

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA – SEEC

COORDENADORIA DOS ÓRGÃOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – CORE

ESCOLA ESTADUAL ALCEU AMOROSO LIMA

ESCOLA CANDIDATA AO SELO DO PEA UNESCO

Ato de Criação Nº 7.043 – 07/12/1976

Ato de autorização – 8837 SEEC/GS de 23/12/1983

CNPJ 01884388/0001-01

Rua do Baião, s/n - Conj. Nova Natal - Lagoa Azul

CEP: 59.135-200 Natal/RN (84) 3232-6323

eealceuamorosolima@hotmail.com

@AlceuAmorosoLima

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**“Espaço de Vida”**

DIREÇÃO:

REINAN ALESSANDRO DE FRANÇA

VICE DIREÇÃO:

ANDREY RICARDO GOMES DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:

MARIA ROSEANE CRUZ RIBEIRO

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA:

SEBASTIÃO ZUZA DE MATOS JÚNIOR

NATAL/RN

JULHO/2019

**APRESENTAÇÃO**

O presente documento tem como objetivo expor, de forma sucinta, o Projeto Político-pedagógico (PPP) da Escola Estadual Alceu Amoroso Lima para todos que fazem parte desta comunidade escolar. Nele, estão reunidas todas as reflexões, anseios e objetivos discutidos por todos os segmentos da comunidade em reuniões realizadas em vários encontros e jornadas pedagógicas na instituição.

É importante frisar que este registro não está pronto e acabado, uma vez que o tempo passa, as coisas mudam, a escola também. Surgirão novas aspirações, novos sonhos e objetivos que devem ser impressos neste documento sempre que for necessário. Então, trata-se de um documento em transformação, em construção contínua, que deve ser exposto em local onde todos possam ter acesso.

Espera-se que as informações aqui reunidas possam ser apreciadas por todos, elogiadas ou criticadas e, assim, aperfeiçoadas, para que se tenha, com o passar dos anos, uma crescente melhoria na qualidade do serviço oferecido e, principalmente, o sucesso dos educandos.

**1 PRINCÍPIOS**

1.1 RESPEITO

O principal valor que deve respaldar a relação no ambiente escolar é o respeito mútuo. Quando a construção do afeto é pautada no respeito, o exercício da cidadania está assegurado, num propósito de não mais assumirmos uma postura entre despotismo e dominados, mas entre agentes que colaboram para o bem comum. Valcir Morais, em sua monografia de especialização, Escola da Ponte e a formação de sujeitos críticos: o caso do Colégio Sesi Maringá/PR, escreve que:

Ensinar exige proximidade, confiança, respeito, interesse pela verdade do outro, e, caso o professor se sinta desinteressado pelos indivíduos com os quais exerce sua profissão, isto é, seus educandos, aumenta-se enormemente a possibilidade de o processo ensino aprendizagem não atingir seu objetivo (MORAIS, 2004, p. 13).

Compreende-se, em equipe, que as relações sociais e educacionais, no espaço escolar devem ser balizadas primordialmente no respeito pela verdade do outro. De acordo com o pensamento de Rousseau, espera-se que o educador “conheça bem o sujeito que deve educar”. O respeito mesmo antes do conhecimento professor/aluno. O respeito após o conhecimento da história de vida. Corroboramos com Valcir Morais, quando afirma que:

"O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência." (MORAIS, 2004).

1.2 AFETO

A relação entre ensino e aprendizagem, tão pautada e, portanto, tão dependente da relação entre aluno e educador, necessita passar pelo crivo do afeto, a fim de que o seu sucesso tenha uma possibilidade de retorno assegurada.

O Projeto que esta instituição passa a adotar e a defender, a partir de então, preza pelo fortalecimento desta relação de proximidade entre educador e cada um dos alunos num gesto que, por si só, já transpira inclusão, uma vez que cada aluno é observado na sua individualidade, independente de qual seja ela.

Supõe-se uma relação afetiva que guarde os seus devidos limites entre o limiar do esperado de uma relação entre um adulto e uma criança ou adolescente. O educador não é um parente do aprendente, portanto, não deve exercer as atribuições dos pais, dos tios, avós etc. Por outro lado, o ser educador não lhe advoga a obrigação de manter isolamento do aluno, pelo contrário. O exercício da proximidade, do diálogo, da parceria, precisa nortear a relação aluno e educador para que a construção desse afeto exerça uma força positiva na promoção da aprendizagem. Henri Wallon (2007) destaca que a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa.

Assim, detectamos a emergência de encontrarmos um equilíbrio neste exercício da cidadania por meio do afeto, que não extrapole condição do ser educador, todavia, que não reprima a atenção que deve demandar deste, em relação ao educando.

1.3 AUTONOMIA

A importância do exercício da autonomia, que aos poucos substituirá a fase de heteronomia, em todos os alunos do Ensino Fundamental (respeitando-se, naturalmente, a maturidade intelectual específica dos estudantes por ano de escolaridade), auxilia na formação de indivíduos capacitados a exercerem com cidadania o seu papel social. A conscientização do princípio da responsabilidade, desde cedo, mesmo ainda no processo de heteronomia, dota esses pequenos seres sociais do sentimento de pertencimento a um grupo, assim sendo, da sua função na dinâmica daquele grupo. Desse modo, alunos devem assumir a responsabilidade que lhes cabe, dentro do seu processo de aprendizagem. De certo, haverá aquilo que cabe ao aluno e que, por sua vez, não será executado pela família, nem pela equipe.

Esse exercício de autonomia, em todas as tarefas que lhe forem destinadas, permitirá, espera-se, o desenvolvimento de um cidadão capacitado a ter a sua consciência acerca dos seus direitos e deveres. Segundo Piaget “é necessário estabelecer entre as crianças, sobretudo entre os adolescentes, relações sociais, apelar para a sua atividade e para a sua responsabilidade”. (Piaget, 1948, p.36). O implicar-se no processo educativo, da concepção à avaliação e auto avaliação, é o que se espera do aluno contemplado por este projeto.

