de pedagógico, era melhor mantê-lo do que correr o risco de perder seu propósito social. Com ela e o mestre Paulo Freire, aprendi que não é possível a existência de um projeto pedagógico neutro posto que todo ato pedagógico sempre é um ato político.

Em Diadema, a secretária municipal de educação Ana Lucia Sanches, com a qual eu tive o prazer de trabalhar na gestão do prefeito Haddad, agregou mais um P

nessa sigla, a fim de reafirmar a importância de que o processo de construção desse documento seja também participativo.

Nesse sentido, destaco que a coletividade no processo é necessária tanto na construção quanto na efetivação do projeto. Uma vez que a comunidade escolar se sente considerada, as chances de que ela se una a fim de alcançar seu propósito são muito maiores. Diferentemente do que ocorre em modelos de administração vertical onde o planejamento se restringe a determinados profissionais das áreas técnicas e o documento elaborado adquire uma finalidade meramente burocrática.

[...] Além disto, a omissão do termo político pode ser um fator de distorção, por induzir ao engano de restringir o projeto a tarefa técnica, da qual somente especialistas profissionais da área poderiam participar na elaboração, deixando de fora segmentos como alunos e a comunidade. Ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na Polis, significa, sobretudo, a busca do bem comum. Não deve ser entendido no sentido estrito de uma doutrina ou partido. (VASCONCELLOS, 2009, p. 20)

Depois de melhor contextualizar a importância desse documento, apresento elementos os quais remetem a seguir pensando neste lugar que transita entre a EP e a CA a partir de práticas pedagógicas e de gestão democrática, identificadas na leitura das diferentes edições do PPP e outras documentações produzidas pela escola (projetos, informes, relatórios, planejamentos, materiais de formação, entre demais produções).

Começo explicando que ao todo identifiquei sete edições do PPP da CAP referentes aos anos de 2016, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023. A primeira edição diz respeito a um dos anexos que constam no documento entregue à SEEDF, intitulado como Projeto de Inovação Educacional, assinado por José Pacheco e Cláudia Passos²², mas construído coletivamente. Tal projeto buscava explicitar as inovações curriculares, pedagógicas e administrativas pretendidas até então pela CAP, além de apontar as referências teóricas e normativas legitimadoras da sua criação.

Dentre o embasamento legal no qual o projeto de 2016 se justificava (e que permaneceu nas demais edições) estão a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente. No que se refere ao seu enquadramento à legislação e orientação educacional brasileira, dentre os documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) estão a LDB, as Diretrizes

²² Claudia Passos Sant'Anna é diretora da EcoHabitaré Projetos Educacionais, que coordenou o projeto arquitetônico da CAP e a formação com os educadores.

Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação. Importante destacar que desde a edição de 2019 também foi inserida a BNCC. Já no tocante à normatização educacional regional estão o Currículo em Movimento da Educação Básica, as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, a lei da Gestão Democrática do ensino no DF e o Plano Distrital de Educação.

A versão de 2018, ainda sem o logo na capa, o sumário na contracapa e uma seção para falar sobre os projetos e parcerias, apresenta a formatação que foi seguida posteriormente, agora incluindo também registros fotográficos. As edições seguintes tratam-se de atualizações anuais que foram realizadas, nas quais verifiquei que foram mantidos conteúdos significativos da primeira versão.

Segundo o documento Orientação Pedagógica – Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas, "a periodicidade da avaliação deve ser definida pelo grupo e registrada no Projeto Político-Pedagógico" (DF, 2014, p.25), mas também ressalva que a mesma deve ocorrer constantemente. Em 2021, ainda no contexto do ensino remoto, integrei um GT que pretendia estudar o PPP mais profundamente e verificar o que precisava ser revisado. Realizamos alguns encontros virtuais em nossos horários de coordenação, porém não foi possível avançar muito devido às demandas mais urgentes que a escola estava enfrentando durante a pandemia.

Dependendo da interpretação que é feita sobre as normativas educacionais, pode-se tanto incorrer num descumprimento dos princípios da gestão democrática da escola ao reprovar ou desestimular sua prática pedagógica, quanto se reconhecer e validar essa mesma prática. Isso acontece devido a divergências de conceitos implicados no processo educacional.

Não havia obrigação de apresentar provas da legalidade da reivindicação. Quem teria de provar não ser possível a mudança seria quem usa as leis para tentar impedir que a inovação aconteça. A história da educação é o registro de um rastro de destruição, um cemitério de projetos com potencial inovador. (PACHECO, 2019, p.109)

Durante a entrevista com Pacheco ele comentou algo parecido com isso, ao afirmar que a sua defesa era no sentido de reivindicar o direito ao exercício da autonomia administrativa e pedagógica na escola, garantido na LDB:

Art. 15. 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. (BRASIL, 1996)

Além disso, repetidamente ele denuncia que muitas escolas não cumprem o que está na lei, na constituição e nem no próprio projeto. Assim, propõe uma inversão quando anuncia que na verdade são as diretrizes educacionais que colocam as escolas instrucionistas numa situação de ilegalidade. Com seu tom irônico de sempre, ele comentou sobre os embates ocorridos na etapa de aprovação do Projeto de Inovação da CAP: "*Mostrar a um inspetor uma prática coerente com um projeto escrito era como mostrar a cruz ao diabo*". (PACHECO, entrevista, 2021)

Nesse sentido, a CAP reforça em diversos trechos do seu PPP²³ o quanto que a sua prática pedagógica está ancorada e respaldada pelos pressupostos teóricos e metodológicos das leis e ciência da Educação:

como é dito no **currículo em movimento**: "Ao planejar a rotina da turma, o professor deve considerar os elementos: materiais, espaços e tempos, bem como os sujeitos que estarão envolvidos nas atividades, pois tudo deve adequar-se à realidade das crianças." (ECCAP, 2018, p.34) [grifo meu]

Entendemos, pois, que existe uma relação simbiótica entre os espaços sociais, ou seja, a comunidade pertence à escola tanto quanto a escola pertence à comunidade. Nesse entendimento, a **LDB** garante que a gestão democrática busca, promove e fomenta a participação da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas na escola. (ECCAP, 2021, p.20) [grifo meu]

Dentro dessa "exceção à regra", nos fundamentamos no **Currículo de Educação Básica da SEDF**, que propõe a superação de uma organização de conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada, e que: admite que uma proposta curricular integrada não se encerra em si mesma; justifica-se à medida que atende os propósitos educacionais em uma sociedade democrática, buscando contribuir na formação de crianças, jovens e adultos responsáveis, autônomos, solidários e participativos. E, tendo a avaliação um caráter formador, esta será feita a partir do potencial de cada educando(a), os seus esforços e grau de comprometimento com a atividade desenvolvida, sobressaindo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. (PACHECO; SANTANNA, 2016, p.22) [grifo meu]

A prática pedagógica é fundamentada a partir do olhar de que o ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. De acordo com **Vygotsky** [...] construir conhecimentos implica numa ação compartilhada, já que é por meio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Logo, o professor é o mediador, possibilitador e intervencionista. (ECCAP, 2023, p.20) [grifo meu]

Os boatos de que na CAP não há regras, aulas, conteúdos e nem provas já são bem menores em comparação à quando ela foi inaugurada. Mas ainda hoje existe a necessidade de repetir que as normativas são seguidas, os conteúdos não foram

²³ Todos os trechos citados nesta sequência estão presentes nas sete edições do documento.

abandonados e apenas se apresenta uma mudança na metodologia de acesso e apropriação dos mesmos pelos estudantes, por meio de uma proposta curricular tridimensional ainda em fase de implementação, que se divide em: objetivo (abordando os conteúdos obrigatórios segundo as normativas); subjetivo (considerando os ritmos e interesses de cada um); e de caráter comunitário (dialogando com os conhecimentos da própria comunidade em busca de decisões conjuntas para mudar a realidade).

Ao narrar a história do nascimento da CAP no capítulo dois, comentei sobre modificações ocorridas no Projeto de Inovação Educacional em 2017, comprometendo sua proposta inicial de CA. Perguntei ao Pacheco se poderia me contar mais sobre isso e ele respondeu:

O que a secretaria inaugurou foi uma Escola Classe / Comunidade de Aprendizagem e não uma Comunidade de Aprendizagem.

Mas a rede de Comunidade de Aprendizagem vai acontecer, quer a secretaria queira ou não.

Foi feito um Regimento Interno diferente, mas que não foge à regulamentação da SEEDF, com aula, com turma. Isso poderia resultar em desvirtuamento do projeto, que foi o que aconteceu.

Eu recuperei muita coisa do “currículo em movimento” e do “escola candanga” para elaborar as Comunidades de Aprendizagem, porque as Escolas Classe não são a proposta do Anísio e nem as Escolas Parque, porque as crianças deveriam ir caminhando para a escola, ou seja, que é na e da comunidade.

Quando se fala em inovação pedagógica, por que não se fala em inovação normativa? *A regulamentação que existe está pensada para o paradigma da instrução, mas a LDB não diz isso.*

O combinado era que durante dois anos haveria uma integração gradual de estudantes e educadores para uma melhor ambientação, sobretudo ao prédio, devido à sua má acústica.

No começo seria coexistir a Escola Classe com a Comunidade de Aprendizagem, mas gradualmente a Escola Classe deixaria de existir.

Agrega-se quem quiser agregar, os outros que Deus tenha piedade. A Comunidade de Aprendizagem deve avançar com quem quiser.

(PACHECO, entrevista 2021) [grifo meu]

Antes de passar a palavra aos interlocutores da pesquisa na próxima seção em que os contextos da CAP serão melhor abordados, já quero acionar os elementos trazidos sobre o PPP por meio das questões cinco e sete do roteiro de entrevista das equipes da escola e gestão central/intermediária, e da questão seis do roteiro dos estudantes e comunidade. Essa foi a única temática abordada nas entrevistas que precisei adaptar a pergunta de acordo com o público alvo pois, apesar de se supor que o PPP seja amplamente apresentado e conhecido por toda a comunidade escolar, trata-se de um termo ainda muito técnico. Então, optei por perguntar aos estudantes, familiares e parceiros sobre como se dava a participação deles nos processos de aprendizagem e atividades da CAP, considerando que assim poderia verificar se há

incidência deste documento na organização do trabalho da escola como uma CA.

As respostas revelaram um reconhecimento do PPP enquanto documento orientador das ações desenvolvidas, apresentando as seguintes limitações: não abrange a totalidade do cotidiano escolar, dificuldade de avançar devido à impermanência de professores, adaptação inicial que inviabilizou algumas questões como os registros de avaliação. Além disso, muitas respostas trouxeram um reconhecimento prático do documento revelando sua vigência no uso dos combinados, valores e dispositivos, na boa comunicação que há entre família e escola, no protagonismo das crianças e projetos no bairro. Destaco aqui uma fala que expressou bem isso: *“Todo mundo sabe, não precisa ler, estar escrito, porque a gente aprende junto, aprende fazendo”* (Kelly, educadora social). Considerando que esta educadora se encontra na escola há menos de um ano, indica que não se trata apenas de uma questão de tempo para se apropriar da proposta, mas também de interesse e disposição. Sem esses dois atributos, talvez seja realmente necessário mais tempo para o convencimento e conhecimento da validade do PPP por quem está chegando.

Considerando a importância do PPP enquanto documento basilar que tanto referencia quanto legitima as opções pedagógicas em uma comunidade escolar, procurei sistematizar no quadro 3 o que encontrei nesta análise documental, trazendo as principais mudanças ocorridas entre a primeira versão de projeto da CAP até chegar na edição mais atual, a fim de demonstrar o que limita e o que vigora em sua travessia.

A análise mostrou que o desejo de se tornar uma CA segue vivo e pulsante em todas as edições do PPP, expresso na definição de seus conceitos, fundamentos, princípios e valores, tanto quanto os contextos em que a CAP existe também seguem desfavoráveis à sua realização desejada. Por outro lado, as alterações feitas a partir de 2018 parecem não ter contribuído para transformar essa realidade, uma vez que, neste caso não se tratam de decisões e imposições da gestão central, tal como ocorrido anteriormente, mas sim de opções feitas pela própria escola que indicam um movimento de unir o que a instrução tem de útil ao que a mediação tem de agradável para a aprendizagem.

Este procedimento ainda apontou uma necessidade de resgatar o uso dos dispositivos enquanto ferramentas e estratégias legítimas para caminhar em direção ao sonho de escola que o PPP apresenta. Por isso, acredito que para a elaboração e avaliação de um projeto dessa magnitude, necessariamente é preciso uma disposição

em responder sinceramente às famosas perguntas geradoras de um propósito: o que? - escolher o tema; por quê? - definir os princípios; para quê? - estabelecer os objetivos; como? - elencar as ações; quem? - distribuir responsabilidades; quando? - elaborar cronograma. Além disso, é fundamental o estabelecimento de metas que muitas vezes são confundidas com resultados esperados ou culminância do projeto. Trata-se daquelas tarefas que precisam ser realizadas para alcançar os objetivos almejados.

Quadro 3 - Leitura comparativa das edições do PPP

TEMAS	VIGORES	LIMITANTES
conceito de CA e crítica à EP convencional	<ul style="list-style-type: none"> - missão de ser um espaço de aprendizagem, vivência e multiplicação da cidadania - necessidade de superar os modelos educacionais vigentes - negação da tendência tradicional das teorias liberais * sentido de: <ul style="list-style-type: none"> - educação comunitária e inovadora - nova construção social de aprendizagem - compromisso com a transformação social - reconfiguração da prática pedagógica - aprendizagem significativa - interação no ato educativo - participação ativa e coletiva nos processos de aprendizagem - processo educativo dialógico - cultura de infância e a importância do brincar 	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade de amadurecimento da proposta * remoção: <ul style="list-style-type: none"> - posicionamento crítico sobre a prática hegemônica com foco no conteúdo e outras práticas educativas convencionais - reflexão sobre o ato de educar e a sua relação com o cuidar - Comissão de Acompanhamento e Promoção da Autonomia responsável por monitorar a implementação do projeto de inovação - ênfase na gestão democrática dos processos educacionais - defesa da escola autônoma - Regimento Interno que explicitava a estrutura organizacional da proposta - Termo de Autonomia que estabelecia os fundamentos, metas e prazos para a concretização do novo modelo escolar - órgãos colegiados de gestão democrática
objetivos, valores e princípios	<ul style="list-style-type: none"> - cumprir os objetivos da legislação educacional brasileira para o desenvolvimento integral do educando, na perspectiva de promoção e emancipação do ser humano - conceitos e objetivos da Ed. Infantil passando para o Ens. Fundamental - fundamentam as práticas do cotidiano escolar - revisão feita em 2019 que reduziu a lista de valores 	<ul style="list-style-type: none"> - falta especificar melhor o objetivo geral - não declara mais a escola enquanto um agente social que atua num sentido comunitário - perda do valor coerência
dispositivos	<ul style="list-style-type: none"> - enquanto criação e uso de ferramentas que auxiliam a prática pedagógica - reconhecimento da possibilidade de revisão de acordo com as necessidades - estabelecimento de apropriação gradual por níveis 	<ul style="list-style-type: none"> - inexistência da Associação de famílias e amigos - divisão por hierarquia * retirada: <ul style="list-style-type: none"> - caixa de segredos - registros de documentação do processo de aprendizagem pessoal
equipes e perfil educadores	<ul style="list-style-type: none"> - defesa de que todos os profissionais da escola são educadores - reelaboração do papel dos professores - necessidade de traçar as competências e habilidades almejadas nos educadores 	<ul style="list-style-type: none"> - falta de orientadora educacional devido à não atribuição pela SEEDF para a vaga - não mencionar os educadores sociais voluntários
organização do trabalho pedagógico ideal / real	<ul style="list-style-type: none"> - definição de trabalho pedagógico centrado num sistema de relações - manutenção da intenção de distribuição das crianças em Núcleos de Aprendizagem, composto por três estágios: Iniciação, Transição e Desenvolvimento, sendo que a mudança de Núcleo está atrelada à aprendizagem e conquista de atitudes e valores, definidos em cada etapa 	<ul style="list-style-type: none"> - inexistência de um plano de migração da organização idade/série para uma nova estrutura - manutenção da seriação no lugar das unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social - não evidencia como prioridade a passagem da heteronímia para a autonomia
organização curricular	<ul style="list-style-type: none"> - ampliação da noção de currículo formal com três dimensões: comunidade, objetivo e subjetivo - reconhecimento da não neutralidade do currículo - baseada nas teorias curriculares crítica e pós-crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - eliminação da articulação curricular
projetos e parcerias	<ul style="list-style-type: none"> - ocorrência de novos projetos com a chegada de educadores - manutenção de parcerias antigas e estabelecimento de novas 	<ul style="list-style-type: none"> - Festa Cultural e Sarau da CAP serem eventos e não projetos - descontinuação dos projetos devido à saída de educadores
avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - pauta na progressão continuada das aprendizagens - compreendida como um mecanismo de diagnóstico intencional, sistemático e formativo - acompanhamento do percurso formativo do educando pela construção do seu Projeto de Vida - crítica à inutilidade das provas 	<ul style="list-style-type: none"> - priorizar um tipo de registro como avaliação e documentação pedagógica - necessidade de ampliar os processos de autoavaliação entre a comunidade escolar * precisa explicitar melhor: <ul style="list-style-type: none"> - como a comunidade escolar participa do processo de avaliação - no que consiste o Projeto de Vida
Plano de ação para implementação e avaliação do PPP	<ul style="list-style-type: none"> - definição de objetivos e estratégias - necessidade de revisão e apropriação constantes 	<ul style="list-style-type: none"> falta: <ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento explícito do PPP como matriz referencial e fonte legitimadora da prática pedagógica - definição de metas para os objetivos e cronograma para as ações - periodicidade das reuniões de avaliação pelo Conselho Escolar - anexar no PPP a sua avaliação feita anteriormente

Fonte: elaborado pela autora a partir da leitura das diferentes edições do PPP da escola.

Resumindo, a leitura e análise das diferentes edições do PPP, bem como das entrevistas, atrelado ao que vivi e observei, chama a atenção por revelar que apesar da compreensão da importância de uma teoria sustentando a prática e ser

retroalimentada por esta, há também a dificuldade de ter uma prática pautada essencialmente por tal documento que precisa estar em constante construção e revisão, envolvendo cada vez mais a comunidade como um todo.

3.2.3. As categorias conceituadas e vivenciadas

Conforme mencionado anteriormente, no percurso metodológico realizei e gravei ao todo 25 entrevistas a fim de estabelecer uma conversa empírica das categorias trabalhadas entre a minha prática educadora e os relatos dos demais interlocutores que me indicaram pistas para compreender os contextos da CAP. Com exceção da conversa com o professor José Pacheco, que ocorreu pessoalmente, as demais foram cuidadosamente conduzidas de maneira remota, garantindo a comodidade e facilidade de acesso para os participantes.

A diversidade de vozes foi essencial para obter uma compreensão abrangente da experiência coletiva de ser CAP e para garantir isso busquei a participação dos oito segmentos da comunidade escolar (equipes de trabalho, crianças²⁴, famílias, parceiros e membros da gestão central/intermediária). Guiada por diferentes roteiros de entrevista adequados para quatro agrupamentos, busquei explorar junto aos entrevistados seus relatos e percepções, reconhecendo o protagonismo de cada membro na construção e fortalecimento da comunidade. Esta abordagem possibilitou a percepção de um aspecto notável na CAP: a **horizontalidade nas relações interpessoais**. Dado esse que ganhou evidência quando todos os entrevistados livremente escolheram por ser identificados pelo próprio nome, optando assim pela transparência em vez de ocultar suas informações nos resultados da pesquisa.

Tal postura aponta para o senso de **pertencimento e confiança** em relação à comunidade. Confiança aqui uso no sentido etimológico, co-fiar, de fiar junto e isso aponta para um território em que o indivíduo se sente valorizado e reconhecido em sua atuação. Esse traço de abertura demonstrado pelos participantes das entrevistas enriqueceu o estudo pois, ao mergulhar na escuta de seus relatos individuais, pude compreender a **força coletiva** que impulsionou e segue impulsionando o desenvolvimento da CAP, bem como os **vínculos** construídos entre os membros

²⁴ Ressalto que a pesquisa não foi realizada sobre e nem com as crianças especificamente, ou seja, elas não foram sujeitos e nem objetos da investigação, ainda que eu tenha sido professora delas. Além disso, a entrevista abordou questões não sensíveis à infância, mas considere que suas palavras seriam essenciais para as respostas que estava buscando.

desempenhando um papel crucial em suas histórias de vida.

Nas quatro versões de roteiro, a primeira questão teve a intenção de estabelecer um diálogo e fazer o levantamento do perfil da pessoa entrevistada. A última questão teve o propósito de deixar a palavra aberta para que os entrevistados trouxessem suas considerações finais e serão apresentadas no apêndice 2. No caso das demais questões, estão relacionadas às categorias trabalhadas conforme o agrupamento feito nos quadros de sistematização com a síntese das entrevistas que apresento na sequência.

