

# “UM MODO DE ASSEMBLÉIA”: TRÊS ALUNOS E SUAS ESCOLAS NA BUSCA PELA SUPERAÇÃO DO ENSINO INSTRUCIONISTA

**Ana Lucia Werneck Veiga**

Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora/  
Brasil.  
analuciawv@gmail.com

**Adriana Rocha Bruno**

Programas de Pós-graduação em Educação: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO) e Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF)/ Brasil.  
arbruno2208@gmail.com | ORCID 0000-0002-5646-8919

## Resumo

Este trabalho apresenta parte da Tese de Doutorado finalizada em 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais/ Brasil, financiada pela CAPES, inclusive com a realização do Doutorado Sanduíche no Exterior<sup>1</sup>. Por meio da pesquisa narrativa e de processos de imersão em três escolas (uma no Brasil e duas em Portugal), investigou-se movimentos de superação do ensino instrucionista e como alguns de seus alunos/as ressignificam tal proposta nas maneiras como decidem, opinam e participam dos processos de aprendizagens. São discutidos esquemas de comunicação, formas de relações sociais particulares e ações colaborativas de aprendizagem por meio dos sentidos construídos pelos participantes da pesquisa. Os dados sinalizam que atos de currículo alicerçados na constituição de ambiências formativas que fomentem a autonomia de estudantes, assumindo-se como parceiros, colaboradores dos processos de aprendizagem, podem ser fortes aliados para transformação da escola e, portanto, na emergência do construcionismo.

**Palavras-chave:** Pesquisa com as narrativas; Superação do instrucionismo; Escolas

---

<sup>1</sup> Processo número 88881.132898/2016-01.



inovadoras; Educação no Brasil e em Portugal.

### **Abstract**

This work presents the part of the doctoral thesis completed in 2018, in the Postgraduate Program in Education of a Federal University of Brazil, in the state of Minas Gerais, financed by CAPES, including the completion of the Doctoral Sandwich Abroad. Through narrative research and immersion processes in three schools (one in Brazil and two in Portugal), movements to overcome instructional teaching were investigated and how some of their students give new meaning to this proposal in the ways they decide, opine and participate in the processes of learning. Communication schemes, forms of particular social relationships and collaborative learning actions through the meanings constructed by the research participants are discussed. The data indicate that the curriculum works from the constitution of training environments that foster students' autonomy, assuming itself as partners, collaborators in the learning processes, and can be strong allies in the transformation of the school and, therefore, in the emergence of constructionism.

**Keywords:** Research with narratives; Overcoming instructionalism; Innovative schools; Education in Brazil and Portugal.

### **Contextualizando... Palavras Iniciais sobre o Processo da Pesquisa**

O presente artigo recupera recortes de uma pesquisa realizada entre 2014 e 2018 cujo objetivo geral foi verificar como estudantes reconstróem suas experiências nos movimentos de três escolas em seus processos de superação do modelo instrucionista de ensino.

As perspectivas instrucionista e construcionista ficaram mais conhecidas no Brasil com o pesquisador José Armando Valente que, ao estudar com S. Papert - criador do conceito de construcionismo, apresentou perspectivas sobre o uso do computador como máquina de ensinar ou como máquina a ser ensinada. Segundo Valente (2002), a "informatização dos métodos de ensino tradicionais" é o que configura o instrucionismo, tendo o computador mediando essa relação como máquina de ensinar. O instrucionismo focaliza a transmissão de conteúdos: valoriza "a reprodução, a repetição, a memorização, a fixação de conteúdos, a centralidade e controle do professor, o produto,

os modelos, o reforço positivo" (Bruno et al., 2012, p. 124). Compreendemos que nesta abordagem, os estudantes, jovens e crianças, são postos em situação de abandono cultural uma vez que os professores frequentemente não reconhecem os obstáculos encontrados por eles, tampouco seus contextos. Por outro lado, quando ocorre a construção do conhecimento por meio do computador, de modo que o sujeito seja ativo, assuma a autoria desse processo e, por estar também motivado, integre aspectos afetivos advindos do envolvimento com sua construção autoral, os autores. Papert (1986) e Valente (2002), denominam essa abordagem de construcionismo. Assim, o construcionismo, que é alicerçado na construção de conhecimentos pelo aprendiz tendo o computador como máquina a ser ensinada, "supõe que os estudantes aprenderão melhor por meio da descoberta de conhecimentos pelos quais tenham interesse" (Bruno et al., 2012, p. 128).

A opção por estas três escolas se deu em meio a intenção de compreender que movimentos são realizados por elas e seus estudantes em prol das superações do instituído para a emergência e consolidação do desejado.

Neste trajeto, muitas questões emergiram: Como esses estudantes reconstroem sua participação, decisões, caminhos? Como relacionam-se com os outros e como as escolas promovem possibilidades de opinião a eles? Que movimentos cada escola (escola do Projeto Âncora-Brasil, Escola da Ponte-Portugal e Escola A Voz do Operário da Graça-Portugal) fez/ faz para superar o modelo instrucionista de ensino? Como esses estudantes reconstroem suas experiências foi uma pergunta que derivou de uma primeira que pretendia verificar como eles construíam seus caminhos de formação. A pergunta foi reformulada e em cada escola foi possível verificar como, no âmbito de cada situação escolar, eles (jovens estudantes) vivenciavam as condições que lhes eram proporcionadas.

Os processos de imersão nas escolas<sup>2</sup> iniciaram-se pela Escola do Projeto Âncora (Estado de São Paulo/ Brasil) ao longo dos meses de abril, junho, agosto, setembro, outubro e novembro do ano de 2015 (denominada escola 1). A segunda escola da pesquisa foi a Escola da Ponte (Distrito do Porto/ Portugal), aos finais do ano letivo de 2016/ 2017, em dezesseis dias inteiros de estada nesta escola no ano de 2017 (denominada escola 2). Na terceira escola, A Voz do Operário da Graça (Lisboa/

---

<sup>2</sup> A pesquisadora que esteve no campo da pesquisa através da imersão é a primeira autora deste artigo. A segunda autora é a orientadora da pesquisa.



Portugal), foram quinze dias inteiros e consecutivos de imersão da pesquisadora ao longo do mês de setembro de 2017 (denominada escola 3). No decurso deste processo foram acompanhados alunos destas escolas, os quais elegemos para apresentar neste artigo Bruno (no contexto do caso da escola 1), Miguel (no contexto do caso da escola 2) e Pedro (no contexto do caso da escola 3)<sup>3</sup>.