1.4 DISCIPLINA

A sugestão apresentada pelo presente plano é que, nesta instituição, colaborativamente, os alunos participem da elaboração do Regimento Escolar, no que refere-se aos seus direitos e deveres, por meio de uma discussão em grupos de sala de aula num determinado momento, e que seja anualmente, a partir das concordâncias e discordâncias, que levarão a um consenso. A ideia é que o grupo de alunos reconheça no código de regras de convivência social e comunitária da escola, constituído com eles, e por eles, o conjunto de direitos e deveres de todos que fazem parte da escola e que deverá ter a sua aplicação e vivência observadas e acompanhadas pelos profissionais da escola, bem como por lideranças oriundas dos próprios grupos de alunos. (trecho retirado) O autor Jean-Claude Filloux, ao escrever sobre Durkheim, considera que, a apropriação, por meio da criança do senso de disciplina, a partir da regularidade e das regras, a fará superar o seu estado de “anomia”. *(A educação moral*, pp. 39-42). Durkheim reconhece (trecho retirado) que a pedagogia da moral encontra-se aí diante de um dilema: ensinar a disciplina e, ao mesmo tempo, a autonomia.

Ao pensar disciplina, em consonância com Durkheim, Jean-Claude Filloux aborda uma analogia feita pelo pensador, entre professor e o aluno, com o colonizador e o colonizado, uma vez que “ele nota que, nos dois casos, grupos de indivíduos de cultura desigual são colocados em contato”, lançando uma predisposição de um “violentar o outro”, havendo assim “abuso de poder” (...). A autonomia se adquire graças a um ensino que faz a criança compreender a natureza da sociedade e o porquê das regras morais Lembrando Durkheim. Desta feita, se constitui como imprescindível que o aluno tenha a ciência do porquê se estipula cada uma das regras de convivência.

Corroboramos com Alberto Munari, quando expressa Jean Piaget, sobre o fato de pensar que a educação deve ser visualizada como um todo. A discussão e a prática da conduta disciplinar deve passar por todos os componentes curriculares. Uma vez que consideramos a escola como um espaço de prática da sociedade real, deve-se, portanto, confiar às crianças a discussão, elaboração, organização e o acompanhamento do cumprimento dessas normas de conduta que regem o espaço escolar.

Rousseau lança críticas sobre uma ideia de educação baseada na “autoridade que submeta a vontade da criança à de seu mestre”. Para tal, o pensador considerava uma arte o educador proceder de forma que a sua vontade não substitua, simplesmente e sem uma explicação efetiva, a vontade do aluno. Rousseau acredita que o aluno precisa internalizar as normas de conduta disciplinar, por meio de educação e formação. Não por meio de uma gratuita imposição. Corroboramos com Maria Montessori quando escreve que: “chamamos de disciplinado um indivíduo que é senhor de si, que pode, consequentemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida” (MONTESSORI, 1969, p. 57). Dessa forma, o processo de liberdade torna-se uma descoberta e uma adoção de regras sociais às quais Rousseau chamava de “vontade geral”. O reconhecimento, por parte do aluno, do motivo e da importância de atender a essa “vontade geral” é a prática democrática e consciente das condutas disciplinares no ambiente escolar.

1.5 SOLIDARIEDADE

A pedagogia desta instituição que prima, desde já, por trilhar os caminhos do afeto, da autonomia e da disciplina, deseja pautar-se numa perspectiva de sentimento de solidariedade em todas as suas esferas. Entre a gestão, a coordenação, os professores, os funcionários, os alunos, internamente e entre grupos. Solidarizar-se com o fim de pensar e produzir colaborativamente e com o espírito solidário. Superando a perspectiva da competitividade, entre pessoas e entre grupos, o novo ideal é a construção coletiva, de ajuda mútua, entre pessoas e entre grupos.

No trabalho “Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional”, Antonio Takao Kanamaru, observa um caráter original e peculiar na obra do referido educador: a sua ampla dimensão solidária, em contraposição às relações competitivas e meritocráticas”. A civilização que se fundamentou pós industrialização tornou-se individualista e competitiva, mediante os ideais de aquisição de lucro, por meio da livre concorrência. Se desejamos uma civilização solidária precisamos fomentar isso na escola, com o fim de formarmos um novo cidadão: que pense menos o bem individual e mais, o bem coletivo; que pense menos o lucro e que pense mais o bem estar social coletivo e o cuidado com em que vive e com todas as formas de vida.

O estudo da autora Clarice Nunes, ao escrever sobre o livro *Educação não é privilégio* do ano de 1957, extrai alguns valores fundamentais da defesa de Anísio Teixeira. Neste, há uma observação acerca da importância da constituição de *“*uma escolapública com um Ensino Básico de qualidade para todos, [...] uma escola que construa um solidário destino humano, históricoe social”. Esse “solidário destino”, pregado por Anísio Teixeira, passa por um viés de prática da socialização. O Projeto, posto por esta instituição educacional, sugere a fomentação de atividades, trabalhos, ações e projetos que invistam na criação e produção coletiva, por meio da efetiva participação de todos que compuserem este grupo. Atenta-se para o olhar cuidadoso do educador afim de que alguns não trabalhem, em detrimento de outros que só esperam. As sugestões, criações, ações e produções devem partir de todos.

A sugerida estratégia respalda-se, também, no princípio Vygotskyano, de que:

Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [...]. Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. A sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno (VYGOTSKY, 1982).

Para Vygotsky, a “interação social (...) desempenha um papel construtivo no desenvolvimento”. Vygotsky (1982, v. IV, p. 281). Assim sendo, espera-se, nesta instituição, a construção e promoção da ação social de alunos alimentada pelo princípio da solidariedade.

1.6 TRANSFORMAÇÃO

Um dos princípios fundamentais do pensamento e obra de Paulo Freire é que a educação exerce um papel determinante como agente transformador na esfera individual e coletiva. Uma vez estabelecidas relações de afeto e confiança mútua que versarão por promover, no educando, um estágio de superação da heteronomia pela autonomia, em seu tempo oportuno e, que esse educando compreenda a razão disciplinar, entendendo que ele atua na eleição e no cumprimento das regras de conduta do ambiente e que zela pela vivência solidária, não há como entender diferente: houve mudança de postura, adequação de conduta, alteração de práticas. Portanto, houve transformação.

Além de Paulo Freire, a obra de John Dewey, faz frequentes referências ás concepções de movimento, transformação e mudança, Dewey sempre defendeu uma escola em movimento, que esteja sintonizada com o mundo.

A mudança, ou transformação, passa a ser eleito como princípio desta instituição por acreditarmos que, numa sociedade em frequente vivência dialética, a estagnação de ideias não corresponde ao ideal de educação aqui pensado. É de todo salutar nos abrirmos para o diálogo com o fim da alteração do que já se faz velho, trazendo-lhe o novo. À essa ideia de mundo em transição, Dewey faz a seguinte abordagem: há que haver uma nova concepção da mudança, que a mesma “deixe de ser vista como pecado ou descuido da natureza, reflexo da imperfeição do Ser”. Sabe-se, cientificamente, que vivemos em um “universo ilimitado no espaço e no tempo”, e, naturalmente, também “complexo (tanto) na estrutura quanto na extensão.” (DEWEY, 1959, p. 86).

