

Educação:

movimentos e abrangências
a partir da casa
Taylor-Egídio



Sonilda Sampaio Santos Pereira

Projeto gráfico e diagramação: Magno Job.

Revisão de texto: Hildacy da Silva Mota Dias, Joana Angélica Marques Sampaio, José Jorge Almeida Pereira e Naiara Ferreira dos Santos.

Revisão da história da ERTE: Vilmaci dos Santos Dias.

Arte da capa e ilustrações: Edvaldo Nascimento, 13 de Junho de 2014.

370.19

P436c Pereira, Sonilda Sampaio Santos.

Educação: movimentos e abrangências a partir da Casa Taylor Egídio / Sonilda Sampaio Santos Pereira. - 1. ed. - Jaguaquara: Edições Taylor-Egídio, Janeiro, 2021.

ISBN: 978-65-00-11557-4

1. Casa de Educação Taylor-Egídio – Colégio Batista 2. Educação do/no Campo – Jaguaquara - BA 3. Pilares técnico-pedagógicos 4. Docência significativa 5. Crenças e liderança educacional I. Título

Jandira de Sousa Leal Rangel - CRB 5/1056 - Bibliotecária

Obra financiada pela autora, por meio de recursos próprios, com a colaboração de Luiz Gonzaga, ex-aluno do Colégio Batista Taylor-Egídio. Produzida e editada pela Casa de Educação Taylor-Egídio.

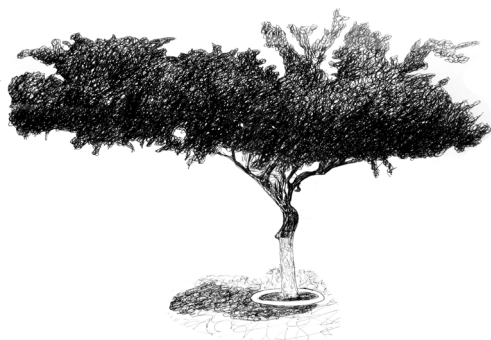
Edições Taylor-Egídio, 2021. Todos os direitos reservados.

www.tayloregidio.org.br

Educação:

movimentos e abrangências
a partir da casa

Taylor- Egídio



SONILDA SAMPAIO SANTOS PEREIRA

JAGUAQUARA
2021



Edições Taylor-Egídio

Agradecimentos

Como me foi caro fechar os agradecimentos! São muitas as pessoas e instituições que me possibilitaram tanto pensar quanto realizar e escrever alguns dos meus caminhos vocacionais e algumas das minhas crenças educacionais.

Assim, tentando não errar por omissão, externo meu reconhecimento:

Ao meu Deus invisível cuja presença é sempre reconhecida no entusiasmo e na força que me conduzem a realizar.

À Convenção Batista Baiana (CBBa) pela confiança em me permitir realizar o ministério educacional cristão que recebi do Senhor Jesus Cristo. Apoio nunca me faltou desde o ano de 1998 quando comecei a caminhar em Jaguaquara. Tomo os nomes do Pr. Adelson Augusto Brandão Santa Cruz, atual presidente; da Profa. Margareth Gerbase Gramacho Fadigas, atual terceira vice-presidente; e do Pr. Genilson Araújo Souto, atual Secretário Executivo; para agradecer todas as diretorias e Secretários desses últimos vinte anos.

Ao Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE) e a Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) que compõem a Casa de Educação Taylor-Egídio, enquanto e onde viver, minha existência estará entrelaçada nas experiências que vivi em seus espaços. Gratidão eterna!

Ao Governo do Estado da Bahia por meio da Secretaria da Educação Estadual à qual prestei serviços por mais de três décadas, na condição de docente de todos os níveis da educação básica e como gestora. Muitas aprendizagens. Recordações de lutas que me fortaleceram.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) por todos os estudos, pesquisas e aprendizagens a partir do meu Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) e da Área de Estudos Linguísticos (AEL). Nos nomes de duas colegas:

Profa. Dra. Vivian Antonino da Silva e Profa. Dra. Rosana Ferreira Alves, que assumiram meus componentes curriculares para que eu pudesse usufruir da licença de três meses para organizar este trabalho, minha gratidão!