Quadro 4 - Sistematização Entrevistas – categoria 1

QUESTÕES	CATEGORIA 1: Compreensão da CAP e de CA							
	Estudantes	Equipes da escola				Comunidade		Gestão Central/Intermediária
		Gestão Local	Professores	Educadores Sociais	Serviços	Familiares	Parcerias	
2. O que é a CAP para você?	"Uma escola bem legal que me ensinou a ser feliz, me ensinou a amizade e me fez ser inteligente." (Ruan)	"A CAP é minha filha." (Renata)	"É educação libertadora." (Willyas)	"É um espaço inovador, sonho que se sonha junto, uma grande família." (Lucas)	"Acolhedora (ajuda todo mundo) ética (lá todo mundo é igual), porque tem escola que merendeira é diferente de professor, lá a diretora é igual como se fosse a gente, normal." (Aline)	"É uma escola maravilhosa porque não é só o aprendizado de sala de aula, ensina aprender na vida, a convivência com outras crianças, ensina a se desenvolver, é aprendizado pra vida toda." (Rúterson)	"Escola libertária. Não precisa sofrer para estar na escola. Há escolas que aprisionam com carteiras, salas fechadas. Admiro muito a autodisciplina que é trabalhada com os dispositivos." (João Bosco)	"É um grande desafio dentro da educação, ainda tem muito caminho pra ser trilhado." (Isac)
	Reconhecem todos os agrupamentos como sendo parte da CAP, desde a diretora até a limpeza, passando por professores e segurança.	Definem a CAP como um lugar de encontro que é ao mesmo tempo o lugar de trabalho e a realização dos seus sonhos.	Definem a CAP como um lugar diferenciado com valores, afetividade, liberdade e possibilidade de realização.	Reconhecem a CAP como um sonho de espaço inovador que respeita as crianças e acolhe todos como uma família.	Reconhecem a CAP como uma escola diferente, acolhedora e ética; como uma segunda família.	Reconhecem a CAP como uma escola diferenciada e aberta que prepara as crianças para a vida com amor e atenção.	Definem a CAP como uma escola de vida, uma comunidade, onde todos são tratados com igualdade e sem aprisionamento.	Reconhecem a CAP como um espaço disruptivo, um exemplo de possibilidade de mudança educacional, com olhar individualizado ao estudante.
4. O que significa para você uma comunidade de aprendizagem? Como é estar numa comunidade de aprendizagem?	"É uma comunidade muito grande porque, se não me engano, tem mais de 400 crianças naquela escola. Então lá é muito bom porque tem um pessoal tão legal, véi." (Rebeca)	"Fios que se conectam e retroalimentam, tratando da vida que precisa ser lubrificada o tempo todo com o conteúdo curricular em diálogo com a nossa realidade." (Mateus)	"É romper com o tradicional. Uma outra concepção de comunidade que não a do Pacheco mais." (Daniela)	"Um espaço educativo onde todos (educadores, educandos, famílias) trabalham juntos para o processo de ensino/aprendizagem; pertencimento à comunidade e ocupação da cidade, valorizando sua cultura." (Jéssica)	"As crianças conseguem se comunicar com a gente, têm liberdade de falar o que incomoda, elas te tratam bem. Isso acontece porque é explicado que aqui somos todos iguais, todos somos educadores, não tem diferença." (Jaqueline)	"Estrutura totalmente diferente, não parece que está numa escola, ambiente bem aberto, se sente livre, as crianças ficam à vontade, ensina sobre alimentação saudável, tinha até horta." (Edilene)	"Parte de um território de saberes." (Livia)	"É o princípio básico da educação, não é algo do futuro, é um resgate do que dá certo na transmissão do conhecimento e de sabedoria. Lugar onde aprendiz e professores estão juntos e misturados, fazendo trocas e contribuindo para o ambiente em que estão inseridos." (Gianny)
	Lugar onde se ensina fazer atividades, com muitas pessoas simpáticas.	Relação dialógica com a comunidade, processo de aprendizagem significativa pautada em projetos e que vai além dos conteúdos. É sobre relações, pertencimento e compartilhar responsabilidades.	Espaco igualitário onde todos participam, sem distinção entre professores efetivos e em contrato temporário.	Respeito, acolhimento e onde todos ensinam e se aprendem a todo momento com a cultura local.	União, solidariedade, com liberdade e igualdade, onde cada um ensina um pouco do que sabe.	Espaco diferenciado onde as crianças aprendem a conviver com as outras pessoas e se sentem livres, além de aprender a ler, escrever e fazer contas.	Onde todos aprendem juntos, em diferentes contextos, sendo fundamental saber se expressar.	Uma nova construção de trocas e relações entre a comunidade interna e externa.

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro quadro traz as perguntas que foram feitas a fim de conhecer a visão dos entrevistados sobre a CAP e sobre o significado de CA, juntamente com algumas

falas e síntese das respostas de cada segmento. A análise dessa primeira categoria revelou uma convergência entre os sentidos que os interlocutores trouxeram com os conceitos, objetivos, valores e princípios que também vigoram no PPP, conforme tentei resumir na seguinte colheita de palavras: lugar diferente, acolhedor, onde todos ensinam e aprendem em união, com responsabilidade, pertencimento, igualdade, respeito e liberdade para sonhar com novas possibilidades. Nesse mesmo contexto de diálogo entre escola e comunidade, o CMDF indica que

[...] a escola pode e deve lançar mão do que ela tem de perspectiva contemporânea: um lugar de pertencimento. Quando a comunidade também se constitui como parte atuante da escola, com voz e participação na construção coletiva do projeto político-pedagógico, surge o sentido de pertencimento, isto é, a escola passa a pertencer à comunidade que, por sua vez, passa a zelar com mais cuidado por seu patrimônio; a escola começa a sentir-se pertencente àquela comunidade e, então, começa a criar, planejar e respirar os projetos de interesse de sua gente, de sua realidade. Currículo em Movimento da Educação Básica – pressupostos teóricos. (DF, 2014, p. 27)

Vale a pena destacar também que muitas pessoas trouxeram a palavra família, evidenciando com isso um sentimento de conexão profunda e pessoal com a CAP, incorporando-a como uma parte intrínseca de suas próprias vidas. E aqui chamo também para essa conversa outras duas falas que estavam em meu diário de bordo, registradas no primeiro aniversário da escola em 2019, as quais omiti a autoria pois não havia solicitado autorização para citá-las nesta pesquisa: *“Parabéns CAP... a criança que já nasceu ensinando!”* J. (vigilante); *“A CAP é um bebê.”* K.C. (estudante).

Quadro 5 - Sistematização Entrevistas – categoria 2

QUESTÕES	CATEGORIA 2: Identificação com EP e/ou CA							
	Estudantes	Equipes da escola				Comunidade		Gestão Central/Intermediária
		Gestão Local	Professores	Educadores Sociais	Serviços	Familiares	Parcerias	
3. Você considera a CAP uma escola ou uma comunidade de aprendizagem? Por quê?	CA / EP / CA	Escola / Ambas / Escola que vive a experiência de ser uma CA	EP / EP/ Ainda uma escola em transição porque não deu tempo de ser firmar e segue com as mesmas questões burocráticas.	CA / Ambas / Transição	CA / CA / CA porque ensina um pouco de tudo e todos aprendem, não só as crianças.	CA / CA / Ambas	CA / CA / Escola distinta	Escola diferente / Escola que se esforça em ser CA / Ambas
9. O que considera necessário para que uma escola pública se transforme em uma comunidade de aprendizagem? O que você compartilharia da CAP com outras escolas?	<p><i>“Na CAP tinha a cantina e nessa escola a gente come na sala. Na CAP nós botava nossa comida e lá a gente só pega os pratos e vai pra fila. O tanque de areia é só pros grandes.”</i> (Josué)</p> <p>Todos comentaram sobre a qualidade da comida, a forma de se servir sozinho e o fato dos utensílios não serem de plástico.</p>	<p><i>“Muito engajamento além de políticas públicas que fortaleçam esse movimento.”</i> (Leila)</p> <p>É preciso querer mudar, ter resiliência e investigar, mas também apoio do poder público.</p>	<p><i>“Formações internas e a continuidade do corpo docente; utilizar de fato os combinados, como a forma de pedir silêncio que funcionou até na outra escola.”</i> (Nauanna)</p> <p>Sensibilizar a comunidade com formações e tratar as crianças como protagonistas.</p>	<p><i>“A união das pessoas importa mais do que ter um espaço diferente.”</i> (Kelly)</p> <p>Abertura para o novo, construção coletiva com pedagogia de projetos.</p>	<p><i>“Respeito em primeiro lugar e amor ao próximo, além de uma diretora como a minha.”</i> (Alessandra)</p> <p>Precisa ter mais comunicação, companheirismo e carinho.</p>	<p><i>“Tem que ter mais amor pelas crianças e muita empatia.”</i> (Maria de Fátima)</p> <p>Mudar a estrutura física da escola e orientar melhor os professores.</p>	<p><i>“As práticas pedagógicas da CAP é o principal e depois estruturar o espaço físico que precisa ser mais amplo, além dos professores que vão achar muita diferença.”</i> (Luciene)</p> <p>Transformação da prática pedagógica, mais holística e humanista, não ortodoxa, os dispositivos pedagógicos que uma CA tem.</p>	<p><i>“Vontade de toda a equipe e unidade ideológica para compreender as etapas do processo; apoio do Estado transformando-a em uma Escola de Natureza Especial.”</i> (Edna)</p> <p>Ampliar a participação das famílias e apoio do governo, pois se trata de uma construção comunitária;</p>

Fonte: elaborado pela autora.

O segundo quadro apresenta as perguntas direcionadas a verificar se os interlocutores consideram a CAP uma CA ou EP e o porquê da sua opinião, além de levantar quais elementos eles julgam necessários para uma EP se transformar em CA. Aqui destaco três fatos que me chamaram a atenção. A primeira pergunta gerou duas novas respostas que eu confesso não estar esperando: ambas, ou seja, tanto CA quanto EP e transição de EP para CA. Apesar de não ser a minha intenção fazer uma eleição para definir em qual classificação a CAP se encaixa, achei interessante apontar aqui como ficou esse resultado: 10 pessoas consideram a CAP uma CA, 6 a consideram uma EP, 4 pessoas percebem a CAP como ambas definições e outras 4 a veem num movimento de transição. O segundo fato que me chamou atenção foi a concentração de “votos” em CA dentre aqueles segmentos que estão menos apropriados dos conceitos teóricos que esta categoria carrega (familiares, estudantes, servidores e parceiros) enquanto que EP foi mais “votada” dentre os que apontaram uma reflexão crítica em suas justificativas. Isso reafirma o que foi dito anteriormente de que CA é um termo ainda em construção, que está sendo constantemente ressignificado por quem o pratica.

Com relação ao terceiro fato que me surpreendeu, ele encontra-se nas respostas que foram dadas à segunda pergunta deste quadro. Percebi que algumas falas sutilmente se alternavam entre apenas sugerirem o que consideravam necessário para que uma EP se transformasse em uma CA ao mesmo tempo em que expressavam uma espécie de pedido daquilo que na opinião delas ainda falta para a CAP. Talvez isso seja reflexo da forma como elaborei a pergunta: O que você compartilharia da CAP com outras escolas? Portanto, separei as palavras colhidas em duas cestas: sugestões - ter um restaurante e não um refeitório; amor e respeito pelas crianças; adotar práticas pedagógicas coletivas, democráticas e humanizadoras, com uso dos dispositivos / partilhas - primeiramente ter o desejo de mudança; depois apoio governamental; ampla formação de professores e familiares; espaço amplo e adequado para a proposta.

O terceiro quadro a seguir retrata as perguntas realizadas com o intuito de compreender os contextos mais desafiadores, mais favorecedores e os mais potencializadores da prática pedagógica desenvolvida na CAP. Precisei dividi-lo em duas partes para começar elencando os elementos que os participantes associam com a reconfiguração que se propõe em uma CA e que eles identificam no cotidiano da escola.

Quadro 6 - Sistematização Entrevistas – categoria 3a

CATEGORIA 3: Contextos das práticas pedagógicas								
QUESTÕES	Estudantes	Equipes da escola				Comunidade		Gestão Central/Intermediária
		Gestão Local	Professores	Educadores Sociais	Serviços	Familiares	Parcerias	
6. Qual você considera que seja a reconfiguração da prática pedagógica proposta pela CAP? Há algo que a diferencie das outras escolas e que a valide ser uma comunidade de aprendizagem?	Regras e combinados, sarau, horta, passeios, autosserviço, atividades fáceis.	Dispositivos (roda, projetos), protagonismo , nas relações professor/aluno e equipe gestora/famílias	Formação do sujeito integral; educação dialógica , com escuta das crianças, saídas de campo e oficinas ; crianças têm autonomia para agir com responsabilidade, respeito e amorosidade , mas também devem seguir regras e combinados .	Escuta amorosa e atenciosa; salas abertas, crianças fora da sala, saídas pelo entorno , tem lição no quadro mas também tem projetos .	A forma de aprender e ensinar é diferente; tem autonomia pra dizer do que gosto e do que não gosta ; tem roda de conversa, pufs e votação . As crianças escolhem em quem confiam para pedir ajuda .	Tem roda de conversa, pufs e momento de relaxamento. A criança gosta de aprender e participar daquilo que ela sente que faz parte . Muito lazer , brincadeira e pouca atividade .	Ensino não mecânico , as crianças são livres para criar, brincar , ser feliz e aprendem por etapas. Todos são educadores . Utilização e estética dos espaços com possibilidades de reorganização .	Pedagogia de projetos e agrupamentos interclasses. Difere principalmente na abordagem pedagógica, com foco na autonomia e aprendizagem do estudante. A solução de problemas em conjunto como nas assembleias .

Fonte: elaborado pela autora.

Da primeira colheita a palavra mais citada literalmente foi autonomia e depois roda de conversa. Na sequência foi lazer, relacionada ao brincar, passeios, sarau e os pufes que são usados em vários tempos e espaços da escola. Os dispositivos também foram amplamente mencionados, na forma como eles acontecem: saídas de campo, assembleia, projetos, regras e combinados. Além disso, me chamou a atenção que todas as crianças falaram sobre a refeição, ressaltando o quão valioso é para elas poderem servir a própria comida usando pratos, talheres e copos que não são de plástico. Por fim, achei válido destacar que a palavra atividade foi mencionada estando associada com a palavra pouca, no segmento das famílias e fácil no segmento dos estudantes, refletindo a influência da escola convencional onde o paradigma disciplinar instrucionista de currículo tem mais legitimidade.

Passando agora para a segunda colheita desta categoria, as palavras serão separadas em três cestas, de acordo com o aspecto ao qual elas se referem: 1) fragilidades - pessoas e falta; 2) fortalezas - pessoas e valores; 3) potencialidades - aproximar e referência.

No primeiro contexto os interlocutores apontam a falta como o maior limitador na CAP, seja de pessoas que se ausentam, que incomodam os outros, que desconhecem ou não está em equilíbrio com a proposta, seja de apoio e recursos, principalmente por parte do poder público que inviabiliza a oferta de um espaço e local adequados, com profissionais qualificados e condições dignas de trabalho e vida para toda a comunidade. No segundo contexto, novamente as pessoas ganham destaque quando se trata daquilo que vigora na CAP, uma vez que unidas por seus valores e

amor ao que fazem, buscam o mesmo propósito de oferecer uma formação crítica, autônoma e respeitosa em comunidade. No terceiro contexto que diz respeito ao potencial que a CAP ainda pode revelar/alcançar, as crianças e familiares trouxeram elogios e sugestões enquanto outros segmentos expressaram alguns sonhos indicando tanto um desejo quanto uma necessidade de maior aproximação com a comunidade e com seu projeto. Tais sonhos seriam realizados, por exemplo, com a construção de um novo espaço de aprendizagem para a CAP no Paranoá Parque, onde os estudantes seguissem até a última etapa da Educação Básica e fosse o polo de uma rede de escolas do Paranoá. A promessa, feita pelo então governador Rodrigo Rollemberg, de que a comunidade teria uma escola construída em tal condomínio vai completar seis anos em novembro, conforme o trecho da notícia: “Segundo o governo local, a Secretaria de Educação deve alugar um prédio para a instalação da nova instituição de ensino até que um espaço definitivo seja construído próximo ao Paranoá Parque e Itapoã” (ALVES, 2017).

Quadro 7 - Sistematização Entrevistas – categoria 3b

CATEGORIA 3: Contextos das práticas pedagógicas								
QUESTÕES	Estudantes	Equipes da escola				Comunidade		Gestão Central/Intermediária
		Gestão Local	Professores	Educadores Sociais	Serviços	Familiars	Parcerias	
8. O que você considera que seja a maior fragilidade na proposta da CAP?	Pessoas que brigam, quebram e jogam coisas no chão, incomodam os outros. Tem menos passelos. As grades no gramado e no tanque de areia. Banheiros precisam ser mais organizados e limpos. Muitas crianças que não sabem pra que serve a escola e não gostam de estudar.	Rotatividade e as faltas de professores. Dinâmica de escola pública (falta de recurso financeiro/grand e quantidade de crianças).	Espaço físico e a proporção adulto x criança. Pouco tempo de vida. Executar o PPP e os projetos. Falta construir identidade por meio de um grupo consolidado com formação.	Muita resistência e falta de entendimento da proposta pelos familiares. Parece que as famílias mais vulneráveis e com mais dificuldades vão pra CAP. Estrutura física estressante com muito barulho.	Não ter um espaço adequado, falta uma quadra. Não há ajuda financeira do governo.	O espaço que é limitado, com poucas salas, poucas turmas, falta uma quadra. O Estado deixa a desejar pela falta de professores e independência pra escola funcionar. A parada de ônibus é muito longe da escola.	Exaustão dos professores e dificuldade em equilibrar liberdade com autoridade. Ter maior aceitação da sociedade, do modo como ela é, uma escola aberta, sem tabus. A sua vulnerabilidade e por ser parte da rede de ensino do DF e a instabilidade do corpo docente.	Sem uma matriz própria é pouco provável aplicar a prática teórica que se propõe. Não ter uma formação institucional para CA, gerando conflitos entre as concepções dos professores novos. Distância do endereço da comunidade. Desproporcional número de crianças X adultos. Espaço físico limitado, com acústica inadequada. Alta rotatividade de educadores. Dificuldade na comunicação interna, falta de alinhamento e entendimento da proposta, refletindo a falta de interesse do poder público.
E a sua maior fortaleza?	Banhos de mangueira. A comida, o parquinho e a hora de escovar os dentes. O sarau, os valores, professores, pessoal da direção, da cozinha, da limpeza e a Jaque.	Também está nos professores, quem fica e quem volta. O quentinho no coração. Refletir sobre os erros para tentar não cometê-los novamente.	Força de vontade da gestão e gostar do que faz. Rodas de conversa e o respeito às crianças. Formação crítica e autônoma.	Mobilização coletiva. Todo mundo sabe que sempre vai ter alguém pra ajudar. Um sonho materializado coletivamente.	União, respeito, companheirismo, compreensão, paciência e amorosidade pelas crianças, em todos os seguimentos. Busca a parceria da família.	A atenção e amorosidade com as crianças e com as famílias. A união que gera a força de todo mundo num propósito só.	As pessoas e a união em um só propósito para a comunidade. Os professores e a capacidade de ter força para resistir.	O capital humano, desde os funcionários de apoio (que abraçam a causa, às vezes até melhor professores) e especialmente a equipe gestora. Querer a comunidade inserida nas práticas. Interesse na autonomia do estudante e na sua formação crítica e participante.
E qual considera que seja sua maior potencialidade?	A CAP toda. Fazer de novo o quadro com 5 bolinhas onde quem completasse não ganharia um prêmio. Ser mais espaçoso. Não fazer reposição aos sábados.	A relação humana que proporciona uma aprendizagem efetiva, cidadã e respeitosa. As crianças na CAP são desenroladas. Formar uma rede de escolas do Paranoá com formação de professores e sarau.	Se as tutorias funcionassem. Se tornar uma CA. A singularidade das pessoas. Ser vista como um modelo para as outras escolas.	A horta se tornar mais comunitária. Deveria ter mais séries pra frente, até o Ens. Fund. II. Ter uma identidade própria e ser referência no país todo.	Ter um lugar pra construir a escola no Paranoá Parque. O refetório que é um restaurante. Precisa se aproximar mais as famílias da escola pra ir mais longe ainda. Aprender a respeitar pelo convívio.	A proposta já é ótima, mas precisa de apoio e merece mais reconhecimento.	Uma maior conexão com o território e não ter seriação. Melhorar a abordagem para trazer mais a comunidade para as reuniões e não só para os eventos. No incremento da formação de professores.	Ter um espaço construído e pensado com as especificidades da CAP, mais perto da comunidade atendida (lote separado no Paranoá Parque) e que possa seguir até o EM. Solidificar mais a proposta pela implementação do PPP. Ser um agente de transformação social e um ponto de referência.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao ser perguntado sobre os pontos positivos e negativos do processo de implementação da CAP, o professor Pacheco acrescentou: “(+) *Ficou alguma coisa nas pessoas ao ter sido provada a possibilidade dela existir. (-) Muito autoritarismo da secretaria e ilegalidade. Eles retiraram tudo o que explicava o projeto, mas quem faz isso é o Conselho de Escola, que ainda não estava instaurado.*” Na sequência, também lhe perguntei qual foi a maior dificuldade em manter a proposta inicial para a qual se criou a CAP: “*Foi a cultura profissional. A cultura de gestão da secretaria (técnica, administrativa, burocrática) e da escola (ambígua, com tendência à Escola Classe), mas ainda assim com um grande potencial.*” (PACHECO, entrevista, 2021)

A pluralidade de perspectivas reflete a potência da CAP como território vivo, dinâmico e complexo, além de apontar para a compreensão mais ampla de seu significado e propósito na vida daqueles que a compõem. Cada pessoa entrevistada contribuiu com um ângulo/lente e através dessas diferentes lupas, pude compreender não apenas os contextos que limitam e vigoram em sua existência, como também as forças que atuam nesta jornada coletiva.