Dessa maneira, apresentam-se nas páginas a seguir: os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa para melhor compreensão da entrada e saída do campo, quem são os sujeitos da pesquisa, que instrumentos foram utilizados para a coleta de dados. Após isso, são apresentados os casos das escolas 1, 2 e 3 recuperando os três alunos a elas vinculados na ordem acima descrita (processo de imersão) nas suas relações com a proposta pedagógica e no modo como ressignificam suas experiências nesses contextos.

Pretende-se levantar reflexões sobre o aluno e a escola, sobre a crença de que vivemos uma “crise na educação”, sobre a imagem que projetamos sobre os alunos como “autônomos”, “livres”, “participativos”, sobre os modos como os transformamos em “um grupo social diferenciado que é afetado pelo fato de ser escolarizado” (Sacristán, 2005, p. 108).

### **Caminhos Metodológicos**

O processo de imersão nas escolas e os procedimentos de entrada e saída dos campos de pesquisa estão ilustrados e sintetizados no quadro 1.

Para verificar como, no âmbito de cada situação escolar, as crianças vivenciavam as condições que lhes eram proporcionadas foram realizadas observações de como os meninos(as) interagiam nos espaços de formação, acesso a documentos orientadores das escolas, a materiais de estudos dos(as) meninos(as) e de Roda de Conversa.

Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas caracterizadas por permitir flexibilidade ao entrevistado e por estruturar os tópicos gerais previamente pensados pelo entrevistador, mas com possibilidades de falar de maneira livre, sem roteiros pré-determinados e fechados. Através do cruzamento de pesquisa bibliográfica e documental, observações e entrevistas, Roda de Conversa, além de acesso a materiais de estudo dos alunos, são recuperados no processo de narração pela pesquisadora os

---

<sup>3</sup> Nomes fictícios.

sentidos produzidos sobre esses movimentos, sobre essas construções sociais que são as escolas.

Quadro 1. Procedimentos de entrada e saída do campo de pesquisa nas três escolas.

Escola do Projeto Âncora (Brasil) - 2015	Primeiros contatos Aceite como pesquisadora Imersão e observações com notas de campo Entrevistas com os dois alunos acompanhados Entrevistas com dois professores (Envio de texto produzido ainda que não tenha sido uma solicitação da escola)
Escola da Ponte (Portugal) - 2017	Primeiros contatos Envio do projeto de pesquisa por e-mail Aceite como pesquisadora Observações com notas de campo Entrevistas com dois professores Compromisso em enviar o texto produzido
Escola A Voz do Operário da Graça (Portugal) - 2017	Primeiros contatos Envio do projeto de pesquisa por e-mail incluindo os instrumentos-guia de entrevista, observação e proposta de Roda de Conversa Compromisso em enviar o texto produzido Imersão e observações com notas de campo Realização da Roda de Conversa com o grupo de trabalho acompanhado Entrevista com diretor pedagógico

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Segundo Bruner (1996), a narrativa é uma “negociação cultural”, versões de um fato, entendimento social no contexto de negociação ao considerar múltiplas narrativas e suas construções provendo flexibilidade necessária para a coerência da vida cultural. Nesta perspectiva, ressignifica-se o passado na busca por sua coerência, construindo história. Segundo o autor, o tempo narrativo é oferecido pelos protagonistas na narrativa ou pelo narrador ou ainda por ambos. Essa temporalidade da narrativa na preservação dos significados é o que torna a narrativa um discurso. Tal discurso é um tipo de texto, um gênero, um modo de construir um texto. As narrativas são construções históricas afetadas pelos fatores culturais. A presente pesquisa, dessa maneira, por meio da narrativa, integra vozes: da pesquisadora, das crianças, dos professores, coordenadores, diretores, professores orientadores da pesquisa, dos professores das bancas examinadoras, dos professores das Universidades parceiras nesta



investigação<sup>4</sup>, dos colegas de curso.

As entrevistas surgiram como oportunidade para esclarecer algumas dúvidas, compreender melhor a organização do trabalho pedagógico e aspectos relacionados ao percurso dos alunos. Gomes (2015) sugere para a interpretação dos dados: a busca da lógica interna dos fatos, relações e observações, situando-os no contexto e produzindo sentidos a partir das recorrências. Na exploração do material recorreu-se à: 1) identificação das ideias explícitas e implícitas no texto; 2) busca de sentidos mais amplos atribuídos, e 3) diálogo entre essas ideias, informações de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico. Segundo o autor, articula-se na construção da síntese interpretativa uma articulação entre objetivos do estudo, base teórica e dados empíricos.

Na leitura, releitura, retomada de trechos das notas de campo, a evidenciação do recorrente relacionado ao afinamento do olhar aos objetivos, o desvelar das ideias/sentidos decorrentes dessas recorrências e o cruzamento com dados (documentos da escola, entrevistas e revisão bibliográfica mais específica relacionada às escolas) e fundamentação teórica foram dando forma à análise, sem o uso de categorias previamente estabelecidas. Elas surgiram do encontro entre as observações e das informações das entrevistas e o produto dos diálogos com diversos referenciais.

Dessa maneira, as ações em cada escola, contexto dos espaços de formação em que estavam inseridos os alunos, são recorrências das notas de campo cruzadas com as demais fontes, reconstruídas segundo o olhar da pesquisadora, que assume o seu lugar de narradora na exposição. Trechos foram recortados e organizados de modo a que deram origem a categorias e, dentro delas, subcategorias relacionadas.

As entrevistas, tanto com alunos quanto com professores, tiveram duração aproximada de uma hora. No penúltimo dia de estadia na Escola A Voz do Operário, depois de três semanas de (con)vivência, houve uma Roda de Conversa com o grupo de trabalho acompanhado. Os procedimentos foram envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais, assinado um dia antes, inclusive em que constava a informação de que o encontro teria um registro em áudio; explicitação ao grupo de alunos no dia do encontro acerca dos objetivos e o aceite em participar; leitura do Termo

---

<sup>4</sup> Complementação de estudos, Doutorado Sanduíche no Exterior, sob co-orientação do prof. Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/ Portugal.

de Assentimento Livre e Esclarecido pelos meninos e meninas. De maneira geral, foi explicado ao grupo que conversaríamos sobre suas experiências na escola.