Para Cunha, Anísio Teixeira, precursor das ideias da Escola Nova no Brasil, rezará em sua mesma cartilha ao destacar a importância da discussão sobre “movimento, mudança e transformação”, crendo que “a escola, a sociedade e o progresso científico” não terão concepções estáticas num espaço democrático. (TEIXEIRA, 1930, p. 87).

Em sua monografia de especialização, Escola da Ponte e a formação de sujeitos críticos: o caso do Colégio Sesi Maringá/PR, quando o autor, Valcir Morais, pensa em ideais de mudança, o mesmo expressa um pensamento de Rubem Alves (2001, p. 51). “A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram”.

É, exatamente, corroborando com esse ideal de que, as coisas não têm obrigação de continuarem como estão, ou como sempre foram, que este Projeto é apresentado por esta instituição. Porque acreditamos ser, este, também, como afirma Freire, um dos fortes princípios educativos: a transformação. Nessa perspectiva, considera-se o “homem como um ser social em constante estado de vir a ser [...] um ser de relações, de conexões, de construção de si mesmo nas relações com os outros, com a natureza e consigo” (MARINGÁ, 2011, p. 22-23).

O Projeto objetiva inspirar para que esta transformação promova aos novos “cidadãos do mundo” um “vir a ser” afetuoso e, também respeitoso; autônomo e, portanto, responsável; disciplinado, por ser consciente que precisa sê-lo; sociável, porque é um ser solidário.

**2 DIMENSÕES**

Após serem definidos os princípios norteadores da ação pedagógica e estabelecido o método, o Projeto vem por meio deste texto, determinar os pilares que devem dar suporte ao trabalho pedagógico, como dimensões a serem trilhadas pelos projetos e ajudarão a abrir os horizontes para estabelecer as metas a serem galgadas, de acordo com o Plano de Ação de cada ano letivo. Esses pilares, e dimensões, é o aparato com o qual a escola deverá contar para implementar o projeto. Assim sendo, são esses dos quais trataremos: Projeto; representação ou protagonismo; famílias; parcerias; dimensão leitura e escrita; dimensão inclusiva, integral e sustentável.

2.1 PROJETO

O Projeto é um fator determinante para o funcionamento da escola. Ele é o espírito que encarna no corpo, docente e discente. Portanto, antes de tudo, precisa existir. É necessário que tenha sido gestado por meio de uma pauta de discussão, de concordâncias e discordâncias e que os resultados dessa pauta possam corresponder às necessidades da comunidade escolar que por ele será beneficiada.

Santa Rosa (2008), descreve a caracterização deste Projeto. Ele precisa atender aos seguintes parâmetros: ser identificador, personificador, norteador, adaptável, viável e interdisciplinar. Um Projeto, que cria corpo, por meio dos anseios da comunidade escolar, tem de ser identificador desta comunidade. Ao ler este Projeto, ou Plano, no mesmo, devem estar as cores e os barulhos de quem o criou. Ele personifica, ele tem as marcas de suor e lágrimas dos educadores que no “chão desta escola” atuam. Por ser norteador, é por meio de seus princípios que os profissionais de educação desta instituição determinarão os seus objetivos de ensino e aprendizagem.

A estrutura curricular, o currículo real e o “currículo oculto”, defendidos por estes educadores, precisam beber na fonte deste Projeto. Do contrário, ele estará trabalhando na escola, todavia não estará atuando para o cumprimento dos objetivos da escola. Por ser adaptável, ele assume uma postura mutável e deve ser revisto e alterado sempre que necessário, sempre que se torne obsoleto, sempre que se julgue interessante acrescer ou retirar algo, aos olhos da comunidade escolar. O fator viabilidade imprime a este Plano uma fuga total da utopia e um conhecimento da realidade da comunidade com o fim de que, dentro das realidades postas, as suas ações sejam correspondentes aos meios que se tem para realizá-las. Para torná-lo real, não há como desconsiderar o princípio da transdisciplinaridade. O trabalho colaborativo começa desde os planejamentos de projetos, de aulas, de atividades, de trabalhos ou de sequências didáticas construídos de forma coletiva, até a sua execução. O currículo deve ser pensado de forma a ser posto em prática, sempre que se torne viável, por meio de ações transdisciplinares.

O Plano de Ação deverá passar pelo seguinte processo de gestação: pesquisa de diversos referenciais da educação; produção de um texto obedecendo aos critérios estipulados pelo modelo oficial da SEEC/RN, que precisará ser lido, analisado, discutido e modificado, de acordo com os anseios da comunidade escolar.

Uma vez superada essa fase, os devidos ajustes devem ser realizados para que o texto final fique pronto. O mesmo comporá o conteúdo do PPP da escola e deverá ser seguido por tornar-se o espírito pedagógico desta comunidade escolar. Durante o ano letivo, o Plano deverá ser avaliado em equipe a partir dos resultados obtidos no “chão da escola” e ter os seus princípios, método, ações e metas revistos, a fim de que esteja sempre atualizado e correspondendo aos objetivos e à realidade da escola, pois “o projeto da escola é uma obra humana em estado permanente de aperfeiçoamento.” (SANTA ROSA, 2008).

Desta feita, a ação primordial é gestar um projeto que inspire o trabalho e a meta é o estudo e a revisão anual do mesmo.

 2.2 COLEGIADOS

O cumprimento dos objetivos deste Plano (espírito pedagógico da comunidade escolar) necessita ser implementado pelos corpos docente e discente, por meio das diversas representações constituídas por esta comunidade. Todo o corpo deverá implicar-se neste processo de forma que se insiram nos grupos de liderança, que zelarão pelo cumprimento dos princípios norteadores e da metodologia que prega o mesmo.