Nas entrevistas ficou evidente o peso causado pela **institucionalização** antes mesmo da escola ser inaugurada, provocando adequações à sua proposta inicial, o qual segue atualmente inviabilizando a consolidação da mesma, seja pela falta de apoio, seja pelo não reconhecimento de suas especificidades que demandam uma maior autonomia administrativa. Também emergiu das falas o efeito da **participação** enquanto colaboração e envolvimento no trabalho coletivo pela ressignificação do espaço educacional convencional e que ainda precisa ser ampliada junto às famílias. Por fim, o poder da **resistência** tem sido uma constante em todos os momentos da CAP, desde a sua idealização, passando pela sua adaptação, concretização e reinvenção como um lugar onde teorias acadêmicas, normativas educacionais e práticas pedagógicas se entrelaçam na busca de uma outra educação pública.

Ainda que sigam ocorrendo práticas que abrem *outros caminhos e condições de pensamento* (WALSH, 2017) o modelo escolar brasileiro que vigora ainda é marcado tanto pela industrialização quanto pela Ditadura Militar. A fábrica e o regime militarizado inspiram nossa escola na fragmentação, disciplinação e segmentação como um modo de ação. A vida escolar segue organizada em séries, como os produtos de uma linha de montagem. Saberes são separados uns dos outros, como se não houvesse conexão entre os conhecimentos, e eles são completamente afastados da vida e dos sentimentos. O tempo é dividido em hora/aula e tem sempre

um sinal no meio. O espaço também é segmentado em várias salas e corredores, onde não há convivência entre diferentes idades. A escola de massa tem por finalidade produzir mão de obra para o mercado de trabalho, mediante uma organização na qual o currículo é preso em uma grade, os conteúdos são as disciplinas e chama de prova o dispositivo de avaliação.

Portanto, é compreensível falas como “*Ter uma comunidade numa escola pública é praticamente impossível!*” (Giany – representante da SEEDF, 2023), no sentido de que é enorme o desafio de construir um espaço educacional promotor de aprendizagem significativa, com formação de educadores e educandos conscientes, comprometidos com o desenvolvimento da sua comunidade e reconhecendo toda sua potencialidade. Até porque, as verbas públicas que chegam não são pensadas para uma instituição com métodos diferenciados de ensino. Porém, com Paulo Freire (1987) aprendi que é tomando consciência de si e do mundo, dos condicionantes e da liberdade sobre a *situação limite* em que se encontram, que as pessoas passam a agir numa coletividade para que possam sonhar com o *inédito viável*, ou seja, algo ainda não vivido e nem conhecido, mas que pode e deve se tornar realidade, assim como uma utopia. Ademais, se nos omitimos ou protelamos o enfrentamento de tais situações com *atos limites*, elas voltarão a aparecer no futuro e com mais força, dificultando a sua solução.

Em vista disso, a análise que fiz tanto da leitura dos PPPs como das entrevistas veio a confirmar muitas das pistas que já havia recolhido em meu diário de bordo, as quais serão apresentadas no próximo capítulo por meio de discussões dos lugares que me possibilitaram realizar um mapeamento dos valores e dispositivos na CAP em seus contextos mais favorecedores, desafiadores e potencializadores, tendo em vista que ela também faz parte da rede pública de ensino do DF, o que já lhe atribui outras tantas particularidades.

4. DISCUSSÕES

*“Pé na estrada caminhando
Felicidade buscar
Vou seguindo o meu caminho
Onde eu vou encontrar
Lugar bonito, bonito
De gente boa e feliz
Lugar bonito, bonito
Do jeito que eu sempre quis”*

Interpretação e composição de Carlos Lyra

A proposta deste capítulo foi elaborar uma cartografia, atribuindo lugares para a prática pedagógica desenvolvida na CAP, em discussão com o diário de bordo, o PPP, as entrevistas e ainda acionando as vivências e inspirações da minha trajetória profissional, a fim de melhor traçar como tem sido essa experiência de travessia entre escola e comunidade de aprendizagem.

Para tal exercício cartográfico realizei um mapeamento dos valores e dispositivos em relação àquilo que identifiquei durante a pesquisa como contextos mais desafiadores, envolvendo problemas, fraquezas e dificuldades, contextos mais favorecedores, no âmbito das ações e projetos, bem como contextos mais potencializadores, entendidos aqui como devires.

Uma vez que nos capítulos anteriores já foram abordados os elementos que limitam ou vigoram a existência da CAP, o objetivo agora é evitar a rota da denúncia e pegar o caminho do anúncio, afinal, às vezes uma barreira é ao mesmo tempo uma dificuldade e uma oportunidade. Ademais, para alcançar resultados diferentes são necessárias ações diferentes que brotem de processos (auto) avaliativos e procurem compartilhar responsabilidades com todos os envolvidos. Portanto, procurei sinalizar possibilidades que venham a impulsionar o que já existe ou tem condições de existir, sem deixar de considerar toda complexidade por ser uma instituição pública de ensino, somada ao desafio de convergir várias concepções e práticas em uma única proposta que se deseja ao mesmo tempo plural e diversa.

4.1. Se a educação é o caminho, a escola é um lugar de encontros

A questão dos tempos-espacos/lugares está muito presente em meus estudos justamente porque trata-se de um assunto fundamental nas duas áreas que sou apaixonada: educação infantil e educação ambiental. Para compreender a indissociabilidade de tais conceitos é preciso ter em conta que a interação com os elementos que o espaço comunica desencadeia uma relação afetiva e que o tempo

pode garantir a qualidade desta experiência dependendo da sua duração e frequência.

Ainda preciso me dedicar mais ao estudo da ressignificação dos tempos na escola, no entanto, compartilho do sentido originado na mitologia grega que diferencia a noção desta unidade de medida entre *Chronos* relacionado à quantidade e *Kairós* vinculado à qualidade, como forma de enxergar o tempo enquanto ferramenta a favor do processo de aprendizagem ao invés de limitá-lo.

Nesta pesquisa o diálogo entre o espaço/lugar e a prática pedagógica esteve presente desde a sua introdução e agora ganha um destaque ainda maior na compreensão do espaço escolar com um papel ativo no processo de aprendizagem e mediador do conhecimento pois, a organização espacial é um elemento curricular no sentido de que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 1996, p. 50).

Sobre esta temática, Madalena Freire (1994) - mais do que filha de Paulo Freire, é pedagoga, arte-educadora e formadora de professoras de educação infantil - considera o espaço como um retrato da relação pedagógica, onde fica registrada a maneira como se vive tal relação, manifestada pela forma como se dá a sua arrumação e organização. Além disso, é preciso reconhecer que as escolhas relacionadas aos espaços também representam uma forma de educar, seja pelo olhar, pela ocupação, pelas experiências ou pelos encontros que possibilitam, o que me leva a afirmar que espaço também é currículo. David Orr (2005) sustenta a integração do lugar à educação como tarefa principal para o mundo contemporâneo, por meio do resgate de elementos chave para uma formação plena e integrada, estimulando assim a percepção das potencialidades do lugar na construção de práticas cotidianas sustentáveis. Portanto, não se desenvolve autonomamente o amor, a responsabilidade e o respeito pelo mundo sem primeiro conhecer o lugar que habitamos.

Mas antes de seguir com essa discussão, é preciso pontuar a diferença que há entre espaço e lugar. Posto que todos estamos de alguma forma ligados afetivamente a um espaço, novamente aqui a questão da relação é o que vai definir o conceito subjetivo de lugar.

A relação da pessoa com um espaço é o que permite sua transformação em lugar. Enquanto lugar, o espaço ganha importância e sua identificação situa-se para além de seus limites físicos. Ele é principalmente reconhecido pelo valor atribuído à vivência e aos sentimentos relacionados a ele. É neste ponto que reside a diferença entre espaço e lugar. (CAVALCANTE; NÓBREGA, 2011, p.184)

Portanto, a partir do momento em que determinado espaço adquire um valor, uma identidade, um significado, seja de caráter individual ou coletivo, ele passa a ser visto como um lugar e, conseqüentemente, propicia o desenvolvimento dos sentimentos de pertença e comunidade em meio a processos naturais e sociais.

Diante do exposto, ressalto que a arquitetura dos edifícios escolares também afeta a experiência de educadores e educandos. Pensando agora especificamente no contexto da CAP, tentei verificar se havia e como se dava o diálogo entre o espaço/lugar e a sua prática pedagógica. A sua prerrogativa enquanto uma escola diferenciada já estava dada pela própria característica do seu espaço físico que, conforme já relatado, era um galpão utilizado anteriormente para realização de eventos. Além disso, tal imóvel fica em um território onde, apesar de subutilizados, havia possibilidade de integração com outros espaços educadores e aproximação com as indústrias do entorno.

No anexo VI do Projeto de Inovação Educacional da CAP destaca - se sua outra peculiaridade: o fato de que, ao contrário do que ocorreu em outras escolas que optaram por romper com o paradigma das salas de aula, foi necessário construir paredes e laje para formar três salas que seriam utilizadas em atividades diversas, somando - se a outras duas já existentes. O curioso é que eu mesma escutei em vários momentos comentários expressando o desejo de que fossem construídas mais salas, inclusive nos espaços abertos onde ficavam os núcleos de projetos.

Após pesquisa da disponibilidade de imóveis no local foi identificado um galpão construído para realização de festas em excelentes condições. Por ser uma estrutura pré-moldada de dois pavimentos, possibilitou a criação de um design que compatibilizou plenamente com a proposta pedagógica, e alterações mínimas na parte estrutural do edifício. (PACHECO; SANTANNA, 2016, p.48)

Um aspecto bastante criticado tanto no cotidiano quanto nas entrevistas e que também me chamou a atenção desde a primeira vez que entrei na CAP é a questão da acústica do prédio que jamais poderia funcionar em uma escola, mesmo com as adaptações sugeridas pela arquiteta antes da sua inauguração. As professoras e os estudantes que ficavam nos salões, sendo quatro turmas no total, sofriam muito pelo barulho e até mesmo ruído constantes, pois ainda que o espaço estivesse completamente vazio, a dilatação do telhado emitia um som perturbador. Devido a isso, uma professora precisou ser readaptada em outra função na escola após ser operada da garganta e o professor Willyas relatou na entrevista que em apenas um ano precisou de quatro afastamentos médicos por conta de otites persistentes.

Por isso que não é possível discutir o prédio sem discutir o projeto político pedagógico de uma instituição de ensino. Ainda que este tenha sido um assunto muito comentado, não me lembro da gestão convidando pessoas das outras equipes para participar das conversas com o proprietário do imóvel e a CRE sobre as reformas necessárias no espaço e quase não havia retorno sobre as mesmas.

Milton Santos sabia que era preciso pensar na escola como um lugar e, portanto, um território de disputa entre o individual e o coletivo pois

Em cada sociedade, a educação deve ser concebida para atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. É da combinação desses interesses que emergem os seus princípios fundamentais e são estes que devem nortear a elaboração dos conteúdos do ensino, as práticas pedagógicas e a relação da escola com a comunidade e com o mundo. (SANTOS, 1999, s/p)

Ainda que a escola desenvolva um currículo local, ele sempre estará em disputa com o currículo global. Por isso que a comunidade escolar, espaço de sujeitos e disputa de poderes, deve defender a sua autonomia na construção de um projeto de conhecimento pautado no diálogo e no bem comum.

Em um contexto comunitário é preciso haver uma mediação entre os interesses privados e os interesses públicos, onde a potência da particularidade se junta com a potência do coletivo para que assim seja possível sonhar e realizar uma mudança pautada na radicalidade do compromisso ético com a educação. Porém, isso não quer dizer que desejos possam subjugar interesses, onde o primeiro se refere à esfera individual e o segundo à esfera coletiva.

Nesse sentido, talvez o grande ponto de mudança proposto pela CAP esteja na possibilidade de se afirmar com um currículo próprio sustentado: no protagonismo das infâncias, resignificando os conteúdos e as avaliações escolares; na disposição de querer sentir, pensar e fazer uma prática comprometida com a justiça social; na abertura para um outro sentido pedagógico de espaço/tempo e na caminhada junto à comunidade por uma educação democrática que se materialize na escola pública enquanto lugar de encontros²⁵ entre o mundo real e o mundo que queremos, demonstrando assim que outras pedagogias também são viáveis fora das bolhas das classes média e alta.

²⁵ Recomendo a apreciação de um poema em forma de vídeo sobre a beleza da infância e dos encontros ao longo de uma caminhada o qual termina com a seguinte frase: “Valentim tem me ensinado sobre os caminhos, caminhos e destinos. Que o chegar não é mais valioso que a andança. Que o encontro é precioso e necessário”. Disponível em: <https://youtu.be/1dYukOrq5RI>.

4.2. Cartografia da prática pedagógica desenvolvida na CAP

Assim como apontou o estudo do PPP e as entrevistas confirmaram, os valores de fato permeiam muitas das ações realizadas na CAP e são percebidos tanto entre os adultos quanto entre as crianças, principalmente no uso dos dispositivos pedagógicos que estão presentes em diversos momentos da rotina.

A reconfiguração da prática pedagógica proposta pela CAP é norteada por valores e princípios que também subsidiam as regras de convivência e a introdução de novos dispositivos, que possam atender às necessidades dos educandos, dos educadores e de toda comunidade escolar. (ECCAP, 2019, p. 13)

Uma vez que se reconhece a importância da subjetividade na formação humana, é natural que a questão dos valores ocupe um lugar central nos saberes e fazeres que permeiam os ambientes de aprendizagem, como acontece na CAP. Além disso, alterações devem ser previstas quando se considera que a dinâmica de uma comunidade escolar muda constantemente.

Inicialmente foram registrados cinco valores em 2016 os quais, com a experiência vivida em 2018, passaram por uma reformulação que levou à retirada do valor união e acréscimo de outros três valores, resultando no total de sete: amorosidade, corresponsabilidade, humildade, respeito, resiliência, autonomia e coerência. No ano seguinte verificou-se a necessidade de facilitar a compreensão dos mesmos e por isso foram reduzidos aos quatro valores primordiais que seguem atualmente, sendo que respeito e autonomia permaneceram desde a primeira edição de PPP, conforme segue:

Compreendemos que os valores da CAP devem refletir nossa prática e vice-versa. Por isso, durante a semana pedagógica do ano de 2019 tal revisão foi feita com o coletivo de educadores e educadoras a partir das vivências do ano anterior. Esses foram apresentados à comunidade em reunião, abrindo caminho para novas construções coletiva. (ECCAP, 2023, p.14)

Quando comecei na CAP como professora já havia sido realizada tal redução e, apesar do que consta no PPP, não me lembro de ter havido uma consulta ou debate e sim apenas uma apresentação de quais eram os valores vigentes, ainda que eu tenha participado todos os dias da semana pedagógica, mesmo isso sendo optativo para mim que era do regime de contrato temporário.

Figura 7 - Exposição de estudo sobre os valores, realizado pelas duas turmas que compartilhavam o mesmo espaço de aprendizagem em turnos diferentes.



Fonte: diário de bordo, 2019.

O conceito de dispositivo pedagógico defendido por Miotto corresponde ao “conjunto de instrumentos organizados pedagogicamente para propiciar e estimular a aprendizagem dentro da perspectiva educacional e valores da escola” (2022, p.44). Além disso, ele aponta enquanto dispositivo pedagógico hegemônico utilizado por escolas convencionais o modelo de “dar aulas” no formato de “monodocência” realizada exclusivamente em uma “sala de aula”.

Além de ferramentas pedagógicas, para a CAP os dispositivos constituem “um meio de produzir conhecimento e, simultaneamente, promover a participação efetiva dos diferentes sujeitos envolvidos na comunidade escolar”, cuja apropriação “por parte dos educadores e educandos ocorre de maneira gradual” justificando a opção de separá-los por níveis e hierarquias. (ECCAP, 2023, p.32). Dentre os dispositivos adotados estão também estratégias previstas nos documentos da SEEDF, que foram agrupadas pela CAP no nível 0, chamado Semente: reunião com os responsáveis, registro de avaliação (RAV), murais, rotina, regras e combinados, reagrupamento intraclasse (com educandos da mesma turma) e interclasse (quando é entre turmas diferentes). Os demais níveis referem-se, progressivamente, aos dispositivos: básicos a serem trabalhados por todos (nível 1); mais elaborados que necessitam maior organização e apropriação dos valores (nível 2); que necessitam da apropriação dos valores e dos dispositivos intermediários (nível 3).

Figura 8 - Distribuição dos dispositivos pedagógicos pela CAP



Fonte: ECCAP, 2023, p. 32.

Em 2016 havia 14 dispositivos que permaneceram em sua maioria com exceção da “comissão de ajuda”, responsável pela organização da Assembleia. Já em 2018 passou para 24 dispositivos e atualmente ficaram 22 no total, sendo que cinco foram retirados e outros três foram inseridos. Dentre as alterações destaco como mais relevantes a inclusão do “silêncio e atenção”, o qual será melhor abordado na sequência, e do “como chego”, utilizado para compartilhar os sentimentos no início das rodas de conversa e demais encontros, bem como a supressão da “Associação de famílias e amigos”, que nunca chegou a existir, e dos “registros de documentação” que seriam realizados pelos educandos na sistematização do seu processo de aprendizagem.

Considerando que não havia uma única rota a ser seguida, mas sim uma bússola que orientou meus passos ao longo deste percurso investigativo, os lugares aqui nomeados poderiam ser trocados com os valores entre si, assim como as situações relatadas, os dispositivos e as inspirações que foram acionadas. Isso ressalta a circularidade de tal proposta que possibilita, assim como numa dança, a troca dos pares na formação de uma única coreografia onde cada dispositivo carrega consigo também os valores, refletindo em todos os tempos e espaços da escola.

Escolas são pessoas e pessoas são seus valores. Somos todos conduzidos por nossos valores. Quando esses valores se manifestam em princípios da ação, dão origem a projetos. E os projetos são sempre coletivos, porque são projetos humanos. Aprendemos uns com os outros. (PACHECO, entrevista 2021)

Confesso que eu mesma dancei várias vezes até montar os quatro mapas conceituais que serão apresentados na sequência, onde procurei sintetizar a coexistência daquilo que é frágil e potente numa proposta pautada em valores, desenvolvida em determinado espaço e tempo. Por isso, iniciei com um mapeamento afetivo e cognitivo a partir da minha percepção dos lugares onde os valores e dispositivos da CAP despontavam, e segui tendo em conta os contextos de sua prática pedagógica, atravessada por projetos, desafios, ações, dificuldades e possibilidades.

4.2.1. Autonomia é um lugar onde todos querem chegar, mas poucos querem ficar

Figura 9 - Mapa conceitual do Lugar de Fala



Fonte: elaborado pela autora, baseado em informações do PPP.

Partindo do entendimento de que a autonomia não deve ser confundida com independência e nem mesmo com o fazer sozinho, ela se apresenta na relação do escutar o outro e se escutar. Este valor trata da iniciativa e autoria das pessoas, com a auto regulação de seu comportamento na relação com o outro, ou seja, precisa estar atrelada com os demais valores.

Além disso, não há diálogo quando se considera o seu interlocutor inferior a você, seja por uma questão de idade, gênero, etnia, conhecimento ou classe social. Ele apenas é estabelecido quando se reconhece no outro, por uma atitude ética, o

seu poder operatório de ação. Um dos princípios da CAP diz que: “Todos podem se expressar: constituído o direito à fala e o direito de serem escutados, o princípio da democracia participativa e da pedagogia dialógica”. (PPP 2023, p.15)

Ao provocar questionando se o subalterno pode falar, Spivak (2010) o define como aquele que só fala e manifesta quando o outro manda pois se sente mais coadjuvante do que participante, não havendo uma relação genuína de troca, mas sim de uso chegando até no abuso, que nada mais é do que uma dinâmica violenta de mando e de obediência. A privação da fala gera uma renúncia da posição de sujeito e agente, levando às relações de poder verticais e não horizontais. Na primeira temos a *autocracia*, que é mais rápida e fácil, porém com resultados limitados, já no segundo temos a *democracia*, que é mais lenta e complexa, mas que a longo prazo tem melhores resultados.

Nesse sentido, o dispositivo “pedir a palavra” pode parecer à primeira vista algo simplório, contudo, ele carrega um grande poder que eu mesma só fui descobrir quando já estava na faculdade que é o direito a falar e ser ouvida. Inclusive no contexto do ensino remoto ele funcionou muito bem com o botão “levantar a mão” que havia no aplicativo de reuniões por vídeo chamadas, além da autonomia que algumas crianças demonstraram no uso do *chat* para enviar mensagens nas rodas virtuais.

Tanto este valor quanto este dispositivo impulsionam um modo de pensar a infância como um lugar de protagonismo da própria criança e não de alguém sobre ela, com plena capacidade de compreender conceitos diversos, se apropriar e criar culturas. Ademais, para pensar e participar de projetos escolares, as crianças não precisam ter passado por um processo educativo anterior e muito menos a alfabetização deveria ser um requisito. Isso me fez lembrar quando no começo do ano letivo de 2020 tentei fazer parte do Núcleo de Projetos com a Turma Alecrim, que estava indo para o primeiro ano do ensino fundamental, mas fomos barrados pelo simples fato das crianças não estarem ainda alfabetizadas.