O grupo de trabalho acompanhado na Escola A Voz do Operário era composto por cinco integrantes, três meninas e dois meninos (Mateus, Isabel, Margarida, Matilde e Pedro). No recorte apresentado neste artigo apresenta-se trecho de Roda de Conversa em que Pedro aparece em diálogo apenas com Mateus, Isabel e a pesquisadora, que atuou como moderadora. Teve a duração de 40 minutos e a interação gravada de 24 minutos e 22 segundos e aconteceu com o apoio da escola com envio por e-mail do convite aos pais solicitando a participação, Termo de Consentimento impresso e entregue aos pais pelos alunos no dia anterior, sendo devolvida uma cópia assinada no dia de realização da Roda de Conversa à pesquisadora. As interações foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A escolha das escolas foi mobilizada inicialmente pelo vídeo “Quando Sinto que Já Sei” veiculado no Brasil<sup>5</sup>. Esse vídeo foi a referência para que chegássemos à Escola do Projeto Âncora, que nos levou à escola da Ponte e depois à escola A Voz do Operário por suas relações de influência. A primeira se inspirou na experiência da segunda que, por sua vez, se inspirou pela experiência da terceira em suas origens. A escolha das crianças a serem acompanhadas em suas rotinas deu-se por aceite e afinidade/proximidade durante as observações e imersão na escola. O objetivo era o ensino fundamental/ educação básica, por isso as idades das crianças giram em torno dos 9 aos 13 anos.

### **Caso da Escola 1<sup>6</sup>**

A escola do Projeto Âncora localiza-se em São Paulo<sup>7</sup>, o Estado mais industrializado do Brasil. Trata-se de entidade privada, sem fins lucrativos e que realizava movimentos para se tornar uma escola pública junto às instâncias governamentais. É gratuita para as crianças e jovens que a frequentam. Atende famílias de baixa renda, inscritas nos CRAS (Centros de Referência em Assistência Social) da

---

<sup>5</sup> Publicado no YouTube pela produtora Despertar Filmes em 29 de julho de 2014. Apresenta algumas escolas que transformaram suas práticas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 16 de nov. 2014.

<sup>6</sup> Ao longo dos meses de abril, junho, agosto, setembro, outubro e novembro do ano de 2015 foi realizada a imersão na escola, uma semana a cada mês.

<sup>7</sup> À época da realização da pesquisa – 2015.



zona de abrangência do município de Cotia. Atende moradores de bairros dos municípios de Cotia, Carapicuíba, Embu das Artes, Osasco e São Paulo, compostos por famílias, em grande parte, advindas de situações de vulnerabilidade social. No período da pesquisa nesta escola, eram atendidos um total de 204 meninos e meninas (Relatório, 2013).

A escola estava organizada por Núcleos de Projeto, assim como se apresenta a organização formal na Escola da Ponte (experiência na qual se inspira). Os alunos frequentam o Projeto em contra-turno<sup>8</sup>. Segundo seus documentos orientadores, a pedagogia de projetos de aprendizagem na perspectiva de Chaves (2013) preocupa-se com a articulação entre a aprendizagem que acontece na escola, a vida e a experiência dos educandos, ou seja, em seus “pontos fortes”, e não em seus “pontos fracos” como quando são encaixados em padrões. Isso abriria maiores possibilidades de envolvimento ativo dos alunos, não só na concepção e elaboração de seus projetos de aprendizagem, mas também na implementação e avaliação. Nesta pedagogia, o educador auxilia a criança a buscar e encontrar interesses, o que gosta de fazer ou o que gostaria de aprender, tomando a responsabilidade de encontrar atividades que promovam as habilidades e competências necessárias para transformar sonhos em realidade. A escola seria o lugar em que os alunos aprendem a projetar e construir suas vidas.

No cruzamento dos dados da pesquisa, verificou-se que as ações que regiam o Núcleo de Desenvolvimento<sup>9</sup>, foco da pesquisa, com relação à organização social do trabalho indicou uma progressiva responsabilização dos alunos. Isso se deve ao fato que eram alunos que utilizavam os instrumentos de regulação como componentes de seu processo de autonomização pessoal e acabavam por serem responsabilizados pelos seus usos a partir dos roteiros de apoio feitos pelo professor. Cosme e Trindade (2013) discutem que os usos que se fazem destes instrumentos de regulação de tempos, espaços e atividades dependem do paradigma pedagógico associado a ele:

[...] no paradigma da aprendizagem a responsabilidade pela utilização dos instrumentos de regulação pertence, em larga medida, aos alunos. São os professores que propõem,

---

<sup>8</sup> O Projeto de Assistência Social funcionava no contra-turno das escolas, ou seja, no horário oposto aos turnos frequentados pelas crianças e jovens nas escolas próximas ao Projeto, com atividades culturais e cursos profissionalizantes.

<sup>9</sup> A escola organizava-se em Núcleos de Projeto (Iniciação, Pré-Desenvolvimento, Desenvolvimento, Consolidação). O Núcleo de Desenvolvimento corresponderia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

enquanto forem necessários, os roteiros de leitura, os roteiros de apoio às atividades de pesquisa, os mapas de gestão do trabalho de projeto ou, entre outros instrumentos possíveis, os mapas de registro das atividades, mas são os alunos que os utilizam como componentes do seu processo de autonomização pessoal e da assunção de responsabilidades e compromissos no seio do grupo. (p. 36)

Os autores, nessa perspectiva, discutem os pólos opostos entre o paradigma da aprendizagem com uma centralidade em grande medida na responsabilização do aluno, enquanto no paradigma da instrução a organização do trabalho e instrumentos é de responsabilidade exclusiva do professor.

*Bruno<sup>10</sup> - 13 anos - “Eu não brinco na hora de lição”*

Os educadores na escola do Projeto Âncora dizem que a dificuldade do Bruno é a concentração. Ele diz que se concentra melhor quando ouve músicas de que gosta, “seu corpo se sente mais relaxado”. No entanto, não as ouve enquanto está na escola. E ao perguntar se ele pode fazer escolhas na escola, ele diz que algumas sim, mas em algumas ocasiões os educadores insistem para que eles experimentem algo que pensam não gostar para ver se passam a gostar. Gosta muito de dança, música, ritmos e jogos. O sonho levantado pelo Bruno na Roda dos Sonhos<sup>11</sup> foi o de 'aulas de informática' (Figura 1). Ele gosta muito de assuntos relacionados a computadores.

Sabendo mais sobre os sonhos do Bruno, ele diz:

Pesquisador: E quando você fala que tinha vontade de entender mais de computação é por que?

Bruno: É porque eu gosto muito de computação. Computação para mim é tipo o meu sonho. Eu gosto tanto que eu quero fazer um projeto disso, só que aí eu não posso fazer um projeto porque tem que ter um grupo, e o meu grupo não gosta de computação, só de terror, livro, essas coisas. Então eu ainda não fiz esse projeto. Mas, quando eu fiz foi bem legal, porque o M. (educador) deixou eu fazer né? Eu ainda não tinha grupo, e ele foi o

---

<sup>10</sup> Nome fictício.