À Fundação José Carvalho, na pessoa da sua superintendente executivo educacional, Professora Rosely Machado, por nos anunciar em primeira mão a pedagogia de alternância, nos acompanhar e fortalecer.

Ao grupo administrativo do CBTE nas pessoas de Carmelita, Deise, Suely e Brito. A agilidade, proatividade e consciência de missão de vocês são elementos facilitadores da sustentação das singularidades da Casa.

Às coordenadoras pedagógicas da ERTE e do CBTE que seguraram fielmente comigo nossos ideais e nossas missões. Firms fazem acontecer o planejamento: Dani, Nina, Vilmaci e Tay, apoiadoras incansáveis. Sem a firmeza e a compreensão de missão de vocês, nada do feito o teria sido. Isto é indubitável para mim.

Aos cinquenta e oito servidores e professores que inscreveram seus nomes com seus depoimentos no oitavo capítulo. Cada um, cada uma, é parte importantíssima nesta engrenagem. Todo labor de vocês já está irremediavelmente no passado realizado e no presente realizando-se. Somente a eternidade é apta a revelar o tanto que fizeram para chegarmos à excelência reconhecida.

A todos os alunos e alunas atuais, passados e por vir do CBTE e da ERTE. Sem vocês não teríamos Pedagogia, nem Escola, nem Colégio. Vocês são objeto, objetivo, causa e fim de todo o esforço.

Ao Prof. Mestre Magno Augusto Job Andrade, por tantos ensinamentos pacientes, pelo cuidado na editoração, por zelar do nome Taylor-Egídio e fazê-lo mais conhecido.

À Profa. Dra. Daniele Farias Freire Raic pelos diálogos longos e profícuos, pela assessoria competente e amiga. Em seu nome, expresso minha admiração por todas e todos jovens estudiosos que cruzaram meus caminhos quando eu também era jovem. Que orgulho esperançoso de você e de vocês!

À Dra. Leticia Mussi Moreira de Souza Brotto, representando todas as ex-alunas e os ex-alunos do Colégio que se portam como

verdadeiros guardiões dos bens imateriais que a Casa Taylor-Egídio lhes legou. Em você, animadora diária do exercício da minha missão, sintetizo todos os citados nos últimos parágrafos da primeira seção do primeiro capítulo deste livro.

À Profa. Margareth Gerbase Gramacho Fadigas, membro da diretoria da Convenção Batista Baiana, responsável pelos encaminhamentos da Casa Taylor-Egídio, fiel Batista Baiana que não mede esforços, nem recursos pessoais para acompanhar, orientar e fortalecer a Missão Educacional Cristã Batista, em Jaguaquara.

À Profa. Dra. Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade, aqui representando todas as mães e pais atuais do Colégio, os quais são as testemunhas oculares, animadoras das práticas educacionais libertadoras Tayloreidianas.

Às joaninhas (Gláucia, Luciana e Vilma), primeiras orantes para que me mudasse para Jaguaquara. Era janeiro de 1999 e continuamos “joaninhas” até hoje. Testemunhamos que o amor é possível nas diferenças e nas distâncias.

Aos irmãos-filhos não sanguíneos, caminhantes do mesmo caminho diário há duas décadas: Jusce, Lene, Nilton, Tita e Vilmaci. Vocês são incríveis na arte do amor e do serviço. Só os encontrei porque aceitei a missão.

À minha grande família sanguínea, em nome do meu pai, Léo, e da minha mãe, Ziza, que reconhece e respeita a vocação que conduz minha existência;

Ao meu esposo, José Jorge; aos filhos, Fannie e Franc; ao genro, Josias; à nora, Fernanda; aos netos, Theo e Enrico; pelas inspirações constantes, apoios incondicionais, escutas sensíveis e leituras atentas, tanto nos dias sombrios, cruentos e pungentes, quanto nas celebrações dos louros. Vocês impulsionam meu viver.