Por isso que o Projeto Semillas Encantadas, realizado em 2019 e 2020, ao propor a construção de espaços de pesquisa e intercâmbio de ideias, demonstrou que é totalmente possível e viável fazer ciência com as crianças, de forma que elas sejam protagonistas dos seus processos de aprendizagem, começando desde a legítima escolha do que se quer aprender. Além disso, foi um ótimo laboratório para as educadoras que ainda tinham medo e dificuldade em relação às tutorias, sendo esse um dos dispositivos que ainda precisam sair do papel. Destaco também outro ponto

positivo de tal projeto que foi colocar em prática um importante aspecto do tripé da universidade pública: a extensão.

O patrono da educação brasileira declarou que “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, 1996, p. 24). Portanto, esse é um valor que deve ser vivido tanto pelos educandos quanto pelos educadores, desde o planejamento até a sua prática pedagógica cotidiana, no sentido de desobediência não com relação às normas, regras e combinados democraticamente estabelecidos, mas sim com a afirmação da autonomia ao assumir uma forma de interpretar e aplicar a lei que vá além do senso comum.

Não posso deixar de destacar o enorme desafio posto às escolas públicas de maneira geral, mas especialmente àquelas que se dispõem a buscar novas metodologias de ensino, que é a inviabilidade da relação de criança por adulto. Contudo, é válido ressaltar que a LDB permite a divisão por áreas de interesse e não por idade bem como a divisão por ciclos e não por anos. Afinal, ter uma sala lotada só com crianças da mesma idade é algo totalmente artificial, que não se encontra em outros espaços da sociedade.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

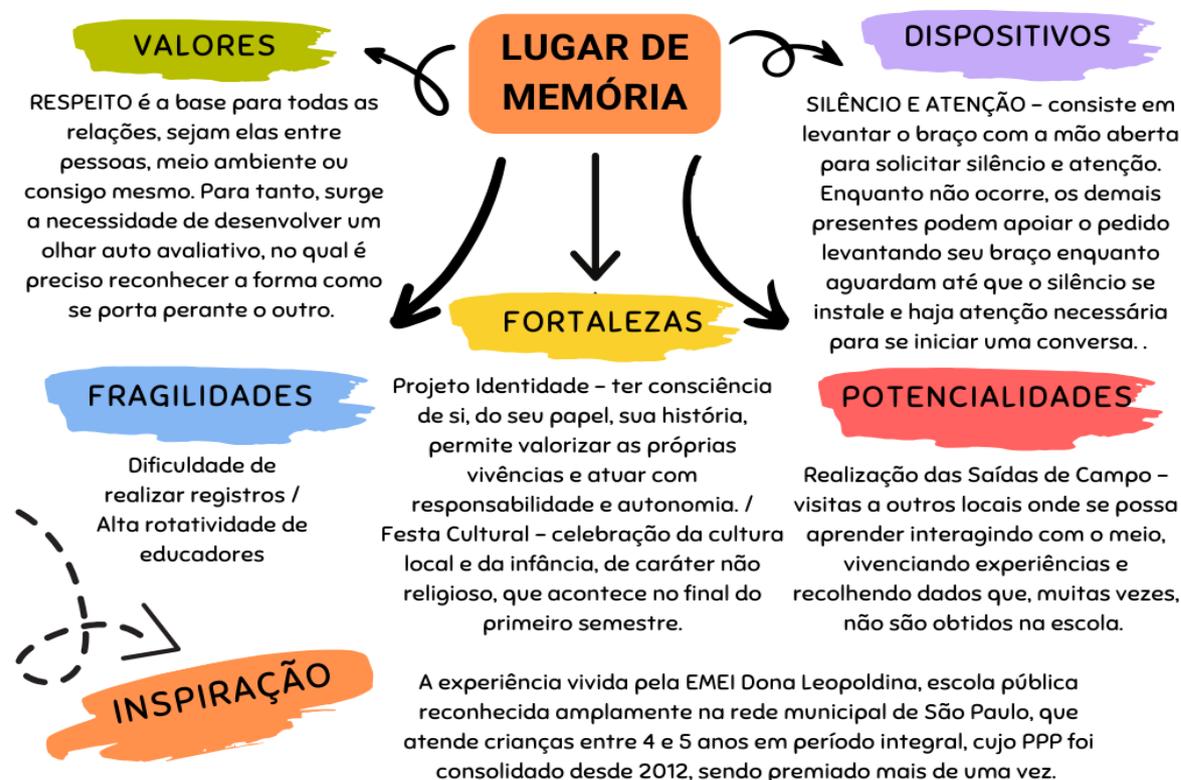
Considerando que o número de matrículas geralmente é maior do que suportam os recursos materiais e humanos e que a ampliação do atendimento na esfera pública, tanto no aspecto quantitativo como qualitativo, demanda interesse e investimento do Estado na construção de mais equipamentos e ampliação do quadro de profissionais, a constituição de classes multisseriadas pode ser uma alternativa interessante ao problema da desproporção criança/adulto, uma vez que estimulam a cooperação e troca de conhecimentos. Até porque em diversas escolas pelo Brasil e no mundo, como na Itália²⁶, essa experiência tem revelado criativos e potentes meios de romper a compartimentalização e a segmentação de conteúdos, tempos de aprendizagem, perfis e ritmos dos educandos.

Enfim, compreendi que se você não sabe quem é não sabe o que quer.

²⁶ Para saber mais: <https://www.reggiochildren.it/>
<https://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>

4.2.2. Respeito é o ponto de partida e chegada para qualquer lugar digno que se queira alcançar

Figura 10 - Mapa conceitual do Lugar de Memória



Fonte: elaborado pela autora, baseado em informações do PPP.

O respeito é um valor fundamental nas relações humanas pois ele nos guia sobre como devemos tratar uns aos outros. Quando conversamos sobre esse valor na turma, a maioria das crianças falou em situações de obediência e o que poderiam fazer ou não ao próximo, como forma de explicar o conceito de respeito através de exemplos cotidianos. Dentre os sinônimos para essa palavra o que eu mais gosto é consideração porque me leva para o lugar do outro ao pensar nele e antes de agir sobre ele.

O dispositivo “silêncio e atenção” é outra ferramenta pedagógica que parece simples e até fácil para quem nunca pisou no chão da escola, como sempre gostamos de demarcar esse nosso lugar de fala, porém ele possibilita já num primeiro momento romper com duas das maiores queixas que se tem quando o assunto é dificuldade no processo de ensino e aprendizagem em muitas escolas: o excesso de barulho e a falta de atenção dos educandos. Mas para mim, a maior genialidade deste dispositivo é acabar com a contradição de pedir silêncio através do grito das professoras e das crianças que tentam nos ajudar a acabar com o barulho dos colegas.

Talvez a pergunta que eu mais ouvi durante esses dois anos foi: O que é a CAP?

Dois professores na reunião coletiva disseram que gostariam muito de conhecer como funciona o projeto na prática: "Tem hora que eu tenho vontade de sair da minha sala pra ir ver o que tá rolando no Núcleo de Projetos". Que triste saber que temos pessoas na CAP que não a conhecem direito, enquanto tem gente vindo até de fora de BSB para conhecer melhor a sua proposta. (notas no diário de bordo, 2020)

Não seria de se estranhar que essa dúvida fosse muito frequente em uma escola com nome tão diferente. O problema é que tal questionamento era feito com a mesma frequência tanto interna quanto externamente. Ou seja, não eram apenas os visitantes que queriam saber o que essa escola tinha de diferente, mas também as próprias educadoras ansiavam por entendê-la melhor. A falta de uma prática mais constante de registrar as ações e deliberações na CAP contribuem para essa dificuldade em se criar uma identidade de escola e principalmente na comunicação interna, no sentido de entendimento da proposta.

"Professores dizem que estão fazendo, gestores não percebem professores fazendo, comunidade não entende o que professores fazem pois não estabelecem o link com o que os gestores comunicam, indicando que existem percepções diferentes e falta de alinhamento". (Giany – representante da SEEDF, 2023)

Tanto a minha anotação quanto a fala anterior evidenciam uma grande falha da CAP que era não fazer relatoria nas reuniões, ou ter uma pessoa Guardiã da Memória, como chamávamos. Além disso, pude refletir sobre a preciosidade da memória enquanto fenômeno de vida, afeto e lembrança com bell hooks ao afirmar que "nascemos e mantemos nossa existência no lugar da memória" (HOOKS, 2022, p. 31). Portanto, se não tem registro não tem memória. Acrescento ainda a impressão de que o princípio de "isomorfismo: vivenciar entre adultos o que propomos às crianças" (PPP 2023, p.15) poderia ser melhor exercitado principalmente nos momentos de formação.

O Projeto Identidade é o que possui mais elementos favoráveis à uma real integração entre educadoras no sentido de ser um tema de fácil compreensão e relevância no trabalho de qualquer uma das turmas. Sem falar no enorme leque de possibilidades a serem exploradas dentro dessa mesma temática. Contudo, ainda falta estruturá-lo melhor não só para aproveitar ao máximo a sua riqueza de pesquisa, mas também para que não haja repetições desnecessárias, ou seja, para que as crianças não tenham que estudar os mesmos temas em diferentes anos, uma vez que a lógica da serialização permanece.

Considerando a festa e o riso como lugares onde não há possibilidade de colonização, uma grande ação que acontece na CAP e que dada a sua importância e abrangência deveria se constituir não apenas em um evento, mas sim projeto, é a realização da Festa Cultural. Ela aconteceu anualmente, com exceção dos dois anos de pandemia. Particpei apenas na organização da festa realizada em 2019 e me surpreendi com a proposta de que ela fosse construída em todas suas dimensões junto com as crianças e suas famílias. Desde os brinquedos, brincadeiras e outras prendas até a decoração foram confeccionados em oficinas pedagógicas com as crianças. As apresentações eram optativas, ou seja, ninguém era obrigado a se apresentar com a turma toda. Além disso, as famílias foram convidadas a fazerem comidas típicas para venderem no dia da festa.

Durante as reuniões do GT Currículo em 2021, surgiu a proposta de nomear os espaços educadores da CAP com grandes personalidades do território, como forma tanto de homenagear tais pessoas, como também de conhecer ainda mais a história desse território e seus personagens. Eu acabei me empolgando com a ideia e enviei várias mensagens tentando colher o maior número de sugestões, pois percebi que desde o levantamento dos possíveis homenageados até a escolha de tais nomes havia um grande potencial de se constituir um rico projeto. Nesse sentido, as saídas de campo era um dos dispositivos que ainda precisavam ser amplamente incorporados como prática pedagógica em todas as turmas da escola.

Ao entender que a educação extrapola os muros da sala de aula, sendo realizada na vida vivida, em diversos momentos e múltiplos lugares, é necessária a resignificação do próprio ambiente escolar: a escola deixa de ser o único espaço educativo para se tornar uma articuladora e organizadora de muitas outras oportunidades educacionais no território da comunidade. Currículo em Movimento da Educação Básica – pressupostos teóricos. (DF, 2014, p. 26)

Assumindo então que o conceito de território não se resume a um pedaço de terra ou propriedade, mas está ligado também a um campo de forças, uma rede de relações sociais de caráter histórico, político e cultural, além de *habitat* e sistema de comportamento é necessário pensar o PPP da escola de maneira coletiva a partir do seu próprio território, pois:

“A escola não deveria visitar a comunidade, porque ninguém visita a sua própria casa; mora nela. Nem precisaria de levar a escola para a comunidade, pois nela estaria constituída como um nodo de uma rede”. (PACHECO, entrevista 2021)

Figura 11 – Saída à Biblioteca Pública do Paranoá



Fonte: diário de bordo, 2019.

A história da Vila Paranoá tem muitas semelhanças com a história da CAP como, por exemplo, o papel fundamental desempenhado na parceria com a UnB, por meio de seus docentes e discentes, engajados em projetos de extensão. No primeiro caso a mobilização não parou após a publicação do decreto que fixou a Vila Paranoá. Foi a comunidade unida e mobilizada quem bancou o projeto de urbanização elaborado pela UnB, que atendia os desejos e necessidades daqueles moradores, sendo que o GDF não teve outra alternativa senão acatar o mesmo. Porém, muda o governo, mas não mudam as práticas pois, tal como aconteceu com a proposta inicial da CAP, o projeto defendido pela comunidade da Vila também não foi realizado conforme havia sido acordado. Com a mudança imposta pelo Governo temos outro ponto em comum nas duas histórias que foi a perda do sentido original comunitário diante da entrada de pessoas vindas de fora e da não preservação da relação de vizinhança com a separação dos lotes, gerando dificuldades para manter a participação e resistência coletivas, tal como sucedeu na origem de ambos lugares que foram alvo de institucionalização.

Com a inspiradora prática pedagógica desenvolvida pela professora Daniela, profundamente referenciada no PPP da escola, passei a refletir se a questão de morar na comunidade deveria ser um requisito ou não para trabalhar na CAP, tendo em vista

que ela, mesmo não sendo moradora do Paranoá, promovia experiências valiosas ao trabalhar na perspectiva do currículo de comunidade, diminuindo a distância que poderia haver entre eles ao acionar elementos da realidade constituída no cotidiano daquela localidade.

A Dani relatou que continuou com as saídas de campo na volta pro presencial. Na ida ao Parque Vivencial um educando contou que sua mãe morou no parque quando havia a Vila Paranoá. Também visitaram a Igreja São Geraldo e depois uma çça os guiou até o lago e eles perceberam que ali era o mesmo ponto retratado na obra de Gersion de Castro, onde a lavadeiras lavavam roupas quando não havia água na Vila. Além disso, emocionada ela lembrou do caso do fim da horta na SLU, para a construção do galpão da coleta seletiva, que mobilizou muitas pessoas pra salvar as plantas que eram cuidadas por um funcionário de idade que até adoeceu de tanta tristeza. (notas no diário de bordo, 2021)

O problema da alta rotatividade de educadores também está posto em toda a rede pública do DF, tendo em vista que o quadro de professoras em contrato temporário é maior do que o de professoras efetivadas por concurso, o que implica na necessidade de se recompor anualmente as vagas onde há carência nas escolas. Sobre a falta de autonomia para escolher seus educadores, o professor Pacheco (entrevista, 2021) advertiu que sem firmar um compromisso público por meio da assinatura do Termo de Autonomia e sem garantir junto às Secretarias de Educação a estabilidade do corpo docente, não há projeto que se sustente.

Destaco aqui o esforço da diretora Renata em manter as professoras de contrato temporário na escola, pensando na continuidade do processo, ainda que algumas não dialogassem tanto com o projeto, por sentir que havia afinidade entre a proposta da CAP e suas formas diversas de trabalhar. Além disso, entre chegadas e partidas, tem gente que vai e quer voltar, ou seja, ao mesmo tempo que tem saídas há também retornos.

A fim de conhecer melhor o público a ser atendido, Mario de Andrade em São Paulo e o CEDEP no Paranoá realizaram, obviamente de forma diferente, uma espécie de censo. Considerando que o funcionamento das escolas pressupõe um fluxo anual de saídas e entradas, a CAP poderia aproveitar a Semana Pedagógica e fazer uma imersão no território que possibilitasse realizar essa pesquisa com levantamento de informações pertinentes ao trabalho em comunidade.

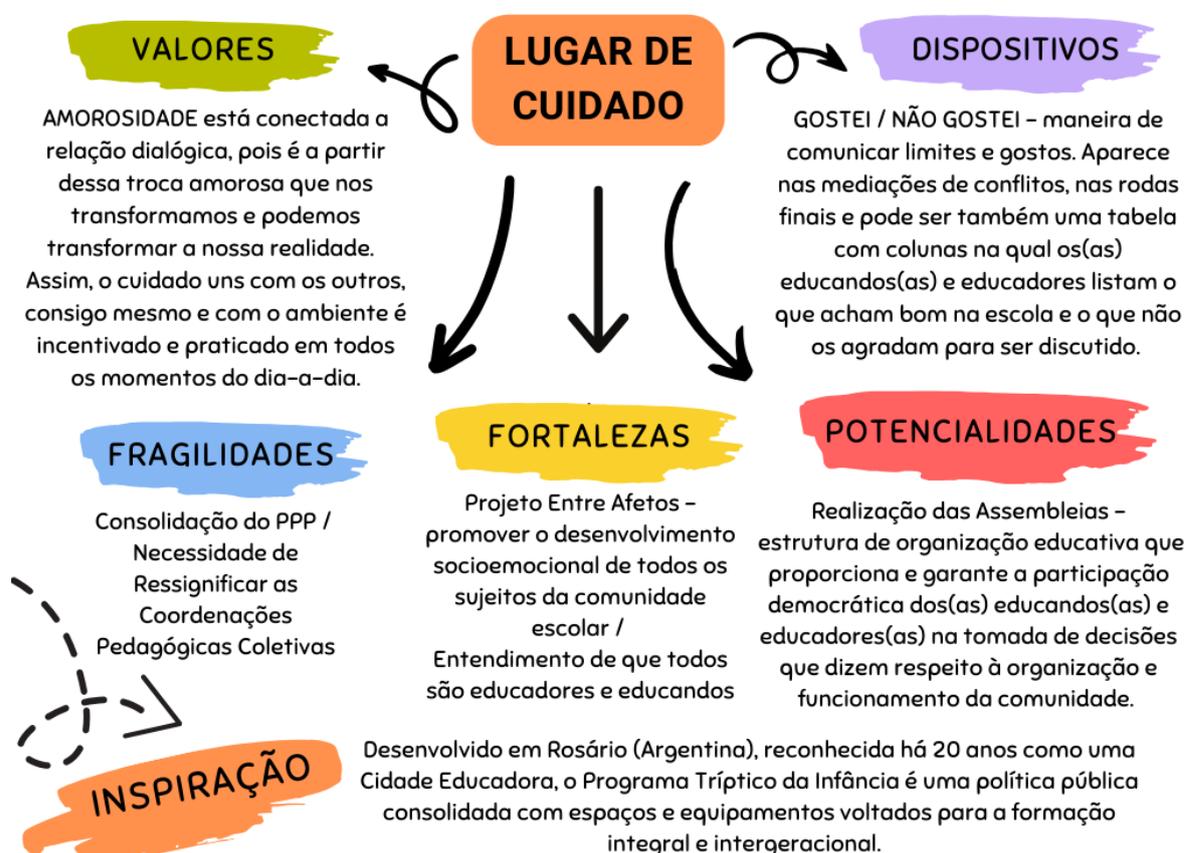
Quando a proposta de uma escola se consolida na prática através do seu PPP, a tendência é que isso ganhe notoriedade dentro da rede de ensino a ponto de criar um movimento no qual pessoas vão e vêm cada vez menos ao acaso e mais por opção própria de fazer ou não parte de tal projeto diferenciado, sejam educadores ou

sejam familiares. E foi justamente esse movimento que eu testemunhei quando trabalhei na EMEI Dona Leopoldina²⁷, a qual defende a centralidade deste documento como identidade da escola, no sentido de garantir, guiar, mediar, impulsionar e promover suas práticas pedagógicas. Ademais, tem como tripé em seu PPP brincadeira, natureza e arte, sustentado na formação de toda a comunidade escolar e na constituição de parcerias que permitem a consolidação de sua proposta.

Enfim, compreendi que se você não sabe de onde vem, não sabe para onde vai.

4.2.3. Amorosidade é um lugar confortável para sermos nós mesmos

Figura 12 - Mapa conceitual do Lugar de Cuidado



Fonte: elaborado pela autora, baseado em informações do PPP.

Sentir e expressar amor é mesmo revolucionário, ainda mais nos tempos atuais devido ao colonialismo imperando também nas relações humanas, onde tudo parece ser descartável dentro de uma lógica consumista de afetos, inclusive as pessoas e os

²⁷ Para saber mais:

https://www.facebook.com/emeidonaleopoldina/?locale=es_LA
<https://lunetas.com.br/emei-dona-leopoldina-educacao-infantil/>

vínculos estão cada vez mais superficiais. Um dos princípios na CAP, que se vincula com este valor, preza pelo não se colocar em risco e nem ao outro por meio do “Cuidado uns dos outros: diálogo com amorosidade para estar no lugar de cuidar do outro para todos estarem bem” (PPP 2023, p.15), gerando um sentimento de cuidado mútuo que é empático e ativo ao mesmo tempo, ou seja, não apenas evita que se prejudique o outro, mas também favorece um ambiente saudável para todos.

Contudo, assim como devemos estar vigilantes a todo momento no que diz respeito à prática pedagógica, o valor da amorosidade precisa ser muito bem empregado para que não ocorram livres interpretações que levem a distorções do seu real significado num contexto público.

“Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. (FREIRE, 1987, p.51)

O dispositivo “gostei e não gostei” promove tanto um autoconhecimento quanto a facilitação do processo de avaliação. No primeiro caso, isso se dá no sentido de levar a pessoa a refletir sobre seus próprios gostos, opiniões e vontades diante das situações que se apresentam no cotidiano escolar e fora dele também. No segundo caso, ele leva à reflexão sobre os aspectos positivos e negativos daquilo que se quer avaliar, podendo ser ainda mais explorado ao acrescentar a palavra sugiro, como ocorreu em algumas ocasiões na CAP.

Figura 13 - Realização de Assembleia Escolar



Fonte: *Instagram* da escola.

Educar na cidadania, na democracia e não para ambas tem se mostrado como a única forma efetiva de promover alguma transformação social. A realização das Assembleias ainda não havia se estabelecido como uma prática comum na CAP enquanto eu era professora, apesar de terem ocorrido algumas experiências e de seu embrião já ter sido germinado com o uso de alguns dispositivos como o citado acima. Em março ocorreu a I Assembleia Escolar de 2023 para discutir as regras de convívio dos espaços comuns, contando com a participação de dois representantes de cada uma das turmas (do 2º período da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental) bem como de outros segmentos da escola, faltando ainda a adesão das professoras.