Assim sendo, deverão constituir-se os seguintes grupos de representação:

* Professores articuladores: atuarão em turmas específicas ou em projetos e ações diversas, durante todo o ano letivo, com o intuito de acompanhar, orientar, facilitar e observar o andamento da aprendizagem e das condutas disciplinares da referida dos alunos, bem como do bom andamento das ações. Esses professores serão um canal de informação entre docentes e gestão/coordenação.
* Os representantes de turma, o Grêmio estudantil e grupos de representação de alunos: que deverá ser constituído por estudantes de todas as turmas, com o intuito de acompanhar a organização da escola e auxiliar no bom funcionamento estrutural, administrativo e pedagógico da mesma. A quantidade de lideranças, e de caráter (tipos), destes grupos, não deve atender a um formato engessado ou estático. Não deverá haver número mínimo ou máximo de lideranças ou de grupos. De forma que eles surjam ou deixem de existir de acordo com as necessidades da comunidade escolar, atendendo ao princípio educacional de mudança, já discutido e defendido por este Plano. Um exemplo de forma de atuação, ou caráter, desse grupo, seria um conjunto de alunos responsáveis pelo bom andamento da fila do lanche e/ou alunos que atuem em sala de aula em função da preservação do patrimônio escolar daquele espaço (mesas, cadeiras, quadros, armários, porta, janelas, parede etc.), ou até mesmo alguns que assumam o compromisso de observar e atualizar o quadro de avisos e eventos da sua turma. A constituição dos representantes de turma e do Grêmio estudantil deverá corresponder às determinações acordadas pelo Regimento da instituição escolar.

Segundo Santa Rosa (2008), as lideranças devem ter um caráter, seja individual ou coletivo, de perseverança, conhecimento, carisma. Anseia-se por representações corajosas, portanto, que perseverem diante das dificuldades; lideranças que tenham propriedade sobre os princípios que defende o Plano, assim sendo com conhecimento de causa e da realidade da comunidade escolar; representações que nutram-se do afeto, da confiança e do respeito, por assim dizer, do carisma; lideranças que se constituam como capacitadas a fomentar estratégias que promovam o cumprimento dos princípios deste Projeto.

Os ideais de professores articuladores e o grupo de representação para alunos correspondem a dois princípios da Pedagogia Freinetiana: respectivamente, os “professores tutores” e os “grupos de responsáveis”. Essa é mais uma ação estabelecida por esta unidade de ensino: a descentralização da gestão da escola por meio das representações de alunos e professores. A meta estipulada é que a cada novo ano letivo essas representações e lideranças sejam estabelecidas. Assim sendo, corroboramos com o seguinte pensamento: “Um projeto sem pessoas capazes de pensar estratégias, é pouco provável que sobreviva por muito tempo”. (SANTA ROSA, 2008).

2.3 FAMÍLIAS

Ao vislumbrarmos a família, como um dos pontos importantes, para a execução das ações e metas do Plano desta instituição, inauguramos um novo tempo, no qual, a participação efetiva dos pais, ou responsáveis, no bom andamento e acompanhamento dos princípios, metodologias e ações da comunidade escolar, não será apenas decisivo. Passa a ser obrigatório. “(...) a escola coloca-se diante do desafio de conseguir que as famílias dos estudantes compreendam a importância da participação em defesa de um projeto de escola com qualidade social e do engajamento no processo de formação dos (as) filhos (as)”. SANTA ROSA, 2008.

O primeiro passo é a convocação dessas famílias, por turmas de aluno, para um momento formativo de conhecimento do plano da escola e de convocação para que participem, e atuem, no grupo de pais amorosos. Este grupo deverá ter pais, ou responsáveis, oriundos de cada turma de alunos da escola. “(...) a escola coloca-se diante do desafio de conseguir que as famílias dos estudantes compreendam a importância da participação em defesa de um projeto de escola com qualidade social e do engajamento no processo de formação dos (as) filhos (as)”. SANTA ROSA, 2008.

Os pais serão intimados a acompanharem, com frequência e propriedade, o desempenho educacional de seus filhos. Pois, “(...) A criança se responsabiliza mais com sua própria aprendizagem quando percebe que a sua família participa do processo (...) ”SANTA ROSA, 2008. Deverá fazer parte do Projeto, uma agenda de reuniões, coletivas ou individuais, entre pais ou responsáveis, para conversas com professores, coordenação e gestão, acerca do desenvolvimento cognitivo e de conduta disciplinar. SANTA ROSA, 2008, afirma que “(...) quando a família se sente implicada, destina maior atenção para a educação do (a) filho (a) e defende o projeto da escola.” Entendemos os desafios que se colocam para o cumprimento dessas ações e metas. No entanto, “Até que atinjamos um patamar razoável de participação das famílias, urge que a escola conquiste o respeito e a confiança das mesmas, em função do trabalho que realiza (...)” SANTA ROSA, 2008. Portanto, faz-se necessário encontros permanentes com essas famílias, com o fim de que o grupo de pais amorosos se fortaleça, no conhecimento, no acompanhamento e na defesa do Plano de Ação da escola. “Com isso, queremos dizer que é preciso que a Escola se organize para potencializar a formação política das famílias, por meio da abertura à participação e à compreensão dos princípios norteadores do projeto.” SANTA ROSA, 2008. Este grupo de pais deve ter caráter autônomo, vestindo-se com a identidade da escola, calendário de reuniões fixas, ações e metas estabelecidas e lideranças oriundas do próprio grupo. É inegável, e inaceitável, que na atual conjuntura educacional, a família não participe ativamente, como membro da comunidade escolar. “A família tem papel preponderante no acompanhamento do processo de aprendizagem do (a) filho (a) e, portanto peso no controle da execução do projeto da escola.” SANTA ROSA, 2008. Naturalmente o processo precisa ser gradativo e de caráter progressivo. Não deve haver limite máximo para o número de participantes do grupo de pais amorosos. No entanto, deve haver uma meta de limite mínimo: um representante por sala de aula.

Correspondendo à ação de participação direta da família no bom andamento das atividades escolares e no cumprimento do Projeto da escola, estabelece-se como metas: comunicação direta entre escola e família; frequentes reuniões individuais entre os pais e a escola; reuniões bimestrais entre a escola e família com o objetivo de formar sobre o projeto e informar sobre o desempenho do projeto e dos alunos; participação ativa da família nos grupos colegiados da escola e criação do grupo de colegiados de pais da escola, os “pais amorosos” que terá como finalidade contribuir e acompanhar o bom andamento das implementações do Plano na escola. Dessa forma, concordamos com o fato de que (...) “Essa família precisa ser tocada, ser chamada a se implicar com a escola”. SANTA ROSA, 2008.