<sup>11</sup> Determinado momento proposto pelos professores no início do ano letivo para servir de organização para grupos de estudo.





concentração, um ensimesmamento. O estudante fecha os olhos a tudo aquilo que não é estudo:

Sua concentração é certamente um muro frágil, incapaz, em sua fragilidade, de colocá-lo realmente a salvo. Mas sua postura atônita e absorta é, também, e ao mesmo tempo, uma barreira poderosa que expressa sua indiferença à ameaça, sua liberdade soberana em relação à ameaça. (p. 199)

Para este pesquisador, o estudante é um ser de trato difícil, caminhando como se estivesse se escondendo de alguma coisa, nunca é visto entre as pessoas.

Como o Bruno poderia participar, e ajudar a decidir, refletir sobre possíveis caminhos no contexto do aprofundamento de seus estudos, de suas responsabilidades e no contexto da relação da escola com seu entorno, já que tais aspectos integram a proposta da escola, nas questões relacionadas ao contemporâneo?

Considerando que há a intenção de ampliar e desinstitucionalizar as ações pedagógicas da escola, o que já se configura numa grande ruptura com a lógica das velhas instituições, poderia ele [Bruno], inclusive, auxiliar numa possível transformação das relações na escola com as TDIC e na própria transformação do entorno? E mais, talvez, se a escola investisse no sonho de Bruno, poderia fomentar reflexões críticas sobre a sociedade atual, como síntese das transformações históricas, e também sobre seu pertencimento como pessoa singular a este legado. Tais ações não seriam promotoras da autonomia do Bruno, articulando conhecimento à sua vida e ao tempo histórico em que vive? Poderia auxiliar não só em questões práticas dos cuidados cotidianos com os equipamentos e no auxílio aos colegas e ao Núcleo, mas nas discussões acerca da formação humana para o uso dos recursos das tecnologias de informação e comunicação.

Serres (2013) diz que serão esses jovens que ajudarão a redesenhar os formatos, criando novos laços, num contexto de consequências culturais, cognitivas e comunicativas para a produção do conhecimento. Ao considerar a grande hibridização permitida pela digitalização e pela linguagem hipermediática, Santaella (2007) enfatiza os processos inteiramente novos, interativos e dialógicos que se complexificam com a linguagem digital e que provocam novas relações com o conhecimento.

Bruno produziu movimentos autônomos ao manifestar e apostar em seu sonho. A escola e seus educadores promoveram atos de currículo, ou seja, práticas curriculares em que se compreenda que "interativamente, numa incessante atribuição de sentidos,



todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes" (Macedo 2013), mas talvez não tenham conseguido perceber que o "sonho" de um pode se agigantar. Possivelmente ao abrir mão de seu sonho para integrar o sonho de outrem, os Brunos têm deixado de acreditar em suas reais potencialidades e, portanto, perdido o interesse manifestado na 'falta de concentração'. Perdem 'Brunos', perdem a escola e seus educadores.

### **Caso da Escola 2<sup>12</sup>**

Escola da Ponte, inspiração para a Escola do Projeto Âncora, fica numa pequena vila, em sua terceira construção. Atende um total de 205 alunos, desde o pré-escolar até o nono ano do terceiro ciclo, funcionando todos no mesmo prédio, construído para abrigar esta e mais outra escola pública. A placa de inauguração data de 2012, ano em que a escola passa da segunda instalação - de um dos lados da margem do rio que corta a região - para a outra margem. Essa região, de "semi-ruralidade", está localizada no segundo maior distrito de Portugal, à região norte, com espaço verde, casas baixas, quintas, parreiras de uva, plantação de milho e ovelhas pastando.

A escola também organiza-se por Núcleos de projeto<sup>13</sup> e a pesquisa ocorreu no espaço C2 do Núcleo de Consolidação, com aproximadamente 22 alunos. No Regulamento Interno da escola (Regulamento, 2017) consta que no Núcleo de Consolidação os alunos consolidarão as competências adquiridas no Núcleo de Iniciação.

Um dos criadores do projeto da Escola da Ponte explica a influência do Movimento da Escola Nova e do trabalho do Adolfo Lima, na Escola Oficina nº 1 (nome da Escola A Voz do Operário em suas origens e também nosso campo de investigação).

A diferenciação pedagógica, estratégia importante no contexto do MEM<sup>14</sup>, se define por ser uma via de oposição à "gramática tradicional da escola oitocentista e à diversificação curricular", como possibilidade de uma "nova gramática de escola" (Niza,

---

<sup>12</sup> Foram dezesseis dias inteiros de estada nesta escola no ano de 2017 (meses de abril, maio, junho e julho), finalzinho do ano letivo de 2016/ 2107.

<sup>13</sup> A escola organiza-se em: Pré-escolar, Núcleo de Iniciação (Primeira Vez, I1, I2 e I3), Núcleo de Consolidação (C1 e C2) e Núcleo de Aprofundamento (A1, A2 e A3).

<sup>14</sup> Movimento da Escola Moderna é um modelo pedagógico de gestão do trabalho escolar que articula o trabalho de aprendizagem, trabalho curricular compartilhado, organização e gestão em Conselho de Cooperação, circuitos de comunicação e trabalho autônomo.



2017, p. 1).

Do cruzamento dos dados da pesquisa foi possível verificar os princípios norteadores/ orientadores das ações e do trabalho no espaço C2 do Núcleo de Consolidação: o estudo individual e/ ou em grupo nos grupos de trabalho. Além disso, um exercício de “polidocência”, ou seja, mais de um professor no Núcleo, voltado para a orientação do estudo do aluno. As escolhas dos alunos sobre o que estudar não ocorriam de maneira aleatória e não estavam centradas apenas em interesses individuais, mas tendo em conta também as possibilidades da efetivação do estudo, do trabalho, ancorados no apoio que se pudesse oferecer uns aos outros, sob o olhar e intervenção dos professores. É nesse processo então que a entre-ajuda e o estudo, princípios extraídos dos materiais produzidos e acessados em campo, serviam como base do trabalho dos alunos.

O estudo e a entre-ajuda aconteciam num contexto de escolhas proporcionadas aos alunos, por uma série de critérios para formação de seus grupos de trabalho (os pequenos grupos) dentro do espaço de aprendizagem da “turma” (nesse caso o C2 do Núcleo de Consolidação). Os alunos fazem propostas de escolha dos grupos, assim como para a composição das responsabilidades em que querem trabalhar e qual professor tutor deseja para acompanhar seu trajeto de maneira mais próxima. A escolha da Responsabilidade é por interesse no trabalho: trabalhar com jornal, com livros, com jardim, etc, já que ela serve para resolver problemas da escola.