Por outro lado, desde 2019 a dimensão da afetividade e das relações interpessoais é trabalhada como projeto de maneira transversal no planejamento das ações na CAP, abrangendo todas as turmas e se estendendo também às educadoras. Em 2022 recebe o nome de Projeto Entre Afetos: Alfabetização Socioemocional. Além de ser parte do currículo obrigatório nacional desde 2019, por meio da BNCC, o tema tem a sua relevância principalmente por trabalhar com o desenvolvimento da inteligência emocional e outras habilidades tão importantes quanto aquelas mais priorizadas até hoje como a escrita e a leitura. As competências socioemocionais de uma pessoa são fundamentais para assegurar a sua aprendizagem, sendo fruto de uma relação mútua e que, portanto, também passa pela afetividade.

“As crianças se prontificam a ajudar a limpar, sabem que têm a algo a dar também. O mesmo serviço que eu faço os professores também faz, é todo mundo junto e misturado.” (Alessandra – auxiliar de serviços, 2023)

O princípio de que na CAP todos são educadores e educandos, está presente tanto no discurso quanto na prática pelo entendimento de que “todos temos algo a ensinar e aprender; funcionários da limpeza, merenda e vigilância são educadores” (PPP 2023, p.15). Havia situações em que membros da equipe de serviços eram convidados a participar das rodas de conversa e mediações de conflito, assim como foram realizadas oficinas em que as crianças ensinavam alguma habilidade que sabiam bem.

Os vigilantes são sempre muito gentis e carinhosos com os estudantes e as famílias. Acolhem espontaneamente as crianças que estão chorando, brincam com elas no parque e são muito receptivos com quem chega na escola. (notas no diário de bordo, 2019)

Uma prática que merece destaque na CAP é a tentativa de olhar primeiro para o indivíduo do que para o papel que ele representa, seja estudante, educador,

servidor, familiar, etc. na busca de escutar suas necessidades e respeitar suas individualidades. Inclusive, dificilmente se sabia quem dentre as professoras era de contrato temporário ou efetiva na carreira, pois, ao contrário do que ocorria em muitas escolas, lá não se fazia essa distinção. Nesse sentido, confirmando o que as entrevistas também trouxeram, posso dizer que as pessoas nesta comunidade, em sua ampla diversidade, são sua maior fortaleza. Ademais, considerando o corpo como um território, o simples fato da convivência com corpos que fogem dos padrões estereotipados, já é algo que provoca muitas reflexões e rupturas no sistema.

Com relação à coordenação pedagógica, conquista da categoria e um grande diferencial entre as redes de ensino público do país, entendo que existe um paradoxo colocando-a ao mesmo tempo como fragilidade e fortaleza da CAP. O primeiro caso se deve a três fatores: ausência de coordenadores devido a licenças médicas e substituições de professores; é preciso ressignificar a função de tais encontros entre equipes gestora e pedagógica que ocorrem quase diariamente durante o horário de trabalho e também executar o plano de ação elaborado especificamente para este espaço/tempo voltado às reflexões e trocas entre pares. No segundo caso, verifiquei os seguintes fatores: grande disponibilidade dos coordenadores em contribuir com os professores e oportunidade de encontrar auxílio no compartilhamento de experiências e desafios do trabalho pedagógico.

A coordenação pedagógica nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, prevista em Portaria, é resultante de conquista política dos professores por meio de lutas históricas travadas durante anos, sob o argumento de que contribuiria para a melhoria da qualidade social da educação pública. O Distrito Federal é referência dessa conquista em relação aos demais estados e municípios brasileiros. A garantia desse espaço-tempo reflete o compromisso do Estado com a valorização e a profissionalização dos profissionais da educação. (DF, 2014, p.29)

Portanto, dada a importância das coordenações e o constante risco de que a categoria perca esse direito com o argumento de que tal horário de formação não é bem utilizado nas escolas, faz-se necessário uma urgente desprivatização do conhecimento e desburocratização da prática, em busca da articulação de estratégias pedagógicas e aprimoramento da qualidade do ensino por meio de metas e objetivos estabelecidos coletivamente. Por exemplo, o ato de compartilhar experiências também deveria ser visto como algo formativo e reflexivo, não apenas uma exposição de atividades realizadas isoladamente e jamais como uma forma de exibir-se ou terapia em grupo. Além disso, a auto avaliação contínua deve ser priorizada como

uma importante ferramenta de reflexão sobre a própria ação, bem como os momentos de estudo coletivo como algo fundamental para a formação em serviço. Até porque, quando nos relacionamos, é essencial que estejamos abertos a uma jornada de transformação. Nessa perspectiva, bell hooks conceitua o amor da seguinte forma:

O amor em sala de aula prepara professores e estudantes para abrir a mente e o coração. É a base sobre a qual toda comunidade de aprendizagem pode ser construída. Professores não precisam ter medo de que a prática do amor em sala de aula possa levar ao favoritismo ou à competição entre estudantes. O amor sempre nos afastará da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará. (HOOKS, 2020, p.242)

Retomo brevemente uma situação delicada que vivi no ano de 2019 quando tentei problematizar a opção da escola em realizar uma comemoração de Natal com arrecadação de brinquedos a serem doados para todas as crianças, uma vez que não via nenhuma relação nesta ação com o PPP da CAP, pelo fato de ser uma celebração religiosa e também um incentivo ao consumismo frenético que ocorre nesta época do ano. Afinal, que princípio ou valor estaríamos abordando com tal evento? Não seria nosso papel promover um pensamento crítico sobre as escolhas que fazemos para viver melhor? Ou será que ganhar um presente do “Papai Noel” é mais importante do que seguir alinhada com todo o trabalho desenvolvido ao longo de um ano? Apesar de termos iniciado um debate interessante onde foram levantadas outras ideias de presentes a serem arrecadados e até a possibilidade de não participar quem estivesse em desacordo, não houve um fechamento sobre a questão. No final das contas, me senti constrangida ao ter que aceitar a participação da turma Alecrim, até porque, ainda que eu tivesse levantado um questionamento polêmico, ganhar presente nem era o ponto mais importante que deveria ser discutido, mas sim qual o fundamento de mobilizar tantas pessoas em prol de uma data comemorativa tão divergente dos princípios até então preconizados naquele lugar.

“A potencialidade da CAP está em solidificar mais sua proposta pela implementação do PPP”. (Edna – ex coord. pedag. inter., 2023)

Acredito que, assim como eu, muitas pessoas que acompanharam a gestação da CAP dificilmente associariam uma ação natalina com o nome da escola. Nesse sentido que ainda vejo a consolidação do PPP como algo a ser aprimorado, de modo que não haja dicotomia entre o compromisso com uma nova construção social de educação e as escolhas feitas no modo automático, ou seja, sem reflexão.

No entanto, trago na sequência algumas falas colhidas nas entrevistas que demonstram importantes evidências de que a CAP está caminhando progressivamente em direção a todo o potencial que o PPP representa enquanto identidade de uma escola.

“Apesar do PPP não dar conta da totalidade, quando algo está nele, a equipe gestora consegue cobrar para que aquilo ocorra, por ex. fazer a roda de conversa não é uma opção”. (Leila - supervisora e coord., 2023)

“O coletivo precisa abraçar o PPP pois ele é a veia da escola e algumas coisas precisam ser obrigatórias senão nunca vai rolar”. (Daniela - vice-diretora, 2023)

“Quem tem filhos lá, não quer tirar, já superamos aquele temor inicial”. (Isac - ex coord. Regional)

“Não é assim que a gente resolve as coisas. Aqui na CAP não é assim”. Reprodução da fala de uma mãe que se manifestou após estranhar o relato da sua filha sobre o comportamento da professora. (Renata – diretora, 2023)

“Também né, veio da CAP!” Reprodução de um comentário ouvido em outra escola, durante o comando de greve, sobre uma criança que foi da CAP. (Mateus, coord. pedag., 2023)

Quando o conteúdo vale mais que a amorosidade e o diálogo, toda a comunidade escolar perde. A fim de evitar esse cenário é preciso primeiro redefinir o que é aprender e como se aprende, para então valorizar os saberes não escolares, vincular a escola à comunidade, associar o saber à vida, produzir pensamento em vez de repetição e acúmulo de dados.

Por isso que a ressignificação precisa se dar também numa perspectiva espinozana (2009) de potência do encontro onde quanto mais afeto, mais efeito se tem. É impressionante ver como uma rua, ou um setor isolado de indústrias, aparentemente sem graça, se transforma aos olhos das crianças. Definitivamente isso seria melhor e mais efetivo se houvesse mais equipamentos públicos e instituições sociais que fossem polos irradiadores de encontros positivos, tal como vi acontecer na cidade argentina de Rosário em seus três espaços voltados para o brincar, conhecer, pesquisar e conviver, no âmbito do Programa Tríptico da Infância²⁸.

Enfim, compreendi que se você não sabe por que, não sabe para que fazer.

²⁸ Para saber mais:

<https://www.rosario.gob.ar/inicio/triptico-de-la-infancia>

<https://criancaenatureza.org.br/en/entrevistas/pequenos-no-poder/>

4.2.4. Responsabilidade é um lugar difícil de chegar só, mas que melhora quando temos companhia

Figura 14 - Mapa conceitual do Lugar de Cooperação



Fonte: elaborado pela autora, baseado em informações do PPP.

O ato de ser responsável é em si uma grande demonstração de amor e cuidado. Na educação esse valor se materializa ainda mais por ser o elo entre a esfera pública e a privada. A escola compartilha com a família o dever de promover o direito à educação, sendo ela um dos maiores representantes do Estado na sociedade pois é aquele que atua mais próximo à população, juntamente com outros equipamentos públicos como os da saúde e assistência social.

O dispositivo “grupos de responsabilidade e comissões” possibilita que adultos e crianças assumam livremente o compromisso de atuar em prol do coletivo por meio de ações e dedicação à determinadas funções ou tarefas. Apesar de constar no PPP a aplicação de tal dispositivo apenas entre educandos, no período de 2019 a 2021 fiz parte de grupos de responsabilidade junto a outras educadoras e considero ter sido uma experiência muito interessante para viver o princípio de “cooperação e estar

junto: ‘fazer com’ e não ‘fazer para’ (PPP 2023, p.15). Por isso considero que o dispositivo “preciso de ajuda e posso ajudar” ainda é pouco explorado na CAP pois também se encontra voltado apenas para os educandos e não estava bem difundido entre as turmas, quando na verdade poderia contribuir significativamente na constituição dos grupos e comissões.

Antes da inauguração da CAP houve um grande esforço e mobilização a fim da equipe de educadores inserir-se na comunidade que viria a ser atendida de maneira mais orgânica. Contudo, tal movimento foi perdendo força com o passar dos anos e não se percebe mais tanto engajamento coletivo em prol de desenvolver o sentido comunitário, salvo algumas exceções por parte de ações isoladas.

Em 2019 participei de um mutirão que reuniu algumas famílias com suas crianças, juntamente com os profissionais da escola e parceiros, a fim de arrumar o terreno atrás da CAP, onde seria realizado o projeto Nosso Jardim. Também foram realizadas enquetes a fim de fazer um levantamento sobre como as famílias poderiam auxiliar na escola, por meio de seus talentos, porém sem grandes retornos.

A ausência e negligência das famílias tá sendo uma constante nas turmas e foi muito criticada no conselho de classe. (notas no diário de bordo, 2019)

“Havia pouca participação dos familiares em 2019, mais em momentos pontuais como na Festa da Cultura”. (Jéssica – edu. social, 2023)

“As famílias não estão participando tanto quanto antes, nem mesmo nas turmas do infantil”. (Nauanna – professora, 2023)

Tais fatos e falas evidenciam um dos maiores desafios da CAP que definitivamente se deve também à peculiaridade do seu espaço físico e da sua distância em relação à moradia do público atendido, dificultando o acesso à escola. Porém, uma possível forma de contornar essa situação está na ressignificação não só física, a qual já vinha acontecendo na apropriação da área externa atrás da escola, mas também pela inserção deste espaço enquanto território educativo, o que parece estar sendo cada vez mais viabilizado desde o ano passado por meio de parcerias como as que promovem oficinas de maracatu, a Jornada Literária e o Projeto Recontar-se. Vale ressaltar que essa forma de ocupação dos tempos/espacos pode ainda promover a ampliação do conhecimento e a identificação regional, bem como a constituição da comunidade pelo encontro e a cooperação.

“Para mim, por mais que se apregoe hoje que a educação nada mais tem que ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua

de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia. Mulheres e homens, nos tornamos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade". (FREIRE, 2000, p. 59)

Considerando que a escola jamais deveria ser um espaço isolado, afastado das questões que movem a vida das pessoas, omissa aos desafios da cidade e da comunidade, além dos desafios pessoais e existenciais, uma educação que se pretende emancipadora precisa desenvolver dispositivos de gestão democrática e promover hábitos de pensar interdisciplinares, a fim de quebrar os muros que estão dentro da escola e do sistema educacional, mas que existem principalmente entre as pessoas. Nesse sentido, outra fragilidade da CAP se dá na dificuldade de integrar a comunidade como um todo, não somente no movimento de fora para dentro, mas internamente também com relação às diferentes equipes de trabalho e turmas de crianças. Além disso, quanto mais a sociedade se escolariza, maior o abismo entre o domínio técnico e a capacidade de convivência e ação, gerando um desequilíbrio imenso entre o conhecimento científico e a nossa capacidade de relação.

Junto com a professora Daniela e as duas educadoras sociais de cada turma foi possível realizar atividades unindo a Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Fizemos em conjunto uma saída de campo, uma oficina e contação de histórias sobre o Paranoá. Mas lembro que muitas vezes nos frustrávamos pois não conseguíamos planejar juntas as atividades durante as coordenações e acabávamos optando pelo improvisado em algumas ações.

No entanto, é fundamental ter em conta que outra estratégia do colonialismo sempre foi dividir para dominar, sendo que o autoritarismo odeia a diversidade. Por isso a necessidade cada vez mais urgente de se criar práticas pedagógicas progressistas, que busquem encontrar a individualidade na unidade, onde a diversidade seja fonte de aprendizagem e riqueza, bem como inspire respeito.

Uma vez que as diferenças só são ruins quando representam desigualdades, é preciso uma dedicação em procurar as convergências nas divergências, as semelhanças nas diferenças, valorizar mais aquilo que nos une do que aquilo que nos afasta. Na verdade, o caminho para tal integração já existe na CAP pois, salvo raríssimas exceções, as diferenças afirmadas não se transformavam em desigualdades ou formas de exclusão, mas sim, revelavam, na maioria das vezes, pontes para encontros, parcerias e cumplicidades. Até mesmo porque,

Comunidade e escola não devem ver-se como duas entidades separadas; a escola é parte da comunidade, alunos e professores são membros plenos da comunidade. É preciso encontrar pontos em comum, convergências e alianças entre família e escola, entre pais e professores. (FUNDACIÓN W. K. KELLOGG, 1997)

No âmbito do Projeto Nosso Jardim todos os valores da CAP afloram através das inúmeras experiências e vivências que o mesmo visava proporcionar ao estabelecer um vínculo mais direto com o meio ambiente e as culturas populares brasileiras. Por dois anos houve uma parceria estabelecida com o Coletivo Mangarandu, possibilitando a implantação de uma mini agrofloresta com horta, composteira e roda de troncos de madeira, onde eram realizadas atividades semanais com todas as turmas da escola. Além disso, havia uma professora designada especificamente para desenvolver este projeto com toda a escola, o que fazia uma grande diferença.

A busca por qualificar os espaços existentes, bem como encontrar parceiros para que a escola possa caminhar junto com a família e a sociedade, está presente também desde 2009 na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo²⁹, no Rio Grande do Sul, que passou a olhar a cidade como um ambiente educador. Tal proposta se fundamentou em documentos do MEC e no conceito de “desemparedamento” das infâncias, defendido por Léa Tiriba (2005), que consiste em denunciar o confinamento das crianças entre paredes e anunciar a importância do brincar livre com e na natureza como lugar de maior potência para o seu desenvolvimento. Isso se deu por meio de um plano de reestruturação para ampliar os espaços abertos da educação infantil, com investimento tanto em estrutura, para reformas e inserção de materiais não estruturados e elementos naturais, quanto em formação continuada das equipes escolares, que se reuniam em grupos de estudo, vivências e conversas com as famílias, além de escuta atenta aos interesses e necessidades das crianças.

Enfim, compreendi que se você não sabe quando chegar, não sabe como começar.

²⁹ Para saber mais:

<https://www.youtube.com/watch?v=DRxvNAdTXHY>

<https://conexoplaneta.com.br/blog/a-historia-de-uma-rede-municipal-de-ensino-que-desemparedou-suas-criancas/>

5. CONSIDERAÇÕES

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria um local de cura. (HOOKS, 2013, p.83)

De fato, assim como bell, encontrei alento e tratamento ao produzir esta pesquisa. Foi demasiadamente longa e sofrida a trilha que percorri entre a primeira versão de projeto para o mestrado e a dissertação que estou por concluir. Confesso ter duvidado muitas vezes que esse momento chegaria, mas posso afirmar com toda certeza que valeu a pena. Trabalhar com educação sempre significou para mim um propósito de vida e a experiência de teorizar sobre aquilo que venho fazendo e defendendo há 21 anos se revelou extremamente terapêutico.

A minha relação com a CAP foi mais curta do que eu desejava, porém mais intensa do que eu esperava. Entre alegrias e frustrações tive a oportunidade de aprender e desaprender muita coisa que veio a somar na minha vida profissional. Por isso espero que com esta pesquisa eu possa também ter contribuído de alguma forma para a persistência em tornar realidade esse sonho de escola.

Ao descrever o caminho percorrido pela ECCAP nos seus primeiros anos de vida, cheguei na compreensão de como se constituíram os diferentes contextos de sua prática pedagógica vivenciada como travessia entre escola e comunidade de aprendizagem. Comecei narrando a minha própria história e como ela se entrelaçou com as histórias do Paranoá e da CAP. Então, estabeleci uma conversação teórica e empírica a fim de mapear as convergências das categorias trabalhadas na pesquisa, recorrendo ao estudo das diferentes edições do PPP da escola em diálogo com seus interlocutores. Tais conversas possibilitaram a percepção de que se reconhece a importância deste documento enquanto legitimador das práticas, ainda que isso seja difícil de ser efetivado totalmente. Também revelaram a presença da construção de vínculos baseados no pertencimento e confiança, geradores de força coletiva, que se dão por relações interpessoais e horizontais, além de como as forças da institucionalização, participação e resistência atuam dos contextos que limitam e vigoram na jornada da CAP.

Em seguida, realizei um exercício cartográfico que me possibilitou criar mapas conceituais a partir da discussão dos valores e dispositivos em relação àquilo que identifiquei durante a pesquisa como contextos mais favorecedores, desafiadores e

potencializadores, pautada na análise dos meus registros empíricos vividos e observados, bem como acionando as vivências e inspirações da minha trajetória profissional.

Deixo aqui o convite para visitar o apêndice 1 no qual se encontra um *mapa interativo* (PITO, 2023, p.260) que produzi a partir da ideia lançada na tese da Juliana, minha camarada de estudos e militâncias. Nele eu reuni diferentes conexões que interagem no passo de quem embarca nessa caminhada virtual comigo, como tentativa de proporcionar uma experiência por meio das dobras reflexivas acionadas ao longo da dissertação.

Afetada enfim pelo desejo de desescolarizar, esquecer o que a escola é e pensar naquilo que ela pode ser, busquei entender como que um processo de mobilização coletiva, impulsionado pela insatisfação com o modelo convencional de escola, vem existindo e resistindo dentro do paradigma da rede pública de ensino no DF, inspirado pela proposta das CAs. Na sequência trago minhas últimas considerações sobre a prática pedagógica e o lugar em que a CAP se encontra neste seu quinto ano de vida.

5.1. Coerência é a reciprocidade entre o ser e o agir que se encontram para chegar a um mesmo lugar

*“Como posso saber de onde eu venho
Se a semente profunda eu não toquei
Se a semente profunda eu não toquei...
E eu, não sei o que fazer nessa situação”*

Sêmen - canção composta por Braulio Tavares e Sérgio de Oliveira, interpretada por Mestre Ambrósio

Assim como o logo da escola tem cinco cores, considero que a incorporação de um quinto valor deveria ser resgatado entre os que foram eliminados na revisão do PPP porque ele pode trazer muitos benefícios para a continuidade do projeto: a coerência. Nas duas primeiras edições do documento havia uma intenção declarada de garantir a concordância entre o falar e o fazer, além da articulação nas ações entre educadores, que deveriam estar alinhadas ao projeto da CAP.

O sentido de coerência que defendo aqui é o que possibilita uma congruência entre sentimento, pensamento e ação, viabilizando uma compreensão e coesão em torno de uma ideia. Isso permite criar junto a partir de um entendimento comum ou mesmo ter liberdade para a criação autônoma de possibilidades outras, mas que levarão a um mesmo lugar, o qual foi almejado pelo coletivo.

Logo, fica evidente a importância de consultar constantemente o PPP como um instrumento teórico-metodológico, bem como a necessidade de definir quais são os pilares da comunidade, aqueles princípios e valores que devem ser mantidos, que são inegociáveis, independente de quem chega ou sai da escola, de forma que cada vez mais pessoas estejam cientes de que ali se desenvolvem projetos diferenciados. Tal procedimento só pode ser alcançado com a constante formação em serviço, viabilizando momentos de encontros coletivos com todas as equipes, a fim de cultivar o afeto nas relações. Dessa forma, os problemas, conflitos e contradições, que fazem parte do exercício da democracia, podem ser discutidos antes que eles cresçam demais e se tornem confrontos, inviabilizando assim a possibilidade de qualquer diálogo e compreensão.