2.4 PARCERIAS

**\*EM CONSTRUÇÃO. FICOU DECIDIDO QUE ESSE PONTO É MUITO IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DA ESCOLA.**

2.5 LEITURA E ESCRITA

**\*EM CONSTRUÇÃO. FICOU DECIDIDO QUE ESSA SERIA A PRINCIPAL DIMENSÃO A SER TRABALHADA PELA ESCOLA, EM TODOS OS ANOS DE ENSINO.**

2.6 INCLUSIVA, INTEGRAL E SUSTENTÁVEL

**\*EM CONSTRUÇÃO. FICOU DECIDIDO QUE ESSA É UMA DIMENSÃO IMPORTANTE PARA O PROJETO DA ESCOLA.**

**3 CURRÍCULO**

**(OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES, DE ACORDO COM A BNCC, O DOCUMENTO CURRICULAR DO RN, A ESTRUTURA CURRICULAR E CURRÍCULO DA UNIDADE ESCOLAR).**

**\*EM CONSTRUÇÃO. O CURRÍCULO E A ESCRITA DAS AÇÕES DEVERÃO SER EFETIVADO PELOS PROFESSORES E PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA COMPOR O PPP.**

**4 METODOLOGIA**

4.1 O CONHECIMENTO DA REALIDADE DO ALUNO COMO PONTO DE PARTIDA

Pensar a realização dos objetivos educacionais a partir de um planejamento de ações metodológicas que tome por base o conhecimento do aluno, campos de interesses, mundo social, econômico e cultural. Desta forma, é o planejamento que se adequa à realidade da turma e não o inverso. O conhecimento do terreno a ser trabalhado, permite-nos lançar mão das melhores técnicas de adubagem e arado, com o fim do sucesso da colheita. O ideal é motivar aluno e grupo, como primeira estratégia, a partir do contato diagnóstico que nos permite o conhecimento do campo de interesses do aluno, área fértil para o semear do conhecimento.

Para isso, segundo Márcio Ferrari, em seu artigo, John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco, o aluno precisa ser convocado a testar as suas ideias, tal qual coloca o autor, por meio de atividades que o interessem. A preocupação com o estímulo à participação do aluno, num simples gesto de considerar as identidades culturais do grupo, ou mesmo, identidades pessoais de interesses, ao pensar suas “sequências didáticas, atividades ou projetos, a equipe pedagógica prima por semear um ambiente no qual percebe-se a atmosfera da democracia, por meio da participação, direta ou indireta, do aluno, desde a concepção dos objetivos e metodologias. Neste contexto, a observação, por parte do educador, frente ao seu grupo de aluno, torna-se-á num fator determinante. Hermann Röhrs afirma que abordagem de Montessori primou pelo investimento da “ciência da observação” (Montessori, 1976, p. 125). O mesmo autor escreve que em Rousseau, a observação era considerada a competência mais importante dos educadores. A sensibilidade da equipe, frente às necessidades do grupo, bem como as particularidades de cada aluno, será um meticuloso termômetro para a descoberta do que destaca-se como desejo e interesse dos mesmos, tornando-se assim uma forte aliada no processo de percepção dos perfis individuais e de grupo.

Em sua monografia de especialização, Escola da Ponte e a formação de sujeitos críticos: o caso do Colégio Sesi Maringá – PR, ao expressar o ideal de “Escolas Abertas”, o autor do trabalho esboça o pensamento de Marchelli, quando o mesmo afirma que: “Na escola aberta, não são as paredes físicas as mais importantes, mas sim as pedagógicas, pois os professores não mais ensinam lições preestabelecidas, e sim consideram o interesse do aluno pelos símbolos existentes na cultura [...]” (MERCHALLI, 2008, p. 284). Corroboramos com o autor, ao idealizar uma escola sem coerção, no tratamento aos seus alunos, todavia, que invista na busca pelo interesse pessoal de cada aluno. Pedro Francisco Gonzaléz, em seu trabalho, O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar, de 2002, ao estudar a Escola Moderna, o mesmo coloca, na p. 193, que os educadores devem gerir um trabalho pedagógico que prime a vida, “necessidades e interesses das crianças”. Dessa forma, deve haver negociação sobre os aspectos que dizem respeito à sala de aula, a fim de que haja um maior envolvimento das crianças e promova um ambiente baseado na afetividade, desenvolvendo os hábitos de cooperação e autonomia, que sejam respaldados no respeito e na confiança mútua.

Louis Legrand, escreve que, Freinet denomina esse interesse do aluno de “a necessidade de saber (que) nasce do obstáculo, da descontinuidade nas evidências, da ignorância e da pesquisa que levará ao conhecimento”. A busca incessante por esse interesse, segundo Robert B. Westbrook, ao estudar John Dewey, pode se dar a partir do “enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecerem seu interesse”. Essa problematização do ensino, por meio de desafios, novas estratégias e inclusão do desejo do aluno, alia-se, de acordo com Hélène Gratiot-Alfandéry, ao pensamento de Henri Wallon quando o mesmo alerta para a emergência de que “todo ensino seja aceito com prazer, que ele seja esperado, desejado, que ele responda a uma necessidade, a uma curiosidade, à solução de uma dificuldade vivida pela criança” p.48.

Não trata-se de. voltar-se, a escola, para fazer tudo o que o aluno deseja. Na verdade, segundo Claparède, deseja-se que, nesse modelo de “educação ativa” “eles queiram tudo o que façam; que ajam, não que sejam manipulados” (*L’éducation fonctionnelle*, p.252). “A lei do interesse é, pois, “o único eixo em torno do qual se deve mover todo o sistema”.

Portanto, essa “lei do interesse” ou necessidade de aprendizado do aluno, não irá materializar-se, segundo Vygotsky, numa escola que sobrecarregue os alunos com uma grande quantidade de conteúdos isolados e que não façam sentido. Assim sendo, este plano busca investir na necessidade de que a escola utilize a sua autonomia de elencar e registrar a sua estrutura curricular própria, com base na base Nacional Comum Curricular, no Documento Curricular do Rio Grande do Norte, com o objetivo de estabelecer os Objeto do Conhecimento, habilidades e competências que julgar necessárias dentro da realidade da escola e do grupo dos alunos aos quais essa atende.

4.2 A FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, COMO PRINCÍPIO DA AÇÃO

Na nova proposta que segue, uma vez diagnosticados os perfis de interesses e níveis de conhecimento, as sugestões e possibilidades de formulação de planejamento devem se basear numa estrutura curricular que se define a partir de objetivos educacionais que correspondam ao currículo oficial da escola. Esses objetivos devem ser idealizados por meio de um processo chamado “Alinhamento Construtivo”, que prega a total relação dos mesmos com as metodologias, os recursos e a avaliação das respectivas aulas (John Biggs, 2003). Por sua vez, esses objetivos, precisam ser apresentados como viáveis, definidores, mensuráveis e prioritários, considerando também, a necessidade da exposição e discussão dos mesmos, com os alunos, ao início de cada projeto, e a retomada desses, com os alunos, ao final do processo (John Biggs, 2003).