Para Theo e Enrico, netos amados, representando também outros que possivelmente virão, dedico estes estudos, desejando que pela misericórdia de Deus alcancem tempos educacionais, em perspectivas cristãs, pelos quais se encantem. Assim, fazendo o que for, na área que for, serão educadores. Só por essa educação podemos ainda continuar esperando um “mundo onde seja menos difícil amar”.



Prefácio

Abrir as portas ‘de casa’ é uma tarefa que envolve coragem, determinação e ousadia. Assim vejo esse livro intitulado *Educação: movimentos e abrangências a partir da Casa Taylor-Egídio*, da autoria de Sonilda Sampaio. Apoiando-me nas palavras da autora, para quem a casa é um “local para encontros”, “organização” e “habitação de determinados grupos com interesses em comum”, percebo que se trata de um trabalho criterioso, cuidadoso e com a vontade expressa em inscrever-se e inscrever a Casa Taylor-Egídio na história, tanto da sociedade como dos seus autores e atores sociais. Esse é o maior e mais feliz sentimento que ora expresso.

Em minhas andanças profissionais pude fazer parte de algumas linhas de um pequeno capítulo dessa história centenária, quando tive o privilégio de participar da reforma curricular do Taylor, como passei a chamá-lo, carinhosamente. Experimentei o sentimento de vivenciar uma proposta efetivamente progressista, ao lado de uma das pessoas mais sensíveis, éticas e comprometidas que conheci, ainda na minha juventude, que é a professora Sonilda. Não tenho dúvidas de que a passagem dessa *mulhereducadora* pela Casa Taylor-Egídio, juntamente com seus colaboradores, nos faz ver que é possível uma educação efetivamente progressista. Parte dessa história consta nos capítulos que compõem essa obra, cujos desdobramentos são multiplicidades que não se podem deter. Quando a prática é social e politicamente comprometida, os seus efeitos dizem por si.

No primeiro capítulo, *Casa de Educação Taylor-Egídio: singularidades, pioneirismos e um pouco da história*, a autora, com uma escrita envolvente e provocante, nos convida a adentrar numa história de lutas, persistências e superações, sem, contudo, perder de vista os propósitos e as perspectivas formativas. E, considerando a gestão da professora Sonilda, narrada com a sensibilidade poética que lhe é própria, e, ao mesmo tempo, como testemunha *in loco*, não me acanho em afirmar a existência de uma escola que alinha suas práticas pedagógicas humanistas, libertadoras e conscientizadoras à sua perspectiva cristã, sem quaisquer sinais de doutrinação e de negação das diferenças individuais. Essa característica, para mim, como pessoa e como profissional, é a maior boniteza (utilizando-me de expressão freireana) da Casa. É também nesse capítulo que a autora nos apresenta um dos frutos do Colégio Batista Taylor-Egídio, a Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE).

A ERTE ganha destaque no segundo capítulo, intitulado *Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE): A escola-filha do centenário Colégio Taylor-Egídio que coloca em diálogo a Pedagogia de Alternância e Paulo Freire*. Trata-se de um texto atravessado pela amorosidade, a atitude política e o compromisso ético com a população do campo e, sobretudo, com o ato de educar em profundo diálogo com a perspectiva freireana.

Merece destaque, ainda, o terceiro capítulo, *Pilares técnico-pedagógicos imprescindíveis à docência*, quando a autora apresenta seus estudos face aos conhecimentos e às práticas docentes que não são, necessariamente, vinculadas à formação em área específica e/ou à atuação dos docentes em componentes disciplinares. São saberes que constituem o próprio trabalho do professor. Nesse sentido, a autora discorre sobre dezesseis pilares que devem caracterizar o trabalho docente, sem, contudo, ter a pretensão de fazer um 'manual do trabalho docente', mas, tão somente, requerer uma prática pedagógica efetivamente comprometida com a inteireza do ser.