Porém, sabendo que a incoerência é uma forma de manipulação, é preciso estar atento e forte para não cair na armadilha de só ficar olhando o mapa em vez de seguir trilhando o caminho. Além disso, tanto a intervenção quanto a omissão, que muitas vezes aparece disfarçada de consentimento, podem ser violentas.

Portanto, a formação de uma CA demanda disposição para cada vez mais eliminar os espaços em que tais violências aconteçam ou ao menos evitar que se repitam, sendo que ao se propor a mudar um sistema vivendo dentro do mesmo, isso naturalmente traz as contradições no dia a dia que precisam ser assumidas, encaradas e refletidas dialeticamente.

Além de respeitar a autonomia dos educadores, não se deve esquecer que é necessário também disputar narrativas constantemente, quando o que se pretende é uma reconfiguração das práticas escolares. Por isso, considero que em uma comunidade o ideal está em buscar um equilíbrio entre o antigo e o novo, aquilo que é habitual e aquilo que se apresenta como diferente, ou seja, desafiar-se a trilhar entre a realidade e a criatividade. Contudo, sem deixar a bússola dos valores e princípios guardada ao longo da caminhada.

A prática pedagógica hegemônica funciona tal qual uma roda dentada em uma engrenagem que se encarrega de manter tudo funcionando da mesma forma há séculos, inclusive as travas que as pessoas carregam. Ao passo que uma prática pedagógica contra hegemônica, cujo foco seja a subjetividade e não os conteúdos, é a revolução que faltava no sistema educacional e que já está em curso no Brasil e no mundo, conforme tentei sinalizar com alguns exemplos que demonstram valentia e subversão por meio de arranjos e reorganizações que possibilitam o fazer diferente,

com muita responsabilidade e conhecimento.

Por meio do currículo de comunidade a CAP tem a oportunidade não só de promover um conhecimento curricular significativo e emancipatório, como também de se inspirar no contexto histórico da luta, formação, arte, cultura, enfrentamento (com assembleia da Associação de moradores contra a derrubada) e resistência (chegando a haver greve de fome), presentes desde a construção da barragem do Paranoá até a constituição desta comunidade que um dia foi uma vila.

Penso que seria incrível se houvesse um movimento com a mesma proporção da campanha de Natal, buscando agregar mais parcerias para acompanhar essa caminhada, em prol da fixação dos seus princípios e valores, mesmo diante dos desmandos de governos, burocracias do sistema e o desserviço dos chamados “especialistas” que pouco ou nada entendem de educação. Quando as pessoas percebem a beleza e sentem a verdade de um projeto que se propõe a fazer uma escola diferente e a compreender a educação como processo de humanização, a solidariedade também brota. E ainda quando os sujeitos que compõem as equipes de uma escola se dão conta de que estão entre "os seus", ou seja, que fazem parte de uma mesma classe social, com contextos e trajetórias similares, então a comunidade pode de fato se constituir enquanto vetor de transformação social.

É possível que a situação lamentável enfrentada pela escola logo no seu primeiro ano de funcionamento, por causa da polêmica sobre a bem fundamentada proposta pedagógica de uso compartilhado do banheiro, tenha abalado as equipes da CAP de tal forma, deixando marcas que refletem nas decisões que são tomadas ou são evitadas até hoje.

Contudo, a escola precisa pegar para si a responsabilidade pelo fazer pedagógico e se não houver coragem, criatividade, ousadia, vulnerabilidade e resiliência para enfrentar a inércia desse modelo de escolarização que diminui, separa e empobrece em vez de fortalecer e potencializar as virtudes humanas, não há transformação. Quando existe um propósito não faz sentido esperar que as instituições defendam nossos direitos e promovam mudanças estruturais na sociedade, sendo essa uma ideologia ainda distante de ser alcançada. Por isso, seguir fazendo apenas o que é possível dentro das condições existentes talvez não seja suficiente para promover uma ruptura paradigmática com a perspectiva colonialista na educação.

Na CAP ouvi muito que a Roda de Conversa é o coração da escola porque essa é uma prática bastante consolidada e bem utilizada por várias professoras, uma vez que existe um forte incentivo para que ela seja incorporada na rotina de todas as turmas. Nesse sentido, penso que o PPP poderia ser compreendido como o sangue que, impulsionado pelo coração, faria circular os componentes necessários por todo o corpo docente e discente da escola, dando a estrutura e o sustento para que a vida/proposta aconteça/permaneça.

5.2. Utopia é um lugar bom e possível de ser habitado

"Já não sonho, hoje faço com meu braço o meu viver."
Milton Nascimento – Travessia

Ao traçar a cartografia de sua prática pedagógica, a CAP se revelou para mim não como uma inovação e muito menos como uma solução pronta para a transformação dos paradigmas educacionais hegemônicos, mas sim como uma construção contínua e progressiva que dialoga com a realidade em que está inserida no contexto de uma escola pública periférica do DF. Portanto, ela parte do “não lugar” enquanto uma utopia, ou seja, aquilo que apenas sonhamos sem saber se e nem quando iremos alcançar, para ir se materializando como um “entrelugar”, isto é, um lugar em travessia onde movimentos de existências e resistências coexistem enquanto tentativa de reinventar a escola pelas brechas do sistema.

A análise da conversa teórica com a conversa empírica evidenciou uma frequente utilização da palavra transição, no entanto, considero que talvez seja mesmo mais apropriado pensar nessa experiência como uma travessia. A primeira ideia implica em um movimento isolado e estanque, de passagem de uma extremidade para outra (tradicional *versus* inovador / teoria *versus* prática). Já a travessia pode ser vista de modo mais amplo, uma metáfora que envolve o (a) luto (a) e até a morte. Durante uma travessia passamos através de algo para ir de um lugar a outro, mas é o próprio processo de atravessar que nos transforma até chegarmos ao outro lado. “*Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*” (ROSA, 1994, p.86). Nesse sentido, a diferença não está simplesmente no que podemos encontrar na outra margem, mas sim nas experiências e encontros possíveis ao longo da travessia, pois, aquilo que nos move é a capacidade de seguir sonhando com o inédito viável.

Ademais, a partir da análise documental, das reflexões trazidas pelas

categorias trabalhadas, pelas pistas encontradas nas entrevistas e da relação com a minha prática na cartografia apresentada, é possível confirmar esse movimento de travessia que se transforma no fazer coletivo e, portanto, complexo, diverso e educativo de toda uma comunidade escolar envolvida com a experiência de ser CAP.

Nessa caminhada pude então me aproximar tanto de documentos importantes que organizam a prática pedagógica quanto das pessoas que ao fazerem o caminho de travessia da escola para esse lugar de aprendizagem significativa, também elaboram sobre o conceito de CA, ao mesmo tempo em que constroem sua própria identidade.

Sabendo que no Brasil, institucionalmente, apenas a educação escolar é quem pode emitir uma certificação, todas as CAs para serem reconhecidas legalmente devem ser também instituições de ensino ou ao menos estarem vinculadas com elas. Nesse caso, penso que uma outra forma de conceber uma CA seja como um conceito que pode se expressar na prática pedagógica cotidianamente em diversos estabelecimentos de ensino, porém não se restringindo a eles, posto que se reconhecem enquanto mais um agente dentro do território educativo ao qual pertencem.

Essa é uma das intenções desta comunidade escolar que segue viva e sonhando até o presente momento, revelada nos vários contextos aos quais tive acesso empiricamente, nas edições do PPP, na escuta dos sujeitos que vivem e trabalham na CAP e na minha própria travessia ao fazer essa vivência intensa durante dois anos e meio na escola enquanto professora. Confesso que foi um grande aprendizado para mim a possibilidade de experimentar esse movimento constante de fazer, desfazer e refazer, pois, sempre fui do time 8 ou 80, me gerando muita dificuldade de encontrar um lugar de equilíbrio que me ajudasse a enxergar o caminho do meio.

Tendo em conta a pouca idade da escola, considero ainda precoce fazer qualquer prognóstico sobre os seus próximos rumos. No entanto, penso que com o passar dos anos, pode ser que a proposta amadureça ao ponto de que seja viável pensar em etapas para esta travessia, mas também pode ser que o caminho do meio se revele como uma forma própria de (re)existência, onde não exista previsão ou apenas uma definição, medição e muito menos precisão.

Ainda assim, a pesquisa apontou que ali vem se criando possibilidades de pensar e repensar os caminhos da aprendizagem rumo a uma outra educação, a partir

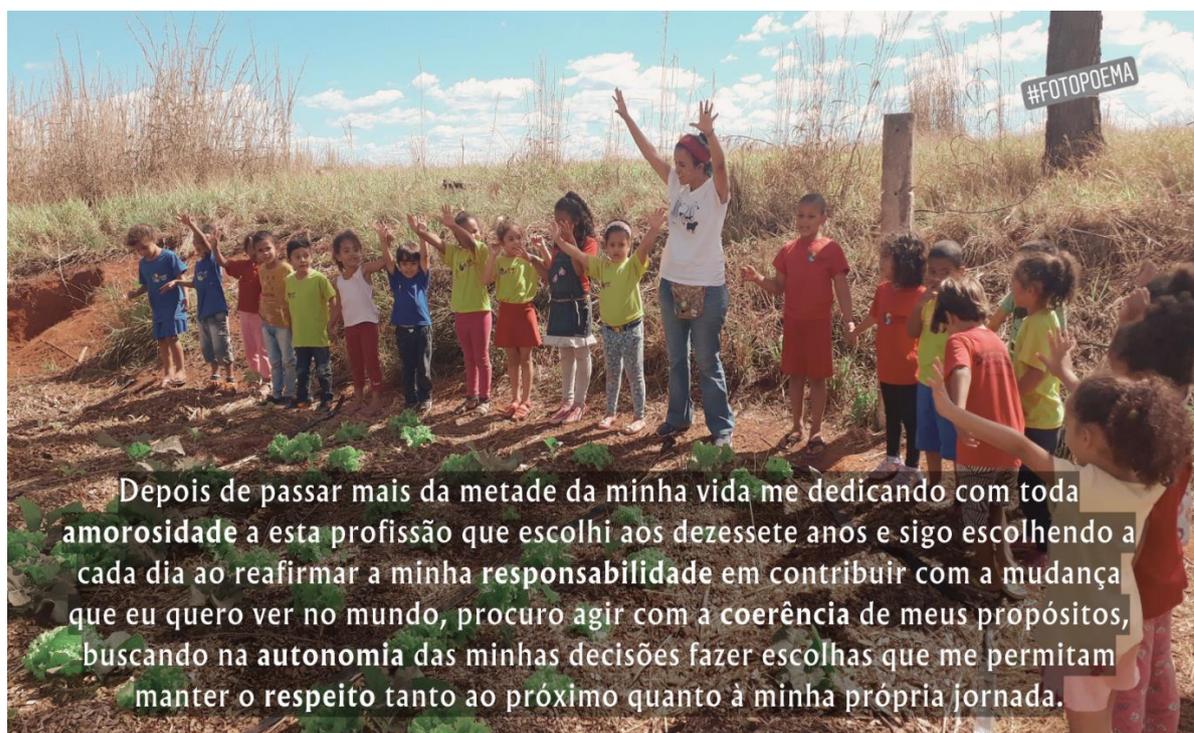
de práticas pedagógicas e de gestão democrática que colaboram com um movimento maior que vem buscando reinventar o formato convencional de ser e fazer escola, contribuindo enfim para a superação do modelo escolar hegemônico. Com isso, compreendi que mais importante do que conceituar sobre foi poder chegar nas diferentes, porém convergentes, formas dos interlocutores se autodeclararem enquanto Comunidade de Aprendizagem do Paranoá.

Considerando então que o conceito de CA ainda está em construção, e que a escola se propõe a reinventar-se sempre que necessário, posso afirmar que a melhor definição que encontrei para a CAP foi dada pela estudante Luiza (8 anos) e devidamente registrada no PPP desde 2019:

*“– O que significa CAP?
– Crianças que Aprendem ‘Parasempre’.”*

Mesmo diante de tanta adversidade que se impõe no caminho daqueles que ousam sonhar com um mundo melhor, a verdade é que sempre haverá uma esperança que se renova a cada dia com o olhar encantado de criança. Por isso é tão importante que existam lugares como a CAP que mesmo com todas as contradições e obstáculos no caminho, servem como um porto para navegantes em busca de transformação.

Figura 15 – FOTOPOEMA de celebração



Fonte: elaborada pela autora.

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas

ALBÁN, Adolfo. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re)existir y (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala, 2013.

ALVEZ, Pedro. Após desmaio de aluno, GDF promete escola para área do Paranoá Parque. Portal de notícias **Metrópoles**, 18 nov. 2017. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/apos-desmaio-de-aluno-gdf-promete-escola-para-area-do-paranoa-parque> Acesso em: 15 de mai. 2023.

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Ensaios. Ano 8, 1º semestre, 2000.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf Acesso em 30 de abr. 2023.

BARRERA, Thatyana G. S. O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.

BARROSO, João. O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: TERRÉN, Eduardo; HAMELINE, Daniel; BARROSO, João. **O século da escola: entre a utopia e a burocracia**. Porto: ASA, 2001, p. 63-94.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional**, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 25 de mar. 2023.

CABRAL, Bárbara E. Bezerra; MORATO, Henriette Tognetti Penha. **Considerações metodológicas a partir da formulação de uma questão para pesquisa**. Interloquções (UNICAP), Recife, v. 1-2, p. 155-176, 2003.

CASTRO SILVA, Gerson de. **Paranoá em quadros e versos - Um outro olhar sobre Brasília**. Edição: 1, 2009.

CAVALCANTE, S.; NÓBREGA, L. M. A. Espaço e Lugar. IN: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CNTE. **Entidades defendem a volta do Fórum Nacional de Educação**. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75694-entidades-defendem-a-volta-do-forum-nacional-de-educacao> Acesso em: 5 de mai. 2023.

CRALDE, Sabrina. **Comunidade de aprendizagem no DF não terá provas nem divisão por salas**. Agência Brasil, Brasília, 4 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/comunidade-de-aprendizagem-no-df-nao-tera-provas-nem-divisao-por-salas> Acesso em: 19 de abr. 2023.

CRITELLI, Dulce Mara. **História pessoal e sentido da vida: historiobiografia**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – **PDAD, 2021**. Brasília, 2021 Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021/> Acesso em: 10 dez. 2022.

ECOHABITARE. **EcoHabitare projetos de inovação educacional** - Página inicial, 2023. Disponível em: <https://ecohabitare.com.br/> Acesso em: 30 de abr. 2023.

ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, 2018.

ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, 2019.

ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, 2020.

ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, 2021.

ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, 2022.

ESCOLA CLASSE COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO PARANOÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, 2023.

ESCOLAS 2030. **Escolas 2030**, 2023. Página inicial. Disponível em: <https://escolas2030.org.br/> Acesso em: 19 de abr. 2023.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FREIRE, Madalena. Dois Olhares ao espaço-ação na pré-escola. In MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. & SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FUNDACIÓN W. K. KELLOGG. **Iniciativa de educación básica “Comunidad de Aprendizaje”**. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation, 1997.

GHANEM JUNIOR, E. G. G. **Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré** (Rio de Janeiro, RJ). Educ. Soc., Campinas, v. 34, n.123, p. 425-440, jun.2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo: Elefante, 2022.

JESUS, Leila Maria de. A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UnB na Escola Pública do Paranoá-DF. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília: 2007.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

PITO, Juliana Diamente. *Bebês, presente! - Produção do espaço, cotidiano e luta na Ocupação Ipiranga. Tese* (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

MARINHO, Gustavo. **Comunidade de Aprendizagem**. SEEDF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/comunidade-de-aprendizagem-do-paranoa/> Acesso em: 20 de fev. 2023.

MELLO, Roseli, GABASSA, Vanessa e BRAGA Fabiana. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. 2012, São Carlos: EDUFSCar.

MIGNOLO, Walter; & Vázquez, Rolando. (2017). Pedagogía y (de)colonialidad. In C.Walsh (Eds.), **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo II**. Quito: Abya-Yala, 2017. p. 489-508.

MIOTO, Luis Henrique. *Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores. Tese* (Doutorado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2022.

ORR, David W. Lugar e pedagogia. In: CAPRA, F. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Traduzido por Carmem Fisher. São Paulo: Cultrix, 2006.

PACHECO, José. **O centenário de nascimento de Lauro de Oliveira Lima**. Movimento de Inovação na Educação, Rio de Janeiro, 2014a. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/o-centenario-de-nascimento-de-lauro-de-oliveira-lima/> Acesso em 16 de mar.2023.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014b.

PACHECO, José; SANTANNA, C. *Comunidade de Aprendizagem do Paranoá – CAP - Projeto de Inovação Educacional*, 2016.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis. RJ, Vozes, 2019.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais**. Barbaroi, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jun. 2013.

QUANDO sinto que já sei. Direção e produção: Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Brasil: Despertar filmes, 2014. (78 min.)

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, Renato. *A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico e Amoroso na Alfabetização de jovens e Adultos*. Campinas. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, São Paulo, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, F. L. V.; GOULART, S.. Prosas e fazeres pluriépistêmicos em um território chamado Conane. In: CHARLOT, Bernard et al. (org.). **Por uma educação democrática e humanizadora.** São Paulo: Uniprosa, 2021.

ROMÂNTICOS CONSPIRADORES. Rede colaborativa de educadores pela educação democrática. **Carta de Princípios**, 2023. Disponível em: <https://romanticosconspira.wixsite.com/rcss/blank-1> Acesso em 30 de abr. 2023.

ROSA, J. Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTANA, Rosângela Neves. Cenários de um CIEJA: historiobiografia cartografada. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, Milton. **Os deficientes cívicos.** AGB em Debate, v. fe 1999, n. 15, p. 5, 1999. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm Acesso em: 24 mai. 2023.

SANTOS, V. C. dos. **A proposta educacional de Lauro Oliveira Lima: Reflexões sobre concepções de uma educação construtivista.** Educação Contemporânea - Volume 43. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2022.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 15-29.

SPINOZA, B. **Ética segundo a ordem geométrica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUÁREZ, D. **Giro narrativo y (auto)biográfico y documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la investigación y la formación.** In: Profissão docente em questão. Salvador: Edufba, 2021. p. 59-74.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1936.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. **Tese** (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2009.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I.** Quito: Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo II.** Quito: Abya-Yala, 2017.

Entrevistas

- ANDRADE, Edna dos Santos. Entrevista concedida em 28 mai. 2023.
- ARAUJO, Edilene Moura de. Entrevista concedida em 11 mai. 2023.
- BONFIM, João Bosco Bezerra. Entrevista concedida em 17 jun. 2023.
- CASTRO, Isac Aguiar de. Entrevista concedida em 14 mai. 2023.
- FERREIRA, Renata Resende Silva. Entrevista concedida em 17 mai. 2023.
- GOMES, Rebeca Silva. Entrevista concedida em 19 mai. 2023.
- LAGO, Kelly Damasceno. Entrevista concedida em 24. mai. 2023.
- LEITE, Aline Aparecida Barbosa. Entrevista concedida em 15 mai. 2023.
- LISBOA, Alessandra dos Santos. Entrevista concedida em 16 jun. 2023.
- LISBOA, Josué Moura. Entrevista concedida em 11 mai. 2023
- MESQUITA, Luciene Nascimento. Entrevista concedida em 12 jun. 2023.
- MONTE, Leiliana de Carvalho. Entrevista concedida em 10 mai. 2023.
- MOREIRA, Willyas. Entrevista concedida em 26 mai. 2023.
- OLIVEIRA, Mateus Fernandes de. Entrevista concedida em 01 jun. 2023.
- PACHECO, José Francisco de Almeida. Entrevista concedida em 17 out. 2021.
- SANTANA, Lucas Pereira de Queiroz. Entrevista concedida em 27 mai. 2023.
- SANTOS, Nauanna Moura Gontijo. Entrevista concedida em 11 mai. 2023.
- SANTOS, Ruterson Nicacio. Entrevista concedida em 15 mai. 2023
- SILVA, Jéssica Oliveira da. Entrevista concedida em 14 mai. 2023.
- SILVA, Maria de Fatima da. Entrevista concedida em 27 mai. 2023.
- SILVA. Jaqueline Machado da. Entrevista concedida em 14 mai. 2023.
- SOARES, Lívia Martins Guimaraes. Entrevista concedida em 29 mai. 2023.
- SOARES, Ruan. Entrevista concedida em 10 mai. 2023.
- SOUZA, Giany Arruda e. Entrevista concedida em 15 mai. 2023.
- VARELA, Daniella. Entrevista concedida em 28 mai. 2023.

APÊNDICES

Apêndice 1: Mapa interativo do território cartografado



Apêndice 2: Palavras finais



KELLY

"Aqui aprendi isso de amorosidade."

RUAN

"Uma das coisas que eu mais gostei, foi na Turma Alecrim, que a gente passou por uma ponte."

RENATA

"Quando a gente fala da CAP o olho brilha. É isso que fortalece."

MATEUS

"Os trabalhos de pesquisa sobre o processo, de qualquer dimensão, é muito importante, na possibilidade de ir se vendo e se avaliando. É fundamental para fortalecer, de certa forma é um referendo."

WILLYAS

"Levei muito da CAP para a outra escola."