A escolha do professor tutor é por afinidade, com critérios de composição dos grupos de trabalho. O trabalho de estudo e de entreajuda ganha sentido no processo de escolhas propostas pelos alunos, inclusive com relação também aos temas de estudos ao longo do ano que podem ser extraídos da base curricular externa obrigatória emanada pelo Ministério da Educação e traduzida pelos professores das áreas em forma de listas apresentadas aos alunos, assim como também podem derivar de temas que fogem a esse currículo prévio, suscitadas por interesses dos mesmos. Dessa maneira, o estudo acontece por meio da eleição de temas e com o apoio e intervenção dos professores e colegas na avaliação, socialização (partilha) e até mesmo nas pistas para se chegar a respostas, aprendizagens.

As vivências promovidas nesta escola se apresentam de forma mais articulada e estável para os alunos, e isso pode proporcionar sentidos de maior autonomia, pois se



constituem de modo mais seguro e claro para todos os envolvidos.

*Miguel<sup>15</sup> - 11 anos - “Se você fizer o seu trabalho sem atrapalhar o meu...”*

Miguel compõe o grupo de Responsabilidade Jogos e Recreio Bom, que ele denominou certa vez como “Jogos de Mesa”. Decidiu registrar no quadro “Já Sei”: “História de Portugal no século XVII”, pois considerou que já havia estudado e optou por comunicar ao professor que já poderia ser avaliado. Ao fazer uma atividade sobre Rotina Diária em inglês, ele buscava um livro que pudesse lhe ajudar a escrever um texto sobre o assunto, aproveitando a dica da professora de que no livro pudesse haver um “modelo” de texto para ser referência para sua produção. No entanto, ele não conseguiu fazer essa pesquisa, porque suas amigas de grupo pediram que ele as ajudasse na atividade de preencher, relacionada ao tema, pois ele já havia terminado. Ele mostrou as respostas e as colegas copiaram. Os professores orientam que ajudar não é dar respostas. As colegas às vezes pedem que ele verifique se suas atividades estão corretas, o que indica relação de confiança.

Miguel diz que não gosta de música e nem das músicas tocadas<sup>16</sup> nos espaços. Segundo um professor, ele [Miguel] se interessa muito por assuntos acessados por meio de documentários ou notícias e os traz para a escola. Tal estímulo, por parte da escola e docentes, faz com que a autonomia, confiança e criticidade assumam lugar de destaque no projeto pedagógico. Por exemplo: são os alunos que propõem apresentações e colocam-se disponíveis para participar dos eventos da Escola. Na festa de fim de ano, que se constitui como espaço de socialização do que é desenvolvido ao longo do ano letivo, Miguel declamou um poema de sua autoria. No dia Mundial da Criança, em que uma série de atividades foram realizadas no ginásio, Miguel não estava na arquibancada, mas sim junto com as crianças e educadores que ajudavam na organização e nas tarefas. Ele havia se disponibilizado a ajudar na coleta de coletes durante a reunião de sua Responsabilidade, enquanto o professor organizava as tarefas e enviava ao final essa organização ao e-mail do Conselho de Gestão. Ou seja, Miguel dá sentido às ações propostas na/com/pela escola por meio de atos colaborativos de

---

<sup>15</sup> Nome fictício.

<sup>16</sup> A música, algumas vezes, é usada para regular o barulho dentro dos ambientes. Serve de alerta para o fato de que se não conseguem ouvir a música é porque o barulho está muito alto.



currículo.

Segundo um de seus professores, Miguel ainda não conseguia impor sua autoridade junto aos colegas. Por exemplo: uma das tarefas dele, em sua Responsabilidade, era recolher a bola no recreio, mas os colegas não o reconheciam em tal ‘função’ e dificultavam sua tarefa.

Por conta de condicionalidades do próprio processo da pesquisa e dos acordos prévios junto à escola, não foi possível realizar entrevista com Miguel. Dessa maneira, não houve como verificar o que sentia de sua vivência na escola. Mesmo nos momentos de conversas cotidianas, havia interrupções, sejam pelas atividades ou pelas dinâmicas da “turma”, no espaço de aprendizagem.

No final do ano letivo, época em que a pesquisadora chegou à escola, mais notadamente nas últimas semanas, os alunos formalmente matriculados no 5º ano se preparavam para provas de aferição, exigidas pelo Ministério da Educação. Faziam também simulados que, segundo os professores, serviam mais para se acostumar com o procedimento, aprender a gerir o tempo da prova, ler as questões. Nesta ocasião, um professor comentou, em conversa informal, que numa escola pública não se pode fazer o que se quer, é diferente de uma escola privada. Porém, entendemos que por serem públicas é que as escolas, em sua maioria, poderiam promover maior liberdade e ousadia.

### **Caso da Escola 3<sup>17</sup>**

Essa escola, que é uma unidade da Rede de escolas A Voz do Operário, atendia aproximadamente 410 alunos<sup>18</sup> e localiza-se na região mais antiga da cidade de Lisboa, portanto seu entorno é urbano. É uma escola fruto de movimento associativo da classe trabalhadora dos operários tabaqueiros que surge para dar sustento à publicação do periódico, o Jornal, sem vínculo partidário ou político, com fins de melhorar as condições gerais de vida e de trabalho, assim como também a instrução e bem-estar dos mesmos.

Segundo o Estatuto<sup>19</sup> que rege a Sociedade de Instrução e Beneficência, no artigo

---

<sup>17</sup> Foram 15 dias inteiros e consecutivos ao longo do mês de setembro de 2017 na escola.

<sup>18</sup> Em 2017.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.avozdooperario.pt/index.php/a-voz-do-operario/estatutos>. Acesso em: 13 nov. 2107.



1º, trata-se, essa escola, de uma Instituição Particular de Solidariedade Social e, no artigo 2º, persegue os objetivos recreativos, desportivos, sociais, culturais relativos à área metropolitana de Lisboa podendo alargar-se ao território nacional.

A Escola A Voz do Operário assume sua vinculação ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa e ao paradigma pedagógico da comunicação. Paulus (2013), pesquisador português, que teve como campo de pesquisa uma das unidades da rede de escolas d'A Voz do Operário, afirma a importância do grupo no projeto de trabalho de aprendizagem. As ações externas derivariam do trabalho no interior dos grupos. Cosme e Trindade (2013), também autores portugueses, afirmam que será o processo de comunicação e a "turma" como uma comunidade de aprendizagem que conferem, além das potencialidades dos sujeitos, uma relevância para os objetos e atos que viabilizam a produção do saber ou das vicissitudes conceituais que delimitam esses atos e objetos. Por isso, consideram que, a partir dessa premissa, pode-se passar de uma discussão do âmbito do campo do ensino ou do campo do aprender para um outro patamar: o do campo epistemológico. Essa abordagem ancora-se no que denominam paradigma da comunicação.