No propósito de empenhar-se na oferta e na garantia de uma educação de qualidade, a autora se debruça na composição de um texto potente, deixando ver a sua preocupação com a formação docente. Nesse sentido, no quarto capítulo, *Caminhando entre*

ideias: outro modo de trabalho pedagógico - A docência significativa, encontramos um trabalho primoroso de observação, provocação e anúncio de novas perspectivas frente à importância da formação ao longo do trabalho docente.

O tempo... Ah! O tempo! O tempo da escola, o tempo da vida, o tempo da vida na escola são os grandes desafios nas composições curriculares. Nessa direção, de maneira compenetrada e poética, a autora nos apresenta o quinto capítulo intitulado: *Tempo real de aula: tensão dialética entre o direito fundamental do discente e o poder de omissão do docente (ou do gestor) - um estudo na Casa de Educação Taylor-Egídio*. Neste trabalho, além de discutir os conceitos de tempo tanto do ponto de vista da horizontalidade quanto da verticalidade (*cronos* e *aion*), a autora nos convida a pensar que “o cumprimento do tempo real de aula é muito mais que o cumprimento dos horários”, como afirma. Um capítulo-convite a todos nós, professores e professoras, mães e pais, interessados e interessadas no respeito ao tempo de aprender.

Ainda no exercício de ousadia, colocando-se com um ser ex-posto, a autora nos provoca com o texto *Aprender para dizer: outra possibilidade de avaliação*, que se encontra no sexto capítulo. Abrir-se e abrir as portas da Casa Taylor-Egídio para discutir a avaliação dos conteúdos das aprendizagens escolares é uma provocação que desestabiliza as ‘velhas’ (não tão velhas!) práticas de exames, muitas vezes inumanas, às quais muitos estudantes ainda se encontram subjugados. Aqui, Sonilda, num movimento de quem acredita, defende e propõe uma educação efetivamente humanista e libertadora, nos envolve num importante diálogo em torno dos Dispositivos Avaliativos, tramados, comprometidos com as pessoas em suas integralidades.

Como se não se sentisse satisfeita em convidar-nos ao mais íntimo de seus territórios, a casa, a autora nos conduz, ainda, a pensar nos espaços de tempo vivenciados na escola, chamados de “recreio” ou “intervalo”. Com uso da doçura e da força das palavras, Sonilda adverte que a não garantia desses espaços “continuará inviabilizando a prática pedagógica, machucando (e até matando) crianças e adoecendo os trabalhadores da educação”. Um texto oportuno para tempos de produtividade, de aceleração e de pouco

contato com o mundo interior de cada ser. Essa discussão está detalhada no sétimo capítulo, intitulado: *Crenças sobre liderança geral aplicadas à gestão educacional*. Todas as suas discussões, oriundas de profundas percepções, são validadas pelas vozes das atuais trabalhadoras e trabalhadores da “Casa” que se encontram no oitavo capítulo.