INDIRA

"Tenho muita saudade do que não vivemos..."

M^a FÁTIMA

"Merece mais reconhecimento porque é muito boa."

JAQUELINE

"Vou estranhar demais o dia que tiver de sair daqui. A liberdade que as crianças têm de se expressar nos ensina muito."

LUCAS

"Que saudade! Curti muito a CAP, é uma referência pra mim."

DANIELLA

"Eu acredito em mudanças, tenho muita esperança e acho que, apesar das dificuldades, a gente está construindo um caminho bem bonito também."

REBECA

"Quando a gente entra numa escola que a gente gosta de verdade, que não consegue tirar da mente, é porque essa foi a melhor escola do mundo que a gente já teve. A CAP é uma coisa assim pra mim!"

JOÃO BOSCO

"Quando crescer quero estudar numa escola assim."

EDNA

"Não desistam! É preciso ter muita persistência e crença num ideal."

ALESSANDRA

"O mundo seria bem melhor se todas as escolas fossem como a CAP!"

GIANY

"Era muito animador ver que apesar de todas as dificuldades que foram impostas, o resultado nos estudantes era perceptível, o interesse, a autonomia e os conceitos adquiridos."

JOSÉ PACHECO

"Vamos retomar o projeto inicial e não vamos trabalhar naquele prédio, mas sim na comunidade."

LUCIENE

"Eu não era diferente da professora, me sentia como parte igual à educadora regente."

EDILENE

"Era tudo perfeito, não tenho nada a reclamar."

Apêndice 3: Roteiros de entrevistas

ROTEIRO A: estudantes

1. Nome, idade, cor/raça*, onde você mora, há quanto tempo está/esteve na CAP e o sorvete favorito.
*vc se considera uma pessoa branca, preta, parda, indígena, amarela, não sabe ou prefere não declarar
2. O que é a CAP para você?
3. Quando vai pra CAP, acha que vai para uma escola ou uma comunidade de aprendizagem?
4. Como é estudar numa comunidade de aprendizagem? O que significa para você uma comunidade de aprendizagem?
5. Considera a CAP diferente de outras escolas que você conhece ou já ouviu falar? Em quê?
6. Alguma vez você ajudou a CAP? Como foi?
7. Do que você mais gosta na CAP? E o que você não gosta? Tem alguma sugestão para melhorar?
8. O que as outras escolas públicas precisam para se transformarem em uma comunidade de aprendizagem?
9. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a CAP que eu não tenha perguntado?

ROTEIRO B: equipes da escola

1. Nome, idade, cor/raça*, sexo/gênero**, onde mora, o que faz na CAP, há quanto tempo está / esteve lá, quanto tempo de rede pública do DF, quanto tempo de magistério / trabalha em escolas e o sorvete favorito.
*você se considera uma pessoa branca, preta, parda, indígena, amarela, não sabe ou prefere não declarar
**você se identifica com o gênero masculino, feminino, não-binário, não sabe ou prefere não declarar
2. O que é a CAP para você?
3. Você considera a CAP uma escola ou uma comunidade de aprendizagem? Por quê?
4. Como é trabalhar numa comunidade de aprendizagem? O que significa para você comunidade de aprendizagem?
5. O Projeto Político Pedagógico tem organizado o trabalho da escola como uma comunidade de aprendizagem? Se sim, como isso acontece?
6. Qual você considera que seja a reconfiguração da prática pedagógica proposta pela CAP? Há algo que a diferencie das outras escolas e que a valide ser uma comunidade de aprendizagem?
7. Como os estudantes e a comunidade participam nos processos de aprendizagem / atividades da CAP?
8. O que você considera que seja a maior fragilidade e a maior fortaleza na proposta da CAP? E qual considera que seja sua maior potencialidade?
9. O que considera necessário para que uma escola pública se transforme em uma comunidade de aprendizagem? O que você compartilharia da CAP com outras escolas?
10. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a CAP que eu não tenha perguntado?

ROTEIRO C: comunidade

1. Nome, idade, cor/raça*, sexo/gênero**, onde mora, há quanto tempo está/esteve lá e o sorvete favorito.

*você se considera uma pessoa branca, preta, parda, indígena, amarela, não sabe ou prefere não declarar

**você se identifica com o gênero masculino, feminino, não-binário, não sabe ou prefere não declarar

2. O que é a CAP para você?

3. Quando sua criança vai/ia pra CAP, considera que ela vai/ia para uma escola ou para uma comunidade de aprendizagem?

4. Como é/era ter uma criança matriculada numa comunidade de aprendizagem? O que significa para você uma comunidade de aprendizagem?

5. Considera a CAP diferente de outras escolas? Em quê?

6. Quando você considera que tenha participado como comunidade na CAP? (reuniões, assembleia, atividade de mutirão, acompanhando as crianças, exposições na escola, etc.)

7. O que você considera que seja a maior fragilidade e a maior fortaleza na proposta da CAP? E qual considera que seja sua maior potencialidade?

8. O que as outras escolas públicas precisam para se transformarem em uma comunidade de aprendizagem? O que você compartilharia da CAP com outras escolas?

9. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a CAP que eu não tenha perguntado?

ROTEIRO D: gestão central/intermediária

1. Nome, idade, cor/raça*, sexo/gênero**, onde mora, qual sua relação com a CAP e por quanto tempo, quanto tempo de rede pública do DF, quanto tempo de magistério e o sorvete favorito.

*você se considera uma pessoa branca, preta, parda, indígena, amarela, não sabe ou prefere não declarar

**você se identifica com o gênero masculino, feminino, não-binário, não sabe ou prefere não declarar

2. O que é a CAP para você?

3. Você considera a CAP uma escola ou uma comunidade de aprendizagem? Por quê?

4. Como foi para você trabalhar com a CAP? O que significa para você uma comunidade de aprendizagem?

5. Você conheceu o Projeto Político Pedagógico da CAP? Acha que ele difere das outras escolas? Como?

6. Qual você considera que seja a reconfiguração da prática pedagógica proposta pela CAP? Há algo que a diferencie das outras escolas e que a valide ser uma comunidade de aprendizagem?

7. Você considera que o GDF e o MEC possibilitam a existência de uma comunidade de aprendizagem na rede pública de ensino?

8. O que você considera que seja a maior fragilidade e a maior fortaleza na proposta da CAP? E qual considera que seja sua maior potencialidade?

9. O que considera necessário para que uma escola pública se transforme em uma comunidade de aprendizagem?

10. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a CAP que eu não tenha perguntado?

Apêndice 4: Termo de Assentimento livre e esclarecido (TALE) – Entrevista Crianças



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

O TALE respeita as resoluções CNS 466/2012 e 510/2016

Eu, Indira Arruda Pineda Castellanos, sou estudante de mestrado na Universidade de Brasília e convido você a participar da pesquisa **“Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá: a cartografia de uma travessia pedagógica”**. Informo que seus familiares permitiram a sua participação. Pretendo contar uma parte da história da CAP e gostaria muito de ter a sua ajuda, mas você não tem obrigação de participar e não tem problema se desistir depois.

A sua participação é importante para eu entender como é ou foi para você ser estudante da CAP. Outras crianças com a sua mesma idade também foram convidadas a participar. Se aceitar, irei entrevistar você em uma sala virtual, igual quando aconteciam os encontros da turma durante o ensino remoto, mas nesse caso seremos apenas nós dois. Esse encontro será gravado em áudio e vídeo, para facilitar o meu trabalho de pesquisa. Será usado um roteiro de perguntas que é considerado seguro e não há riscos previstos. Mas caso aconteça algo ruim como você se sentir desconfortável ao responder as perguntas da entrevista podemos parar, eu posso lhe explicar o que você precisar e quando sentir segurança e tranquilidade podemos avaliar se quer continuar participando ou não.

Você e sua família receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da entrevista. O seu nome só será divulgado se você quiser, caso contrário, poderá escolher outro nome para que ninguém possa te identificar. As informações que você me der ficarão sob minha responsabilidade. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone **XX 9XX19-0440** ou pelo email **lua1904@gmail.com** e também a professora coorientadora da pesquisa Fátima Lucília Vidal Rodrigues pelo email **vidalrodrigues@unb.br**.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Aceito participar por minha própria vontade, apenas para colaborar com o sucesso da pesquisa e sei que não irei ganhar nada em troca disso. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com a minha família. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa.

SIM NÃO

Deixo que meu nome seja usado nos resultados publicados da pesquisa.

SIM NÃO

OBS. Este documento visa assegurar os direitos da pessoa como participante da pesquisa.

Após consentimento deste termo, você receberá uma cópia assinada por mim em seu email.

Apêndice 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Direção Escolar



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) O TCLE respeita as resoluções CNS 466/2012 e 510/2016

A presente unidade escolar foi selecionada para participar da pesquisa **“Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá: a cartografia de uma travessia pedagógica”**. O objetivo desta pesquisa é estritamente acadêmico e pretende *descrever o caminho percorrido pela ECCAP, nos seus primeiros anos de vida, a fim de compreender os diferentes elementos constituídos na experiência de travessia da sua prática pedagógica*. Assim, gostaria de consultar a direção da escola sobre o interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A unidade receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A pesquisa acontecerá por meio de observação participante, entrevistas, registros de narrativas da comunidade escolar e, depois, editadas em formato dissertação e artigo.

Ressalto que para o uso de dados registrados na presente pesquisa, será resguardada sua autorização no uso dessas informações que serão preservadas e garantida a proteção contra a sua revelação não autorizada, conforme Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo I, Art. 2º, inciso IV; e capítulo III, Art. 9º, inciso IV. Além disso, saliento que no caso da participação de estudantes da escola serão submetidos termos de assentimento livre e esclarecido aos mesmos, além de termos de consentimento livre e esclarecido aos seus representantes legais, preservado o direito à informação e à autonomia, de acordo com a sua capacidade de compreensão plena acerca da participação na pesquisa.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, sendo garantido o direito de recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará à unidade quaisquer sanções ou constrangimentos. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone **XX 9XX19-0440** ou pelo email **lua1904@gmail.com** e também a professora coorientadora da pesquisa Fátima Lucília Vidal Rodrigues pelo email **vidalrodrigues@unb.br**.

Afirmo que autorizei a realização da pesquisa nesta unidade escolar com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da mesma.

___ SIM ___ NÃO

Permito a identificação da unidade escolar nos resultados publicados da pesquisa.

___ SIM ___ NÃO

OBS. Este documento visa assegurar os direitos da unidade como participante da pesquisa. Após consentimento deste termo, você receberá uma cópia assinada por mim em seu email

Apêndice 6: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsáveis



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O TCLE respeita as resoluções CNS 466/2012 e 510/2016

Sua filha / seu filho está sendo convidada (o) a participar da pesquisa **“Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá: a cartografia de uma travessia pedagógica”**. O objetivo desta pesquisa é estritamente acadêmico e *pretende descrever o caminho percorrido pela ECCAP, nos seus primeiros anos de vida, a fim de compreender os diferentes elementos constituídos na experiência de travessia da sua prática pedagógica*. Assim, gostaria de consultá-la (o) se você e sua criança tem interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Vocês receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da entrevista. Asseguro-lhe que o nome da criança só será divulgado mediante a sua autorização, caso contrário, será mantido o mais rigoroso sigilo com a omissão total de informações que permitam identificá-la (o) ou das pessoas citadas. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Se você e a criança concordarem, ela participará de uma entrevista que será realizada de maneira virtual, previamente agendada por telefone, respeitando a sua disponibilidade de horário. Esse encontro será gravado em áudio e vídeo, a fim de facilitar a análise dos dados coletados. A pesquisa não apresenta riscos previsíveis. Todos os cuidados serão feitos com antecedência em comum acordo com você, tendo como objetivo oferecer um ambiente seguro para a criança, a fim de facilitar a participação dela na pesquisa e minimizar qualquer tipo de aspectos desagradáveis ou constrangimentos.

A participação da criança é voluntária e isenta de qualquer remuneração ou benefício. Vocês são livres para recusarem-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não lhes acarretará sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone **XX 9XX19-0440** ou pelo email **lua1904@gmail.com** e também a professora coorientadora da pesquisa Fátima Lucília Vidal Rodrigues pelo email vidalrodrigues@unb.br.

Afirmo que aceitei a participação de minha filha / meu filho por minha própria vontade com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. ____ SIM ____ NÃO

Afirmo que minha filha / meu filho foi consultado e que aceitou participar por sua própria vontade com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. ____ SIM ____ NÃO

Permitimos a divulgação de sua opinião nos resultados publicados da pesquisa. ____ SIM ____ NÃO

Permitimos a identificação através do uso de seu nome nos resultados publicados da pesquisa.

____ SIM ____ NÃO

OBS. Este documento visa assegurar os direitos da pessoa como participante da pesquisa. Após consentimento deste termo, você receberá uma cópia assinada por mim em seu email.

Apêndice 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Entrevista Adultos



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) O TCLE respeita as resoluções CNS 466/2012 e 510/2016

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “**Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá: a cartografia de uma travessia pedagógica**”. O objetivo desta pesquisa é estritamente acadêmico e *pretende descrever o caminho percorrido pela ECCAP, nos seus primeiros anos de vida, a fim de compreender os diferentes elementos constituídos na experiência de travessia da sua prática pedagógica*. Assim, gostaria de consultá-la(o) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da entrevista. Asseguro-lhe que o seu nome só será divulgado mediante a sua autorização, caso contrário, será mantido o mais rigoroso sigilo com a omissão total de informações que permitam identificá-la(o) ou das pessoas que você citar. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Se concordar, você participará de uma entrevista que será realizada de maneira virtual, previamente agendada por telefone, respeitando a sua disponibilidade de horário. Esse encontro será gravado em áudio e vídeo, a fim de facilitar a análise dos dados coletados.

Sua participação é voluntária e isenta de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não lhe acarretará sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone **XX 9XX19-0440** ou pelo email **lua1904@gmail.com** e também a professora coorientadora da pesquisa Fátima Lucília Vidal Rodrigues pelo email vidalrodrigues@unb.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa; _____ SIM _____ NÃO

Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa; _____ SIM _____ NÃO

Permito a minha identificação através do uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa _____ SIM _____ NÃO

OBS. Este documento visa assegurar os direitos da pessoa como participante da pesquisa. Após consentimento deste termo, você receberá uma cópia assinada por mim em seu email.

Apêndice 8: Espaços de visibilidade da CAP (pesquisas e reportagens)

Gênero textual	Título	Ano	Instituição	Autoria	Objetivo/assunto
Reportagem em vídeo - entrevista	Paranoá vai receber uma forma inovadora de ensino	Outubro / 2017	UNBTV disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C55Rie2n5Gw	UnBTV	Apresentação do espaço e concepções de educação da futura instalação da CAP.
Reportagem em texto	A escola e sua comunidade de aprendizagem	28/11/2017	Portal Sebrae disponível em: https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/a-escola-e-sua-comunidade-de-aprendizagem,2e91922ab0fff510VgnVCM1000004c00210aRCRD?origem=segmento&codSegmento=6	Sem autoria nominal - texto de responsabilidade do portal Sebrae	Educação escolar e comunidades de aprendizagem
Trabalho de conclusão de curso	Comunidade de aprendizagem: novas práticas em educação	2018	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB	Fabiana Moreira Vicentini e Fátima L. Vidal Rodrigues (orientadora)	Investigação sobre o conceito de comunidade de aprendizagem e quais perspectivas de educação e aprendizagem o conceito propõe.
Reportagem em texto	Crianças do paranoá terão que se deslocar 40 km para estudar; mães reclamam	2018	Portal Sinpro, disponível em: https://www.sinprodf.org.br/criancas-do-paranoa-terao-que-se-deslocar-40-km-para-estudar-maes-reclamam/	Jornalista Letícia, Sinpro-DF	Transferências escolares e distâncias entre casa e escola.
Reportagem em texto (matéria original)	Revolução na educação: uma escola sem salas nem aulas	30/01/2018	Portal Congresso em foco, disponível em https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/revolucao-na-educacao-uma-escola-sem-salas-nem-aulas/	Luiz G. Motta, professora da UNB e jornalista	Reportagem sobre a CAP com explicações sobre a proposta e a inspiração
Reportagem em texto (reprodução)	Cidade brasileira será palco de experiência pedagógica revolucionária (matéria original)	30/01/2018	Portal Pragmatismo Político, disponível em https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/01/cidade-experiencia-pedagogica-revolucionaria.html	Luiz G. Motta, professora da UNB e jornalista	Reprodução de reportagem sobre a CAP com explicações sobre a proposta e a inspiração

Reportagem em texto (matéria original)	Comunidade de aprendizagem no DF não terá provas nem divisão por salas	04/02/2018	Agência Brasil, disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/comunidade-de-aprendizagem-no-df-nao-tera-provas-nem-divisao-por-salas	Sabrina Craide, repórter da Agência Brasil - Brasília	Reportagem sobre o projeto da CAP
Reportagem em texto (reprodução)	Comunidade de aprendizagem no DF não terá provas nem divisão por salas	04/02/2018	Portal UOL, disponível em https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2018/02/04/comunidade-de-aprendizagem-no-df-nao-tera-provas-nem-divisao-por-salas.htm	Sabrina Craide, repórter da Agência Brasil - Brasília	Reprodução da reportagem sobre o projeto da CAP
Reportagem em texto (reprodução)	Paranoá testa projeto onde aluno cobra seus direitos	04/02/2018	Portal Notibras, disponível em https://www.notibras.com/site/paranoa-testa-projeto-onde-aluno-cobra-seus-direitos/	Sabrina Craide, repórter da Agência Brasil - Brasília	Reprodução da reportagem sobre o projeto da CAP
Reportagem em texto (reprodução)	Comunidade de aprendizagem no DF terá metodologia inovadora	06/02/2018	Portal Porvir, disponível em https://porvir.org/comunidade-de-aprendizagem-no-df-tera-metodologia-inovadora/	Sabrina Craide, repórter da Agência Brasil - Brasília	Reprodução da reportagem sobre o projeto da CAP
Reportagem em texto	Nasce a CAP – Comunidade de Aprendizagem do Paranoá	19/02/2018	Site Ecohabitare, disponível em https://ecohabitare.com.br/c-p-brasil-ia-iluminando-o-brasil/	Maria Paula Fidalgo	Matéria sobre a inauguração da CAP
Reportagem em texto (reprodução)	No DF, escola propõe experiência pedagógica sem provas e com projetos ligados à comunidade	26/02/2018	Portal Razões para acreditar, disponível em https://razoesparaacreditar.com/escola-propoe-experiencia-pedagogica-inovadora/	Sem autoria nominal. Releitura do texto de Luiz G. Motta.	Releitura da reportagem sobre a CAP com explicações sobre a proposta e a inspiração
Reportagem em texto	Escola pública no DF dispensa aulas expositivas, séries e provas	05/03/2018	Portal Educação Integral, disponível em https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-publica-no-df-dispensa-aulas-expositivas-series-e-provas/	Sem autoria nominal. Texto do portal Centro de Referência em Educação Integral.	Origens e princípios e bases do trabalho realizado na CAP

Reportagem em texto	Educadoras da rede pública de Brasília unem-se para criar novo modelo de escola	19/03/2018	Portal do Instituto Claro, disponível em https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/educadoras-da-rede-publica-de-brasilia-unem-se-para-criar-novo-modelo-de-escola/	Leonardo Valle	Apresentação da CAP
Reportagem em texto	Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (DF): sem aulas expositivas, séries e provas	31/03/2018	Portal de Educação Tecnológica e Artística (PETECA), disponível em https://petecaportal.wordpress.com/2018/03/31/comunidade-de-aprendizagem-do-paranoa-df-sem-aulas-expositivas-series-e-provas/	Zebé Neto	Apresentar mais uma iniciativa inovadora em educação
Reportagem em texto	Escola tem que se integrar com a comunidade, avaliam debatedores	23/04/2018	Agência do Senado, disponível em https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/23/escola-tem-que-se-integrar-com-a-comunidade-avaliam-debatedores	Augusto Castro	Apresentação da CAP e pequena reflexão sobre educação
Reportagem em texto (matéria original)	Comunidade de Aprendizagem	02/05/2018	Ascom/SEEDF, disponível em https://www.educacao.df.gov.br/comunidade-de-aprendizagem-do-paranoa/	Guilherme Marinho	Apresentação das características da CAP
Reportagem em texto (matéria original)	Primeira comunidade de aprendizagem do DF começa a funcionar	02/05/2018	Agência Brasil, disponível em https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2018/05/02/primeira-comunidade-de-aprendizagem-do-df-comeca-a-funcionar/	Samira Pádua, da Agência Brasília	Início das atividades da CAP e o período de adaptação
Reportagem em texto	DF ganha a primeira unidade da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP)	02/05/2018	Correio Braziliense, disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2018/05/02/interna-educacaobasica-2019,677802/df-ganha-a-primeira-unidade-da-comunidade-de-aprendizagem-do-paranoa.shtml	Karine Rodrigues	Reportagem sobre modelo de educação da CAP
Reportagem em texto	Primeira comunidade de aprendizagem do DF começa a funcionar no Paranoá	03/05/2018	Agência Brasília, disponível em https://paranoa.df.gov.br/2018/05/03/primeira-comunidade-de-aprendizagem-do-df-comeca-a-funcionar-no-paranoa/	Sem autoria definida.	Atividades da CAP e o período de adaptação