A pesquisa aconteceu na turma do segundo ciclo. Estávamos em pleno início do ano letivo e tudo se organizando por áreas (A1, A2, A3):

[...] Integradas no horário, a par das disciplinas, os alunos [da escola] têm áreas não disciplinares cujo objetivo é trabalhar a transversalidade do currículo através de Projetos cujos temas são lançados pelos Professores: A1, que agrupa Português, Inglês e História e Geografia de Portugal; A2, Ciências Naturais e Matemática; A3, que junta a Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Educação Física. Na área de TEA/TP (Tempo de Estudo Autónomo/Tempo de Projeto) os Projetos, cujos temas são integralmente escolhidos pelos alunos, há também momentos privilegiados para apoiar os alunos que estejam a experimentar algum tipo de dificuldade [...]. (Pereira, 2017, p. 4)

Através de observações, vê-se que nas áreas estão todos os professores das disciplinas, que A1 são línguas e estudos sociais, A2 ciências e matemática e A3 expressões. O tempo de formação cívica, por exemplo, consiste em Conselho de Cooperação, principalmente para discussão de assuntos relacionados a regras e atitudes, relacionamentos, conflitos, mas também socialização de curiosidades e



pequenas pesquisas ou ideia de projetos que podem ser realizados e que se colocam no Diário de Turma. Pedro, um dos meninos acompanhados na pesquisa, diz que o Diário de Turma é um tipo de Assembleia.

Mais uma vez é notável o investimento na autonomia dos estudantes:

Podemos encarar isso sob uma dupla perspectiva que tem a ver com a aprendizagem dos miúdos a serem autônomos [...] Esta que foi a dificuldade: queremos de um momento para o outro pedir para os miúdos se organizarem autonomamente, isto tem que ser uma transição faseada, não é? [...] Porque senão mais tarde, trata-se no fundo dos miúdos aprenderem a tomar decisões e a fazer opções, não é? Porque isso só se aprende se eles puderem escolher, porque senão nunca vão aprender e nunca vão conseguir fazer. Por outro lado, a maior dificuldade tem a ver com a articulação entre os profissionais porque infelizmente aquilo que se constrói é que nós andamos de costas voltadas uns para os outros, não é? E olhamos para nós próprios, sozinhos e não conseguimos ver o coletivo, não é? quer o coletivo de professores, quer o coletivo de alunos, quer o coletivo individual onde todas estas pessoas se inserem. (Trecho de entrevista com o diretor pedagógico, 29/ 09/ 2017)

Foi possível observar que nas primeiras semanas essas mudanças estavam em processo. A psicóloga integrava o quadro também, estando em sala junto com professores em momentos variados. Nos tempos de TEA/ TP<sup>20</sup> os professores das diferentes áreas se revezavam. Nos tempos de disciplinas somente um professor.

Havia um exercício de polidocência na medida em que a professora de história e geografia de Portugal, estando junto com a professora de português/ inglês, ajudava nas dúvidas sobre sujeito, verbo, compreensão de texto.

Essas estratégias devem ser entendidas notadamente no contexto dos princípios pedagógicos norteadores que atendem às dinâmicas do contexto em que se aplicam e que servem também, com relação aos alunos, para que se conscientizem dos processos de ensino e de aprendizagem:

Os objectivos que se perseguem passam por sublinhar o papel da orientação (regulação) do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que se intenta que os alunos cheguem a desenvolver a consciência e competências de auto-regulação do seu próprio

---

<sup>20</sup> Tempo de Estudo Autônomo e Tempo de Projeto.



processo de aprendizagem. (Gonzales, 2002, p. 221)

Segundo Gonzales (2002), a potencialidade desses instrumentos/ estratégias está nos princípios da inclusão que se traduz na organização por grupos heterogêneos, o que expande o olhar restrito apenas ao acolhimento das crianças com necessidades educativas especiais, a cooperação quando se privilegia o trabalho por grupos, a partilha do poder no desenvolvimento curricular porque não seria pelas aulas do professor que o currículo é desenvolvido, mas pela apropriação que cada um faz através de registros com mapas de monitoramento como registros coletivos que ajudam o professor a orientar os alunos e, inclusive, diferenciando a orientação. O Movimento da Escola Moderna Portuguesa defende, segundo o autor - e os depoimentos que colheu junto a expoentes importantes do Movimento-, que se partilhe com os alunos o programa que deve ser trabalhado para que eles não sintam que seja algo fora deles, um programa que também é do professor.

Abaixo apresentamos um trecho da interação em Roda de Conversa realizada com o grupo de trabalho acompanhado em que Pedro fala sobre essa mudança que se implementava no segundo ciclo, socializando seus olhares:

Pedro: Houve uma grande diferença do primeiro ciclo para o segundo. Fazemos muitas coisas com a lista de verificação, temos sempre a mexer na lista de verificação, lista de verificação de HGP, muitas listas e nós é que damos conta delas, isso parece um bocado esquisito. No primeiro ciclo nós não mexíamos na lista, era nossa professora que tinha a lista, dava uma aula nova e registrava: pronto, já aprenderam.

Pesquisadora: Entendi. Você está achando esse ano diferente?

Pedro: E no final do ano fazíamos todos em conjunto, se aprendemos isso e metemos: já aprendemos, temos de melhorar ou não percebi para ver se é preciso melhorar, se não perceberam mesmo ou se está mesmo aprendido ou podemos passar a frente.

Os alunos que estão há mais tempo na escola referem que já exercitavam o PIT, que é justamente a regulação pelo aluno, sob orientação e acompanhamento dos professores, de seu caminho de aprendizagem. Pedro sente um certo estranhamento ao ter posse dos conteúdos curriculares através das listas de verificação, o que antes estava mais centrado no trabalho do professor, ainda que já experimentasse avaliar o que havia estudado e o que precisava rever para avançar. Nesse ano letivo, a escola



pretendia adotar menos manuais e mais livros.

*Pedro<sup>21</sup> - 10 anos - “Modo de Assembleia”*

Pedro está desde o 1º ano na escola. Fez expressão de surpresa com tantos conteúdos e a professora diz que não está apresentando a lista de verificação de conteúdos na íntegra para não confundi-los ou assustá-los. Acontecia através de propostas de professores e alunos sob orientação dos professores.