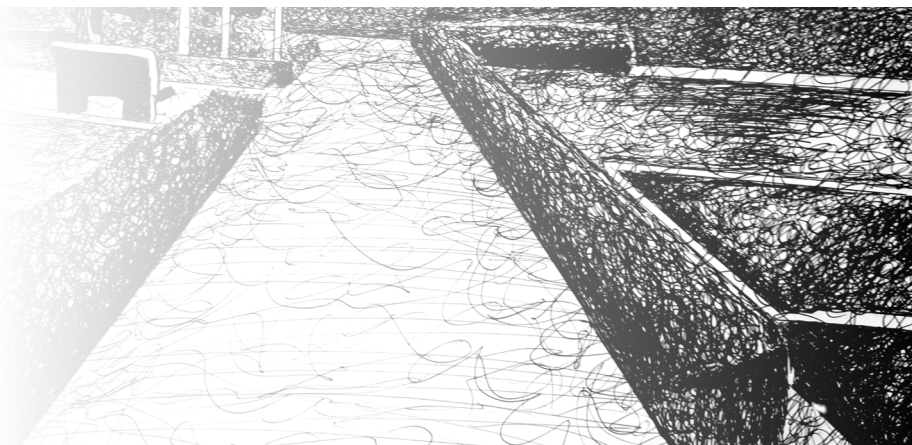
Da experiência (de experimentar) de leitora, ao finalizar este texto a mim confiado, pelo que fiquei muito honrada e muito feliz, digo que renovo minhas esperanças diárias com a educação. Apoiando-me em Freire¹, digo com ele que “na verdade, só do ser que, fazendo-se socialmente na História, se torna consciente de seu estar no mundo com o que passa a ser ‘uma presença no mundo’”. Com isso, ainda referindo-me ao autor, para quem a “eticização do mundo é uma consequência necessária da produção da existência humana ou do alongamento da vida em existência”, despeço-me dizendo que Sonilda, ao longo de sua trajetória profissional, que somente eu sou testemunha por quase três décadas, faz-se presença no mundo, com o mundo; deixa, com esse livro, um grande legado para todos aqueles que acreditam e trabalham por uma educação social e politicamente comprometida, eticamente referendada e, acima de tudo, competentemente humanizada.

Gratidão, minha amiga, minha sempre mestra!

Daniele Farias Freire Raic

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade
Federal da Bahia - UFBA.
Professora da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia – UESB.

1. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 5ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.



Apresentação

Este livro, “Educação: movimentos e abrangências a partir da Casa Taylor-Egídio”, vem para suprir uma lacuna no que diz respeito a compreensão da experiência exitosa em Educação realizada no município de Jaguaquara-BA. Fruto de um processo de reflexões, estudos, práticas, diálogos e embates para alcançar o objetivo de uma educação emancipadora, mais precisamente, de educação integral, com princípios cristãos e matrizes libertadoras.

Do ponto de vista metodológico, esse trabalho é um manual obrigatório para os que atuam na área da Educação, da portaria à gestão, da Educação urbana à Educação do/no campo. Nenhum desses temas é novo, Educação do/no Campo, Educação Integral, Educação Cristã, Educação Libertadora, o que torna o livro uma referência importante é sua forma de trazer essas teorias unidas às experiências práticas e o impacto dessas ações na transformação de vidas.

Sonilda Sampaio assume a narrativa, por vezes, em primeira pessoa, porque sua rica vivência para construção e continuação da Casa de Educação Taylor-Egídio, que compreende o Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE) e a Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), se entrelaçam com sua história de vida. É a partir dessa Casa, que sua trajetória enquanto diretora vai sendo delineada com muitas renúncias, lutas, alegrias, conquistas, e compartilhada com vários colaboradores. É a autora, enquanto professora e

missionária, que anuncia a partir do trabalho cotidiano, da pesquisa sistemática e na organização desse livro (em um país de expressiva desigualdade social), que o compromisso com a Educação, para que ocorra com alegria e fruição, consiste “mais em dar do que receber”.

Para os que fazem parte dessa Casa de Educação, chama a atenção a relação entre os princípios adotados e a coerência com as ações. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno, por exemplo, são constantemente evocados nos processos desenvolvidos na instituição e passam por permanente avaliação para verificação de seus alicerces e adequação das práticas aos resultados pretendidos, a partir de uma construção e reconstrução coletiva e realizada com os colaboradores de todas as áreas.

Nessa perspectiva, mais do que ideias e palavras, esse livro trata de processos de aprendizagens, de experiências realizadas por gente comum, provando que ainda é possível discorrer a respeito de ética e moral através de práticas comprometidas com esses princípios. A Casa de Educação Taylor-Egídio é um laboratório vivo de construção de uma realidade diferente, sustentada e transpassada por seus pilares, que são: Princípios Éticos e Morais Cristãos; Educação Integral; Pedagogia Libertadora e Firmeza de Propósito.