A compreensão, por parte da criança, do objetivo do trabalho, o insere como partícipe do seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Desta feita, concordamos com Robert B. Westbrook, que, ao citar John Dewey, escreve: “Dewey afirmava que quando a criança entende a razão pela qual tem de adquirir um conhecimento, terá grande interesse em adquiri-lo”. (p. 26).

Os objetivos da aprendizagem devem ser elaborados pelos participantes do mesmo: os professores, que destacam-se como protagônicos neste processo. Assim sendo, concebe-se que, o material didático está para o professor e não o inverso. O professor é mentor deste processo educacional. O material didático é recurso. Portanto, não lhe impõe, mas orienta, norteia. Todavia, é o professor que trilha o caminho, munido da bússola que melhor lhe for conveniente. Segundo Alberto Munari, para Jean Piaget, “A escola ideal não teria livros obrigatórios para os alunos, mas somente obras de referência que se empregariam livremente: (...) os únicos manuais indispensáveis são os de uso do professor”. Este plano acredita que, todo o material é recurso didático, é importante para o bom desempenho do trabalho educacional do professor. Porém, nenhum deles é mais importante que o outro. Inclusive o Livro Didático.

4.3 A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO COMO ESTÍMULO

O diagnóstico de interesses e de níveis de conhecimento norteia a formulação de objetivos de ensino e aprendizagem que, por sua vez, alcançarão um maior êxito se forem banhados nas águas da problematização. Esta dinâmica deve alimentar-se da instigante curiosidade que proponha desafios a serem conquistados a cada etapa, privilegiando a ação do pensamento e das descobertas pessoais e de grupo. Segundo Márcio Ferrari, em seu artigo, John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco, na visão Deweyana, os alunos precisam se deparar com os conteúdos escolares por meio questões ou problemas, e que, segundo coloca o autor, não devem ter “de antemão respostas ou soluções prontas. Essa metodologia passaria pela necessidade de introduzir os conteúdos sem “definições ou conceitos já elaborados”, mas, proceder de forma tal que o aluno elabore conceitos que possam ser confrontados com os conhecimentos já estabelecidos. Assim sendo, a problematização ganha um posto central, na dinâmica do projeto. É a partir dela que o pensamento passará às ações educacionais propostas por equipe e alunos. Ao estudar John Dewey, Robert B. Westbrook, afirma que, as crianças são ativas e, assim sendo, elas aprendem a partir do “enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecerem seu interesse”. Uma vez, interessados, motivados por objetivos que têm significados, acredita-se que a curiosidade pela descoberta, o mova ao próximo passo.

4.4 O EXPERIMENTO COMO ESTRATÉGIA

Uma vez estimulado pelo levantamento dos problemas, sugere-se, por esta dinâmica, primar pela realização de atividades de experimento real, sempre que possível, por meio da pesquisa, do “tateio”, do contato, evidenciando a curiosidade do aluno que proporcionará o gosto pela descoberta, por meio de uma vivência, que tornará significativo o seu achado, a sua resposta.

Em A Escola Nova e suas influências na educação: breve balanço bibliográfico, as autoras, Cinthia de Paula Rosa e Eloiza Elena da Silva, alertam que Cambi (1999), vai designar as razões para o uso do termo “educação ativa”, pois enfatiza o fazer do aluno, experiências do aluno, como meio da promoção da aprendizagem. Pág. 08. A própria terminologia “ativo”, corrobora com a ideia de atividade, contrário a inatividade ou a passividade. É o aluno se portando com o seu protagonismo, na sugestão de um tema, na elaboração e no desenvolvimento dos pontos a serem pesquisados e na resposta encontrada. Louis Legrand esboça que Freinet denominou os interesses espontâneos por essa experimentação, por meio das pesquisas, de “tateio experimental”. Afim de que a criança prove, comprove, descubra por si mesmo e que, apenas, não consuma conceitos preestabelecidos, sem perceber.

A autora Clarice Nunes, ao escrever acerca da obra de Anísio Teixeira, *Educação não é privilégio* do ano de 1957, nos atenta sobre uma fala deste autor, no qual afirma a importância da constituição de *“*Uma escolapública com um Ensino Básico de qualidade para todos, ondea pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que osespaços e os tempos da educação sejam significativos para cadasujeito dentro dela”.

Robert B. Westbrook, ao estudar John Dewey, em “A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey)”, por Anísio Teixeira PÁG 34, escreve que a “Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.” Essa modificação, proporcionada pela situação ao agente, e vice versa, promove descoberta de um novo conhecimento. Assim sendo, “Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências.

Segundo Robert B. Westbrook, “Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência das falhas, das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra”.

Para Alberto Munari, Piaget defende o lema de que a inteligência procede da ação, concebendo a pesquisa como excelente estratégia educacional. No entanto “(...) a investigação só tem sentido se leva à ação” (Piaget, 1951, p.28). A pesquisa, em Piaget, além de encontrar respostas, precisa promover ações, a partir de descobertas que devem ser um procedimento do e, para, o aluno. Pois, “Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, tateando, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário” (Piaget, 1949, p.39).

4.5 A COMUNIDADE (O AMBIENTE, O MEIO) COMO LABORATÓRIO

Sugere-se, como laboratório para a realização dos experimentos, idealizados e problematizados, por professores e alunos, a comunidade, local e global. Que entenda-se por comunidade a constituição do meio em que encontra-se o aluno, desde o ambiente familiar, passando pelo escolar, a rua, o bairro, a cidade em que mora, até a consciência global de integrante de um universo de dimensões desconhecidas pela ciência e ilimitadas. Partindo do pressuposto desta dinâmica, qualquer ambiente, do mais próximo ao mais remoto, passa a ser laboratório, dentro das perspectivas possíveis, didática e pedagogicamente falando, para a prática do experimento e as possíveis descobertas. Faz-se necessário, também, que este aluno assuma a responsabilidade por este ambiente, vivido e estudado, por meio da tomada de consciência da importância da sua atuação neste meio.

Louis Legrand, escreveu sobre a valorização do entorno, em Freinet, preconizado por Decroly, “só faz sentido realmente quando há também um esforço para agir sobre ele e transformá-lo” (Vuillet, 1962). Para Freinet as observações concretas, a partir do estudo do meio, se fazem importantes pela necessidade de agir sobre o mesmo. Portanto, as descobertas devem ser o começo para a as ações sobre o meio, com o fim de transformá-lo.