Essas orientações eram tanto para orientar as discussões e as participações, quanto nas intervenções pedagógicas voltadas ao estudo. Pelas recorrências em notas de campo acerca dos princípios do trabalho pedagógico, o princípio geral das ações foi participação/ negociação/ interação social.

O objetivo é construir estratégias para que cada criança, com o apoio de professores e colegas, possa atingir objetivos comuns de aprendizagem. Definem-se em conjunto tanto materiais e espaços – ficheiros e materiais cooperativos - como instrumentos de pilotagem (listas de verificação, agenda semanal, mapas de apoio em parceria, tarefas, produções, listas de critérios de avaliação do trabalho). Os Projetos de Trabalho surgem de curiosidades ou necessidades manifestadas pelas crianças orientados pelos adultos de forma a garantir o desenvolvimento curricular. São projetos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou intervenção social e a apresentação dessas produções são definidas coletivamente.

Nos Planos Individuais de Trabalho (PIT) e Tempo de Estudo Autônomo há a dedicação à produção intelectual, treino e estudo dos conteúdos curriculares, orientados pelo PIT, em que os professores oferecem apoio individualizado aos alunos, sendo que estes apoios são definidos em Conselho de Cooperação. No Tempo de Trabalho Coletivo, a partir do trabalho das crianças são analisados os erros, as inadequações, a resolução de problemas, e são feitas revisões e reescritas de textos nas diferentes áreas do currículo para o desenvolvimento das competências.

Os alunos, por meio da participação, sob orientação dos professores, exercitavam, em contexto de interação social, a proposição de pequenas pesquisas de uma semana, socializando curiosidades, perguntas, indagações, questionamentos (Gostava de Saber - Diário de Turma) (Figura 2). Exercitavam também expor aquilo de que não gostaram,

---

<sup>21</sup> Nome fictício.



os conflitos, os problemas enfrentados, decidindo e opinando sobre possibilidades de resolvê-los. Essas proposições eram como decisões ou tarefas (algum assunto ou problema) a serem resolvidos junto àqueles envolvidos. A participação seria o “trabalho de aprender”. Nesse processo, buscava-se operar uma gradativa co-responsabilização relacionada à vida na escola e no grupo/ turma. Sobre isso, Pedro relata junto com colegas do seu grupo de trabalho (Mateus e Isabel) durante a Roda de Conversa:

Pedro: Nós temos o Diário de Turma que a maioria das outras escolas não tem, é um modo de resolver os problemas entre nós.

Pesquisador: Esse é um modo de resolver os problemas, né?

Mateus: Há muitas das vezes que nós tomamos decisões. Eu, à terça-feira, tenho uma decisão, não sei, uma tarefa, uma nova tarefa para a sala, e ao invés de ter com a professora escrevo no “proponho”, no Diário de Turma, e depois na sexta ou então na segunda vimos a proposta.

Isabel: No colégio, antes, não havia isso [Isabel se refere à escola que frequentava antes de ingressar nesta]. Nós tínhamos que falar com o adulto e o adulto resolvia as coisas na aula, mas no colégio nós falávamos com auxiliares e às vezes resolvíamos sozinhos. Mas às vezes os meninos tratavam-nos mal ou iam para um sitio que não deveria, e ficavam de castigo... Pronto. (Trecho de interação em Roda de Conversa em 28/ 09/ 2017)

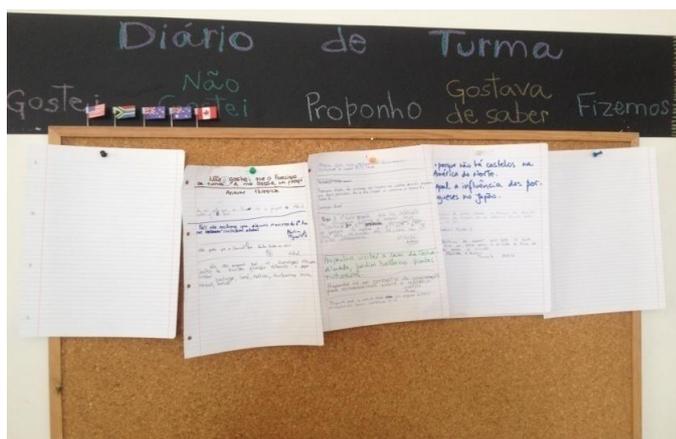


Figura 2 – Diário de Turma – “Um modo de Assembléia”.

Participar das decisões, dos caminhos a serem tomados em conjunto, sem que o adulto tome decisões centralizadas em seu poder, mas não sem ele e suas orientações, mas sobretudo sob intervenção deliberada deles também parece ser um modo de não deixar as crianças sozinhas na tarefa de resolver os assuntos da vida na escola. Isabel relembra dos modos como sua escola anterior tratava essa questão. Ou os professores/



adultos resolviam de maneira solitária os problemas ou os alunos precisavam encontrar formas de resolvê-los de igual modo, sozinhos. Por isso, era possível tomar uma decisão ou propor uma tarefa/ assunto/ problema para ser observado e pensado no coletivo sempre com a presença do professor/ adulto que intervinha nos possíveis encaminhamentos a serem tomados pelas crianças, na forma de apoio de um mais experiente.

Mais uma vez, os sentidos construídos por estes alunos, sua escola e educadores se pauta no desenvolvimento de ambiências formativas em que a autonomia é fulcral. Junto a isso, temos o que Bruno (2007) chamou de mediação partilhada, em que docentes e discentes assumem protagonismos nos atos de currículo.

### **Reflexões e Considerações Finais**

Nas três escolas são singulares os modos de intervenção humana, intervenção pedagógica, intervenção mútua. Esse olhar para a intervenção ou formação de sujeitos interventivos afetava sobremaneira os modos como se proporcionava aos alunos participar, decidir, opinar, encontrar caminhos para as dificuldades e problemas, para estudar. A intervenção do adulto, daquele mais experiente, a mediação partilhada (Bruno, 2007), foi se mostrando algo essencial na medida em que, na Escola do Projeto Âncora, uma aparente crença de que cada vez menos presença do educador indicaria uma gradativa conquista de “autonomia” resultou na responsabilização centrada nos meninos e meninas. Seria necessário que o trabalho pedagógico se organizasse de modo a que se oferecessem aos alunos meios e possibilidades de aprender a decidir, aprender a participar, aprender a opinar e intervir. Isso dependeria da intervenção do adulto.