Reportagem em texto (reprodução)	Paranoá ganha escola pública com metodologia inovadora	07/05/2018	Agência de Notícias dos Direitos da Infância, disponível em https://andi.org.br/infancia_midia/paranoa-ganha-escola-publica-com-metodologia-inovadora/	Sem autoria nominal	Entrevista sobre o CAP
Reportagem em texto	Educação X Aprendizagem.	31/05/2018	Centro Universitário IESB, disponível em Revista Redemoinho ano 11 nº 17 disponível em https://issuu.com/centrouniversitarioiesb/docs/redemoinho_09_14_completa/s/10452183	Aline Aguiar	O ensino necessário à nova geração dá seus primeiros passos e Brasília é pioneira com a primeira Comunidade de Aprendizagem baseada no paradigma da comunicação
Reportagem em texto (reprodução)	Primeira comunidade de aprendizagem do Paranoá	06/06/2018	Portal Distrito Federal, disponível em https://www.df.gov.br/primeira-comunidade-de-aprendizagem-do-paranoa/	Sem autoria nominal	Primeiro dia da primeira Comunidade de aprendizagem do DF
Reportagem em texto	Escola no DF não tem provas e apoia projetos ligados à comunidade	15/06/2018	Portal Catraca Livre, disponível em https://catracalivre.com.br/quem-inova/escola-cap-df/	Da Redação	Proposta diferente do CAP
Reportagem em texto (reprodução)	Escola portuguesa inspira salas de aula diferentes	01/07/2018	Portal Peteca disponível em https://www.peper24horas.com.br/peper/site/escola-portuguesa-inspira-salas-de-aula-diferentes/	Sem autoria nominal	Nota sobre CAP inspirado na escola em metodologia portuguesa
Reportagem em texto	Jardim Botânico é base para Revolução Educacional com José Pacheco	01/07/2018	Portal de notícias da Comunidade do Jardim Botânico, disponível em https://www.mcjb.org.br/portal/noticias/jardim-botanico-e-base-para-revolucao-educacional-com-jose-pacheco-000/	Sem autoria nominal	Evento com José Pacheco e o apoio a comunidades de aprendizagem.
Reportagem em texto	MP apura se escola no DF feriu direitos ao adotar 'banheiro único' para meninos e meninas	08/11/2018	Portal G1 do DF, disponível em https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2018/11/08/escola-publica-do-df-e-denunciada-ao-mp-por-criar-banheiro-unico-para-meninos-e-meninas.ghtml	Marília Marques	Reportagem sobre banheiros mistos e posicionamento da escola e GDF
Reportagem em texto	Escola é denunciada ao MPDFT por banheiro único para meninos	08/11/2018	Portal Metrôpoles, disponível em https://www.metropoles.com/distrito-	Matheus Venzi e Luísa	Denúncia de banheiros mistos do CAP foi levado ao

	e meninas		federal/escola-e-denunciada-ao-mpdft-por-banheiro-unico-para-meninos-e-meninas	Guimarães	MP pelos conselheiros tutelares
Reportagem em vídeo	Meninos e meninas utilizam o mesmo banheiro em escola	09/11/2018	SBT Brasília, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=l85aJb0N1PE	SBT Brasília	Reportagem sobre os banheiros mistos
Reportagem em texto	Escola é denunciada por banheiro único para meninos e meninas	09/11/2018	Gazeta do Povo, disponível em https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escola-e-denunciada-por-banheiro-unico-para-meninos-e-meninas-8sgcdk8xh71gvcqbrpwnajvc/	Ricardo Prado	Reportagem sobre o uso comum dos banheiros da CAP
Reportagem em texto (matéria original)	Banheiro misto em escola causa polêmica; veja todos os lados dessa história	10/11/2018	Correio Braziliense, disponível em https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/11/10/interna-educacaobasica-2019,718753/banheiro-misto-em-escola-do-df-causa-polemica-veja-todos-os-lados.shtml	Luiz Calcagno	Reportagem sobre banheiros da CAP como espaços comuns para meninos e meninas e o posicionamento de especialistas
Reportagem em texto (reprodução)	Banheiro misto em escola pública do DF causa polêmica	10/11/2018	Portal Estado de Minas Nacional, disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2018/11/10/interna_nacional,1004687/banheiro-misto-em-escola-publica-do-df-causa-polemica.shtml	Luiz Calcagno	Reportagem sobre banheiros da CAP como espaços comuns para meninos e meninas e o posicionamento de especialistas
Reportagem em texto (reprodução)	Banheiro misto em escola causa polêmica, no Distrito Federal	10/11/2018	Portal Notisul, disponível em https://notisul.com.br/geral/banheiro-misto-em-escola-causa-polemica-no-distrito-federal/	Sem autoria nominal.	Reprodução da reportagem sobre banheiros da CAP como espaços comuns para meninos e meninas e o posicionamento de especialistas
Reportagem em vídeo	Banheiros mistos em escola do Paranoá serão mantidos	12/11/2018	Jornal do SBT, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=82Avp9t_ku4	Felipe Malta	Reportagem do Jornal do SBT Brasília sobre os banheiros mistos da CAP
Reportagem em texto	Escola do DF com banheiro único para meninos e meninas passa	12/11/2018	Portal PSDB mulher, disponível em https://www.psd.org.br/mulher/escola-	Sem autoria nominal	Releitura das informações do Portal G1

(reprodução)	por apuração do MP após denúncias		do-df-com-banheiro-unico-para-meninos-e-meninas-passa-por-apuracao-do-mp-apos-denuncias/		
Reportagem em texto	Escola do Paranoá é denunciada ao MPDFT por banheiro unissex	12/11/2018	Empresa Brasil de Comunicação, disponível em https://radios.ebc.com.br/reporter-nacional-brasilia/2018/11/uma-proposta-diferenciada-de-ensino-tem-causado-confusao-entre	Repórter Nacional - Brasília	Reportagem sobre a CAP e a denúncia sobre uso do banheiro
Reportagem em texto	Câmara homenageia Escola Classe Comunidade Aprendizagem do Paranoá	23/11/2018	Agência Câmara de Notícias, disponível em https://www.camara.leg.br/noticias/548486-camara-homenageia-escola-classe-comunidade-aprendizagem-do-paranoa/	Larissa Galli	Notícia sobre homenagem oferecida à CAP.
Transmissão ao vivo	Sessão Não Deliberativa Solene - Homenagem à Escola Classe Comunidade Aprendizagem do Paranoá na Câmara Deputados/DF	23/11/2018	Sessão Solene na Câmara dos Deputados/DF, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=SSk2u5OMtFI&t=16s	Dep. Erika Kokay	Homenagem à CAP
Reportagem em vídeo	Escola do Paranoá aposta em modelo alternativo de Educação	15/02/2019	DF2 TV Globo, disponível em https://globoplay.globo.com/v/7386024/	Sem autoria nominal	Reportagem sobre a CAP, alternativa à educação
Reportagem em texto	Escola do Paranoá aposta em modelo alternativo de Educação	18/02/2019	Portal Educação eu apoio, disponível em https://educacaoeuapoiio.com.br/escola-do-paranoa-aposta-em-modelo-alternativo-de-educacao/	Sem autoria nominal.	Reportagem retoma conteúdo sobre a CAP da matéria de televisão sobre a escolas
Reportagem em jornal impresso	Liberdade para aprender	22/02/2019	Correio Braziliense (impresso)	—	Reportagem sobre CAP
Reportagem em texto	Práticas inovadoras em educação são destaque na CLDF	02/08/2019	Câmara Legislativa/DF, disponível em https://www.cl.df.gov.br/-/praticas-inovadoras-em-educacao-sao-destaque-na-cldf	Franci Moraes, Núcleo de Jornalismo – CLDF	Práticas inovadoras em educação
Transmissão ao vivo	Selo Práticas Inovadoras na Educação - Comunidade de Aprendizagem	02/08/2019	Audiência Pública da Câmara Legislativa/DF, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GE4fgawT_ko	Dep. Leandro Grass	Premiação de escolas com práticas inovadoras

Reportagem em texto	EC CAP do Paranoá é modelo de inovação educativa	03/09/2019	Portal Jornal Mangueiral, disponível em https://jornalmangueiral.com.br/ec-cap-do-paranoa-e-modelo-de-inovacao-educativa/	Sem autoria nominal	notícia sobre a CAP
Reportagem em texto	Comunidade de aprendizagem no DF dispensa aulas expositivas, séries e provas	24/10/2019	Movimento de Inovação na Educação, disponível em https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/comunidade-de-aprendizagem-no-df-dispensa-aulas-expositivas-series-e-provas/	Sem autoria nominal	Republicação do texto publicado originalmente no Centro de Referências em Educação Integral
Tese	Psicanálise, educação e infância: experiência de educação criativa e brincante em uma comunidade de aprendizagem	2019	Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UNB	Taísa Resende Sousa e Prof ^a . Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza (orientadora)	Compreender a experiência de crianças e educadores na CAP e como eles constroem uma educação transformadora, brincante e criativa.
Dissertação	Psicologia escolar e comunidades de aprendizagem: caminhos para a educação em direitos humanos	2019	Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UNB	Carolina Bauchpiess e Prof ^a Dr. ^a Regina Lúcia S. Pedroza (orientadora)	Análise da atuação de psicólogos escolares da SEEDF, envolvidos com iniciativas de Comunidades de Aprendizagem
Trabalho de conclusão de curso	A roda que nos move: circularidade, integralidade e dialogia na educação	2019	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB	Fabiana Mattoso Lourenço e Maria Alexandra M. Rodrigues (orientadora)	Reflexão a potência da roda na escola, na perspectiva da circularidade, integralidade e diálogo nos processos educativos.
Trabalho de conclusão de curso	Fotolivre "pé de maracujá-narrativas analógicas da infância" uma experiência de educomunicação com crianças do Paranoá	2019	Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília - UNB	Carolina Lima Pimentel Ribeiro e Prof ^a Dr ^a . Liziane Guazina (orientadora).	Reflexões epistemológicas sobre práticas educacionais em projeto Oficina fotográfica na CAP
Trabalho de	Rock do curupira: uma proposta	2019	Instituto de Artes	André Felipe	Reflexão sobre ludicidade em

conclusão de curso	lúdica na disciplina princípio interdisciplinar		Departamento de Música da Universidade de Brasília - UNB	Gouvea Roman e Flávia Motoyama Narita (orientadora)	uma proposta pedagógica realizada na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá
Trabalho de conclusão de curso	Conversa sobre educação da vida	2019	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB	Ana Carolina Oliveira Rodrigues e Profª Dra. Patrícia Martins Lima Pederiva (orientadora)	Reflexões sobre as experiências de educação durante a vida.
Reportagem em vídeo	Escola inaugurada no DF tem método de ensino inovador	2019	TV SUPREN, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=CkFsPOVbQ-Y	Marisol Kadiegi	Reportagem sobre a CAP com pequenas entrevistas
Transmissão ao vivo	Painel sobre educação do futuro: Comunidade de Aprendizagem do Paranoá	2019	Instituto para a Valorização da Educação e da Pesquisa no Estado de São Paulo, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=RJ6LgPHpy6Q	Renata Resende Dianne Prestes, Murilo S. de Camargo e Hélio Dias	Painel sobre o trabalho na CAP
Dissertação	Itapoã e Paranoá pelas crianças: o estudo do meio em uma pesquisa-ação.	2020	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB	Marina de Santana Correa e Profª. Dra. Mª Lidia Fernandes (orientadora)	Análise do potencial da práxis educativa, a partir da metodologia de estudo do meio, em uma pesquisa-ação com crianças dos anos iniciais.
Dissertação	Escolas em transição – comunidades de aprendizagem no df: concepções e práticas inovadoras?	2020	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB	Danielle Mendonça Sousa Ferreira e Profª Dra. Edileuza F. Silva (orienta.)	Análise do sentido de inovação que orienta o projeto Comunidade de Aprendizagem em implementação em duas escolas públicas do DF.
Transmissão ao vivo de mesa de	Intervenções Pedagógicas por meio de Projetos	2020	Canal da Gerência do Serviço Especializado de Apoio à	Leonardo Vieira Nunes,	Intervenções pedagógicas e formação na CAP

debates virtual			Aprendizagem/SEEDF, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=bDFLpKgHsCs	Carolina Bauchspiess e Leandro José de Carvalho	
Transmissão ao vivo de mesa de debates virtual	Psicologia escolar e comunidades de aprendizagem: que outros fazeres são possíveis?	10/07/2020	Comissão Especial de Psicologia e Educação do Conselho Regional de Psicologia - 1ª Região/DF, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=74P90gj96Jw	Carolina Bauchspiess, Luciana Campolina, mediação de Camila Maia.	Possibilidades no fazer nas comunidades de aprendizagem
Reportagem em texto	#4 Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá – CAP	20/11/2020	Sementes da educação, disponível em https://sementesdaeducacao.com.br/04-classe-comunidade-de-aprendizagem-do-paranoa-cap-2t/	Sem autoria nominal.	Apresentação e dados da CAP
Reportagem em texto (matéria original)	Escola inovadora revoluciona a aprendizagem (Distrito Federal)	03/06/2021	Ascom/SEEDF, disponível em https://www.educacao.df.gov.br/escola-inovadora-revoluciona-a-aprendizagem/	Aldenora Moraes, da Ascom/SEEDF	CAP é exemplo na busca por uma educação de excelência e conectada ao século XXI.
Reportagem em texto (reprodução)	Escola inovadora revoluciona a aprendizagem	07/06/2021	Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação, disponível em https://www.consed.org.br/noticia/escola-inovadora-revoluciona-a-aprendizagem	Aldenora Moraes, da Ascom/SEEDF	CAP é exemplo na busca por uma educação de excelência e conectada ao século XXI.
Reportagem em texto	Escolas candangas estrelam dois episódios de série sobre educação alternativa	08/06/2021	Jornal de Brasília, disponível em https://jornaldebrasil.com.br/entretenimento/escolas-candangas-estrelam-dois-episodios-de-serie-sobre-educacao-alternativa/	Olavo David Neto	CAP na série Sementes da Educação, dentro do tema “Educação além dos muros
Reportagem em texto	Pandemia causa impactos na alfabetização de crianças	09/09/2021	Portal Conviva Educação, disponível em https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/3266	Fonte: Agência Brasil	Depoimento do professor Mateus
Reportagem em texto	Projeto da UnB estimula crianças a serem investigadoras	12/10/2021	Brasil de fato DF, disponível em https://www.brasildefatodf.com.br/2021/10/12/projeto-da-unb-estimula-criancas-a-serem-investigadoras	Pedro Rafael Vilela	Projeto de extensão Semillero na CAP
Reportagem em texto	Projeto arrecada brinquedos para	10/12/2021	Notícias R7, disponível em	Sem autoria	Ação social de arrecadação

vídeo	crianças de centro de aprendizagem		https://noticias.r7.com/brasil/df-record/videos/projeto-arrecada-brinquedos-para-criancas-de-centro-de-aprendizagem-10122021	definida	de brinquedos na CAP
Reportagem em texto	Solidariedade que emociona	11/12/2021	Correio Braziliense (impresso)	—	Ação social na CAP
Reportagem em vídeo	Série Sementes da Educação / 2ª temporada - exibido em 06 de junho de 2021	2021	canal Cinebrasil TV, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=RWpKXovBBc8	Sem autoria nominal	Série documental que discute perspectivas para educação nacional e cada episódio apresenta uma iniciativa inovadora brasileira.
Dissertação	Inovação pedagógica em escolas de educação básica da rede pública de ensino do Distrito Federal – Brasil	2021	Mestrado em Administração e Gestão Educacional – MAGE, da Universidade Aberta de Portugal	Catarina Fontoura Costa, Profª. Dra. Cláudia Neve (orienta.) e Prof. Dr. J. Sérgio Jesus (coorient.)	Analisar a implementação de projetos pedagógicos inovadores na Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal.
Reportagem em texto	Escola do Paranoá proporciona presentes e festa de Natal aos alunos	16/12/2022	Correio Braziliense, disponível em https://www.correio braziliense.com.br/cidades-df/2022/12/5059289-escola-do-paranoa-proporciona-presentes-e-festa-de-natal-aos-alunos.html	Naum Giló	Projeto Cartinhas de Natal na CAP e o trabalho com as temáticas do cotidiano
Tese	Aprendizagens de professoras na ação pedagógica: compreensões a partir da teoria da subjetividade	2022	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB	Valdivia de Lima P. Egler e Profª Dra. Albertina M. Martínez (orientadora)	Compreender aprendizagens de professoras na ação pedagógica e suas relações com a configuração subjetiva da ação pedagógica.
Trabalho de conclusão de curso	Educação e autonomia: o processo de construção da autonomia a partir do desenvolvimento dos dispositivos pedagógicos da comunidade de aprendizagem do Paranoá – DF	2022	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB	Carina Parpinelli Abade e Profº. Dr. Fernando B. Mariana (orientador)	Construção da autonomia a partir do desenvolvimento dos dispositivos pedagógicos da CAP.

Reportagem em texto (matéria original)	Escola do Paranoá abre as portas para artistas da cidade	24/02/2023	Secretaria de Governo DF, disponível em https://segov.df.gov.br/escola-do-paranoa-abre-as-portas-para-artistas-da-cidade/	Chico Neto	Trabalho de artista com a comunidade da CAP
Reportagem em texto (reprodução)	Escola do Paranoá abre as portas para artistas da cidade	26/02/2023	Agência Brasília, disponível em https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/topicos/escola-classe-comunidade-de-aprendizagem-do-paranoa-ec-cap/	Chico Neto	Trabalho de artista com a comunidade da CAP
Tese	Criatividade dos professores de ensino fundamental: formação continuada centrada na escola (título provisório)	em andamento	Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília - UnB	Edileusa B. P. Oliveira	Pesquisa sobre a percepção de docentes, profissionais da equipe pedagógica e gestores sobre a criatividade do professor, em contexto de formação continuada.
Tese	Entrelaçamento entre Educação Emancipatória em Direitos Humanos e Comunidades de Aprendizagem no Brasil: Uma perspectiva comparativa (título provisório)	em andamento	Universidade de Coimbra, UC, Portugal. Centro de Estudos Sociais e Instituto de Investigação Interdisciplinar - III/UC	Vanessa Alves Carneiro	Investigação sobre contribuição das práticas pedagógicas do Projeto Âncora e CAP para uma Educação em Direitos Humanos.
Tese	Onde está a inovação? a tensão entre manutenção e mudança nas práticas de professores/as em escolas inovadoras (título provisório)	em andamento	Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia - UFBA	Ana Luiza de França Sá	Efetivação de inovações educacionais e o lugar central dos professores/as na efetivação das mudanças.
Reportagem em texto	7 exemplos de inovação na educação para inspirar seu trabalho em sala de aula	sem data	Portal UNISINOS, disponível em https://poseducacao.unisinos.br/blog/inovacao-na-educacao	Olívia Baldissera	Escolas exemplos de inovação

ANEXOS

Anexo 1: Matéria sobre a “estrela” da CAP

Nasce a CAP – Comunidade de Aprendizagem do Paranoá



Nasce na capital uma iniciativa digna de aplausos! Como na época de sua inauguração, quando os grandes pensadores do país se reuniam por aqui com a missão de construir um Brasil novo, um grupo de educadores comprometidos com a criação de uma sociedade melhor se prepara para botar em prática uma ideia absolutamente revolucionária. Em fevereiro, a cidade irá ter a honra de assistir à estreia da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá – C.A.P.

Escolhi o termo estreia, ao invés de inauguração, pois tenho certeza de que estamos diante de um verdadeiro espetáculo e me ponho desde já a aplaudir.

Eu vivia me perguntando onde foi parar o plano genial de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, que elaboraram uma possibilidade real de transformação social a partir de uma educação avançada para o Brasil e com o passar dos anos, foi sendo apagado pelas velhas formas engessadas de se pensar educação.

Quando Brasília nasceu, os filhos dos senadores dividiam a sala de aula com os filhos dos pedreiros. Pela manhã, na Escola Classe, aprendiam matemática, português, ciências, história e geografia. À tarde, na Escola Parque, aprendiam tecelagem, carpintaria, música, dança, brincadeiras de roda, esportes e por aí vai.

Nosso futuro estava prestes a decolar sendo pilotado por jovens cuja mente, estimulada de forma criativa, iriam construir um mundo mais justo e equilibrado.

Essa promessa se perdeu em algum ponto e enquanto a burocracia se sobrepunha à pedagogia, à arte e à ciência, o jeitinho de ensinar típico da Idade Média se consolidou.

Agora os ventos de mudanças voltam a soprar por aqui! Sob a coordenação pedagógica de José Pacheco, criador da Escola da Ponte, em Portugal e Cláudia Passos, Designer de Sistemas Sustentáveis, um grupo de educadores da Secretaria de Educação do DF, retoma o rumo do caráter inovador de Brasília. Como diz Pacheco: "escola são as pessoas, não são edifícios". A C.A.P é isso: pessoas engajadas em mostrar ao mundo que uma outra educação é possível.

Ao amigo leitor que se interessar, recomendo duas pesquisas interessantes. Primeiro procure saber sobre a Escola da Ponte e o enorme impacto causado por ela na comunidade portuguesa. Assim poderá entender o porque do momento favorável vivido por eles e quem sabe, ao invés de seguir o comboio de brasileiros que está se mudando para Portugal, possa aderir ao movimento que a C.A.P. inaugura por aqui.

E a segunda é a busca de informações sobre a própria C.A.P. , que podem ser encontradas no site www.ecohabitare.com.br

Que felicidade voltar das férias com tão boas notícias para compartilhar.

Por: Maria Paula Fidalgo

Anexo 2: Poesia da educadora Paty Gomes sobre os valores da CAP



Fonte: Instagram da escola.