Este processo é, sobremaneira, descobridor e produtor de cultura. Hélène Gratiot-Alfandéry, ao pensar Henri Wallon, vai destacar a cultura como fator de aproximação social e que a escola deve ser um centro de difusão da mesma. Desta feita, o modo de ser, criar e pensar de um povo, deve ser um dos elementos essenciais desse laboratório vivo. Segundo Paulo Freire, a criança deve manter relações com o mundo natural e o mundo da cultura. Naturalmente, a relação do homem com esse ambiente não será passiva. Pois ele marca e é marcado por esses mundos. Assim sendo, torna-se impossível que não haja uma relação com o seu ambiente. (Freire, pp. 8-9).

No trabalho, Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional, do ano 2014, o autor Antonio Takao Kanamaru, aborda que Freinet modificou radicalmente a estrutura escolar, partindo da planta de disposição da classe escolar, segundo Freinet, reproduzia o autoritarismo docente, bem como, criou o conceito de cantos pedagógicos, transformando a sala de aula em algo semelhante a um ateliê de trabalho multidisciplinar. (Freinet (1969), em *Por uma escola do povo).* Por assim dizer, a transformação do meio, do ambiente, da comunidade, local e global, começa pelo trabalho nos pequenos e primeiros espaços, a partir da conscientização que se tem sobre o que se está fazendo e o porquê de se estar fazendo aquilo.

Em “A pedagogia de Celéstin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica, Michele Cristine da Cruz Costa apresenta o pensamento da obra, "Pedagogia do Bom Senso", Freinet (1973), na qual o mesmo defende a transformação da escola num ambiente agradável, por crer que trata-se de um fator estimulador da aprendizagem. Assim sendo, a escola deve tornar-se, segundo coloca a autora, um lugar” alegre, colorido e barulhento”. P. 29. A escola passa a ser o princípio da concepção de ambiente, de meio, de comunidade. Partindo dessa premissa, dá-se o largamento desse princípio para os demais campos, que devem ser estudados, como pontos determinantes desse laboratório. Hermann Röhrs, destaca que “O conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender”. Por este autor, era esperado de Montessori que, “os armários, as mesas e as cadeiras, (...) as cores, os sons e a arquitetura” exercessem um papel de influência na promoção dessa aprendizagem. De acordo com o autor, Montessori “fez suas crianças participarem ativamente da disposição do ambiente, das regras e dos princípios que governavam o funcionamento da casa”; A essa constituição dos elementos ela chamou de “ambiente preparado”, devidamente “concebido e padronizado”.

A visualização, por parte da equipe e dos alunos, do ambiente como laboratório de aprendizagem, inicia-se na transformação, e na utilização da sala de aula, em todos os seus recursos, extrapolando para a possibilidade da concepção da casa do aluno, da rua, do bairro, da cidade e dos demais, como recurso apropriado para as descobertas, por meio do experimento coletivo e a ação em grupo como estratégia de transformação do meio e daqueles que o habitam.

4.6 A COOPERAÇÃO COMO PRÁTICA DE TRABALHO PARA AS DESCOBERTAS

Planejar aulas, atividades, tarefas e trabalhos que fomentem a cooperação entre os pares, entre o grupo, entre as turmas e entre a equipe de professores, com fim de estimular um ambiente em que todos se abram a colaborar, anulando os princípios da disputa e da competição e incentivando a vivência comunitária.

Marcus Vinicius da Cunha, em seu artigo, John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento, a obra de John Dewey afirma que Dewey objetivou uma sociedade democrática, vivenciada por meio de “um modo de vida cooperativo”, com determinações definidas consensualmente, a partir da “livre e aberta participação de todos”. Pág. 88.

Acreditamos na possibilidade da construção de princípios cidadãos por meio de estratégias que promovam a autoria coletiva do planejamento e da execução de atividades. Márcio Ferrari, em seu artigo, John Dewey, adverte para o ideal de cooperação em Dewey. Pois, um dos pontos chaves de sua teoria, “é a crença de que o conhecimento é construído de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas.” A troca de experiência proporciona a promoção do aprendizado. Assim sendo, a escola deveria ser um ambiente para trabalhos coletivos, e não de crianças atuando isoladamente.

No trabalho, Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional, de Antonio Takao Kanamaru, do ano 2014, o autor afirma, na pág. 777 de seu trabalho, “Elias (1997, p. 65): Freinet jamais aceitou a *competição* (grifo nosso) individual que existia nas escolas; em seu lugar propôs a vida cooperativa [...]”

Nos últimos séculos, o capitalismo industrial e comercial, têm moldado um pensamento social egocêntrico, individualista, que visa o lucro, por meio do acúmulo de capital, a livre concorrência e a competição, em detrimento de uma relação social colaborativa. Jean-Claude Filloux, ao estudar o pensador, ÉMILE DURKHEIM, afirmará a necessidade e a importância da vivência em comunhão com os outros. Pois, a educação possibilita a transformação do “ser individual” em “ser social”, sendo a escola, após a família, o ambiente em que será sistematizada essa vida social, por meio da transmissão “dos valores, das normas e dos saberes”. Pelos princípios deste pensador, “Uma sociedade é feita de indivíduos que “conseguem viver” juntos porque têm em comum valores e regras, parcialmente transmitidos pela escola”. Em sua obra *O suicídio*, o autor afirmará que o respeito é o “cimento social”.

O estar acompanhado difere do estar sozinho, no processo educacional, bem como na vida social, pois a convivência estabelece a possiblidade de intercâmbios culturais responsáveis por avanços, já testemunhados, tanto nas esferas pessoais, quanto institucionais. Desde o avanço dos primeiros grupos de hominídios, a vida social, com escambos e parceiras, foi concebida como salutar e progressiva. Grandes eventos históricos, como As Cruzadas, e As Grandes Navegações, expuseram as civilizações, de continentes e culturas diversas, à convivência com o diferente, proporcionando-lhes trocas que mudaram em definitivo a História da humanidade. Segundo Jean-Claude Filloux, “Durkheim recorre a um pressuposto psicológico que pretende que o homem só realiza sua natureza no âmbito de sua vinculação a um grupo”. *(A educação moral*, p. 70). O mesmo defende que a criança tem a necessidade “de ligar sua existência à existência dos outros”, sendo assim, facilita o ensinamento sobre “amar a vida coletiva”, e a aquisição do sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

Para isso, segundo DURKHEIM, os educadores devem atentar para o que é capaz de “fazer vibrar juntas, com um movimento comum, todas as crianças de uma mesma classe” *(A educação moral*, p. 205).