Na Escola da Ponte (Portugal), os princípios extraídos das ações no espaço de aprendizagem foram o estudo e a entre-ajuda/ intervenção. Para decidir, opinar, intervir, buscar caminhos estava à disposição um conjunto de orientadores e apoiadores para que fosse possível participar com a ajuda dos outros, sempre em grupo e sempre sob orientação de adultos. Alguns pontos eram negociados com os professores sobre os temas de estudo, sobre os modos de socializar uma produção ou avaliar e ser avaliado. Os problemas e conflitos podiam ser resolvidos ou socializados no coletivo, quando não se encontrava uma solução no contato mais próximo. Já na Escola A Voz do Operário da Graça, foi possível verificar que através da participação intervindo, propondo, opinando, ajudando, apoiando, interagindo, o grupo/ turma sob orientação e propostas



dos professores escolhiam, assumiam tarefas, expunham uma curiosidade ou propunham uma pequena pesquisa. Socializavam também problemas, conflitos a serem discutidos, sempre com o apoio dos professores como discutem Cosme e Trindade (2013) no "paradigma da comunicação", o que distribui responsabilidades no processo pedagógico.

Escolas e seus projetos educativos são, sobretudo, projetos sociais. A intenção deste trabalho não é traçar comparativos entre escolas e nem tampouco mostrar que uma escola pode replicar a experiência da outra. Mas um trabalho como este buscou essencialmente dar voz aos alunos e compreender um pouco mais acerca de seus caminhos e vivências na escola contemporânea. Uma escola que é hoje produtora também de uma cultura digital e por isso nossa relação com o construcionismo, pois não se pode tratar destes processos afeitos a autoria e a autonomia apartados de uma cultura mediada por tecnologias digitais e em rede.

Como estudantes ressignificam suas experiências nos movimentos de três escolas em seus processos de superação do modelo instrucionista de ensino foi o objetivo que se perseguiu. Se por um lado não se pode incorrer no erro de basear o trabalho pedagógico nos interesses individuais dos alunos sob pena de deixá-los no abandono cultural como permitem as reflexões acerca dos conflitos emergentes do contexto da Escola do Projeto Âncora, mostra-se também como fato o de que na Escola da Ponte e na Escola A Voz do Operário os princípios extraídos das ações são eminentemente "escolares": o estudo, a intervenção, a participação guiada sempre sob orientação e os olhos dos adultos, projetando a experiência escolar das crianças como alunos. Ao mesmo tempo, a cocriação de ambiências formativas que fomentem o desenvolvimento da autonomia se instaura como diferencial.

Para Sacristán (2005) depositamos grande expectativa na escola como possibilidade de mobilidade social e sucesso futuro ou formamos nossa esperança de que a cultura da educação seja atualizada rapidamente, mas é preciso ter em conta que as escolas e os professores também têm suas possibilidades e limitações naquilo que podem, sabem ou querem fazer por si mesmos e nas condições em que trabalham. Para o autor, no entanto, o pior que pode acontecer é não sermos capazes de imaginar experiências ou "novas formas de institucionalizar práticas mais de acordo com os princípios que defendemos" (p. 192).

A pesquisa imersiva e narrativa desenvolvida por meio da vivência nas três

escolas nos mostrou que a superação do instrucionismo <sup>22</sup> e, portanto, o desenvolvimento de práticas construcionistas se dão em meio a atos de currículos, como quis Macedo (2013), que fomentem a autonomia de todos os envolvidos (docentes e discentes), em parceria, em colaboração, em interação com a Cultura Digital, mediada por tecnologias digitais e em rede. Destarte, não é mais possível apartar a cultura digital das práticas educacionais atuais. A superação do instrucionismo como extensão do ensino massivo tradicional conservador se faz urgente.

Estes elementos são corresponsáveis pela ressignificação das propostas pedagógicas que incidem nas maneiras como estudantes e educadores decidem, opinam e participam dos processos de aprendizagens. Podem ser fortes aliados para transformação da escola e, portanto, pela emergência do construcionismo na superação do instrucionismo.

Cada escola, de formas singulares e também plurais conseguiu, por meio das narrativas de seus atores curriculantes, nos dar pistas sobre como transformar os processos de aprendizagem com base na autonomia. Ficamos, desse modo, com dados que revelam que mudar é possível, ainda que não seja tarefa fácil.

### Referências Bibliográficas

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruno, A. R. (2007). *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática online*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bruno, A. R. et al. (2012). Teorias da educação e da comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. *Revista Teias*, 13(30), 119-143.
- Chaves, E. (2013). *Entrevista com o professor Eduardo Chaves*. [https://pt.slideshare.net/ceci\\_ariq/entrevista-com-professor-eduardo-chaves](https://pt.slideshare.net/ceci_ariq/entrevista-com-professor-eduardo-chaves).
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Mais Letras.
- Gomes, R. (2015). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: M. C. S. Minayo (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Gonzáles, P. F. (2002). *O Movimento da escola moderna: Um percurso cooperativo na*

---

<sup>22</sup> É notável que tal abordagem ainda é muito presente nas escolas e o exemplo disso é o que temos presenciado com as aulas remotas forjadas durante a pandemia COVID-19, com uso de dispositivos móveis digitais e em rede como reproduções das aulas tradicionais presenciais.



- construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto Editora.
- Larrosa, J. (2010). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica.
- Macedo, R. S. (2013). *Atos de currículo e autonomia pedagógica*. Vozes.
- Niza, S. (2017). Um sistema de diferenciação pedagógica em cooperação educativa. Comunicação - Sábado Pedagógico promovido pelo Núcleo Regional de Aveiro do Movimento da Escola Moderna realizado no Complexo Pedagógico da Universidade de Aveiro em 27 mai 2017. Mimeo.
- Papert, S. (1986). *Constructionism: A new opportunity for elementary science education*. A proposal to the National Science Foundation, Massachusetts Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group, Cambridge, Massachusetts.
- Paulus, P. (2013). *Uma outra forma de fazer escola: A Voz do Operário da Ajuda*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pereira, S. P. (2017). Segundo ciclo está diferente. *Jornal A Voz do Operário*, 138 (3048), 1-4.
- Regulamento interno (2017, Agosto 16). *Escola da Ponte*. <http://www.escoladaponte.pt/ficheiros/doc/orienta/RI.pdf>.
- Relatório de atividades 2012-2013 (2013). *Projeto Âncora: a vida em transformação*. Cotia, 1-62.
- Sacristán, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. Artmed.
- Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. Paulus.
- Serres M. (2013). *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Bertrand Brasil.
- Valente, J. A. (2002) *Informática na educação: instrucionismo x construcionismo*. Revista Educação Pública - CECIERJ. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/informaacutetica-na-educaccedilatildeo-instrucionismo-x-construcionismo>.