**5 AVALIAÇÃO**

O ato de avaliar deve acompanhar, sobremaneira, a vida escolar e o cotidiano dos professores desde os primeiros momentos em sala de aula. Já não supõe-se, nem aceita-se mais um tipo de avaliação que afere o resultado, apenas com um teste ou uma prova escrita, ao fim de cada ciclo. O novo pensamento sobre a educação, que foi semeado pelos movimentos inaugurados no século XX, sugerem um modelo avaliativo que leva em consideração o processo do ciclo educativo. Assim sendo, considera-se como elemento avaliativo toda e qualquer situação, que reflita a relação aluno e conhecimento, no espaço escolar.

Nessa relação, o olhar atento e apurado dos profissionais de educação que cercam o aluno devem munir-se de várias estratégias avaliativas que possam aferir o resultado de um processo que destaque a avalição como “um instrumento de registo das evoluções das crianças e não como um destaque dos seus insucessos”, segundo Pedro Francisco Gonzaléz, em seu trabalho, O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar, de 2002.

Dentro da nova postura e dinâmica assumida por esta instituição, atendendo ao "Alinhamento Construtivo", a avaliação deve ser um reflexo do resultado obtido com os objetivos estipulados pelo professor ao início do proceso de mediação (John Biggs, 2003). Um dos pontos que esses objetivos precisam considerar é a possibilidade de serem mensuráveis, ou seja, a certeza de que os mesmos poderão ser refletidos em diagnóstico do processo educacional.

A perspectiva desenvolvida e sugerida pela escola, propõe também, a viabilidade da equipe e dos alunos exercitarem a auto avaliação, com o fim de, por eles mesmos, dotarem-se da consciência do seu papel durante o processo, para que possam rever as demandas e assumir novas metas, ou retomar outras. Louis Legrand, escreve que as técnicas de auto avaliação de Freinet, proporcionam ao aluno, aferir, por ele mesmo, as suas competências adquiridas.

**REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e a nova racionalidade. In: ALARCÃO, I. A escola reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, M. S. R. Escola da Ponte: história e trajetória. 2009. Disponível em: http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2009/07/marina-s.html Acessado em: Jul/2014.

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal,1988.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social;volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional* *e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara* *Nacional de Educação Básica.* Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999.

CUNHA. Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. Universidade Estadual Paulista . campus de Araraquara. (O presente artigo, decorrente de pesquisa financiada pelo CNPq, é a versão reformulada do trabalho “O mundo em movimento” apresentado na 23.ª Reunião Anual da ANPEd, no GT História da Educação).

CRUZ COSTA, Michele Cristine da. A PEDAGOGIA DE CÉLESTIN FREINET E A VIDA COTIDIANA COMO CENTRAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. Ribeirão Preto,

*Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.23, p. 26 –31, set. 2006 - ISSN: 1676-2584.*

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

Filloux, Jean-Claude. Émile Durkheim / Jean-Claude Filloux; tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.: il. – (Coleção Educadores)

FLORÊNCIO DE ARÁUJO, *Magnólia Fernandes. CASTRO PRAXEDES, Gutemberg de.* A AULA PASSEIO DA *PEDAGOGIA DE CÉLESTIN FREINET* COMO POSSIBILIDADE DE ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO. Ensino Em Re-Vista, v.20, n.1, p.243--250, RN, 2013.

FREINET, Élise. O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREINET, Célestin. A educação pelo trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Publicada originalmente em 1947.

\_\_\_\_\_\_. Pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_\_. O método natural II: a aprendizagem do desenho. Lisboa: Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_\_. Ensaio de psicologia sensível I: aquisição de técnicas construtivas de vida. Lisboa: Presença, 1976.

\_\_\_\_\_\_. Ensaio de psicologia sensível II: reeducação das técnicas de vida *ersatz.* Lisboa: Presença, 1976.

\_\_\_\_\_\_\_. Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa:

Presença, 1969.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_\_. Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. Histórias das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1995.

GADOTTI, Moacir. Educar para a cooperação. In: \_\_\_\_\_\_. Economia solidária como práxis pedagógica. São Paulo: Editora L,

2009. p. 31-46.

Gratiot-Alfandéry, Hélène. Henri Wallon / Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.134 p.: il. – (Coleção Educadores)

Ivic, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife:

Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.140 p.: il. – (Coleção Educadores)

Legrand, Louis. Célestin Freinet / Louis Legrand; tradução e organização: José Gabriel Perissé.– Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.150 p.: il. – (Coleção Educadores)

LIBÂNEO, J. C.. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006. 36.

LOURENÇO FILHO M.B. *Introducção ao estudo da Escola* *Nova*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930 (Bibliotheca da Educação, v. XI). Revista Brasileira de Educação

PÁG. 171

LOURENÇO FILHO é Professor de psychologia e pedagogia na Escola Normal de S.Paulo; Director da Escola Activa Rio Branco; Ex-Director da Instrucção Publica no Estado do Ceará.

MORAES, Valcir. ESCOLA DA PONTE E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS: O CASO DO COLÉGIO SESI MARINGÁ – PR. –MEDIANEIRA, PR, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino*: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

Munari, Alberto. Jean Piaget / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.156 p.: il. – (Coleção Educadores)

Nunes, Clarice. Anísio Teixeira / Clarice Nunes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores)

Röhrs, Hermann. Maria Montessori / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.142 p.: il. – (Coleção Educadores)

ROSA. Cinthia de Paula. SILVA. Eloiza Elena A ESCOLA NOVA E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: BREVE BALANÇO BIBLIOGRÁFICO. (...)

SANTA ROSA, Cláudia Sueli Rodrigues. Fazer a ponte para a escola de todos (as)/ Cláudia Sueli Rodrigues Santa Rosa. – Natal, RN, 2008.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Disponível em: <<https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermevalescolaedemocracia.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

Soëtard, Michel. Jean-Jacques Rousseau / Michel Soëtard; tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

100 p.: il. – (Coleção Educadores)

TAKAU KANAMARUL, Antônio. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet:

fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

VASCONCELLOS, C. DOS S.. Reflexões sobre a Escola da Ponte. Revista de Educação AEC. n. 141, out./dez. 2006. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/index\_arquivos/Page1028.htm Acessado em: Jun/2014.

Westbrook, Robert B. John Dewey / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.136 p.: il. – (Coleção Educadores)