Nesse trabalho estão registrados também a elaboração de ferramentas que emanam da compreensão desses pilares, assim como as ações e resultados obtidos, em permanente movimento. Porque se os princípios não mudam, o mundo se transforma, as gerações se sucedem e as dinâmicas da vida são sujeitas a outros movimentos e exigências que demandam o (re)pensar de estratégias, de tempos, de soluções e tecnologias que atinjam a formação do ser integral, desse modo, aqui está registrado como essa escola, que completa 122 anos, tem vencido seus desafios, atenta a essa dialética.

É desafiador que o leitor acredite que é possível, por exemplo, uma gestão participativa, que procura a escuta sensível e o respeito aos outros, em um mundo no qual a escuta e o respeito parecem cada vez menos usados. Que é possível uma escola, fora dos grandes

centros e sem grandes recursos, propor e praticar novos modelos de organização e avaliação e ser referência em qualidade. Que é possível uma escola ser cristã e manter a coerência e ética em um mundo no qual o evangelho é tão falado e tão pouco praticado pelos que o proclamam.

Esse livro é um testemunho de fé para os crentes, um manual de gestão para os administradores, um estudo de caso para os educadores e um convite à comunidade, de longe e de perto, a conhecer mais e a se unir à Casa de Educação Taylor-Egídio na busca de um fazer mais humano, coerente e íntegro.

Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade

Cientista Social, Mestre e Doutora em Sociologia pela
Universidade Federal da Paraíba.

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano - IFBAIANO.

Sumário

Prefácio.....	xi
Apresentação.....	xvii

CAPÍTULO 1

Casa de Educação Taylor-Egídio: singularidades, pioneirismos e um pouco da história	23
---	----

CAPÍTULO 2

Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE): escola-filha do centenário Colégio Taylor-Egídio que coloca em diálogo a pedagogia de alternância e Paulo Freire.....	49
---	----

CAPÍTULO 3

Pilares técnico-pedagógicos: imprescindíveis à docência.....	75
--	----

CAPÍTULO 4

Caminhando entre ideias: outro modo de trabalho pedagógico - a docência significativa.....	101
--	-----

CAPÍTULO 5

Tempo real de aula: tensão dialética entre o direito fundamental do discente e o poder de omissão do docente (ou gestor) - um estudo na Casa de Educação Taylor-Egídio.....	123
---	-----

CAPÍTULO 6

Aprender para dizer: outra possibilidade de avaliação.....	149
--	-----

CAPÍTULO 7

Crenças sobre liderança geral aplicadas à gestão educacional.....	165
---	-----

CAPÍTULO 8

Vozes que validam minhas percepções.....	197
--	-----

ANEXO

Calendário escolar.....	235
-------------------------	-----



CAPÍTULO

1

Casa de Educação Taylor-Egídio: singularidades, pioneirismos e um pouco da história

Introdução

Antes de mencionar o que tenho pensado sobre a educação, nestes meus quarenta anos de atuação como educadora, apresentarei a Casa de Educação Taylor-Egídio. Tomando Casa em suas acepções: ‘local para encontros’, ‘organização’ e ‘habitação de determinados grupos com interesses em comum’, cunhei a expressão Casa de Educação Taylor-Egídio para referir-me ao grande complexo educacional, que se movimenta há 122 anos, com abrangência indescritível.

Assim, a Casa de Educação Taylor-Egídio compreende o Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE) e a Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), em Jaguaquara – Bahia, locais de encontros profícuos entre pessoas que comungam de interesses imateriais. Foi nestas duas instituições, nos últimos vinte anos, onde testei hipóteses construídas nas décadas de 1980 e 1990, quando técnica pedagógica da então Diretoria Regional de Educação (DIREC -13)¹ e professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ambas em Jequié - Bahia.

1. Hoje, Núcleo Territorial de Educação (NTE 22).

O que apresento sobre o CBTE é uma síntese do muito que ouvi dos queridos amigos, Professora Stela Dubois, Professor Mário e Renilde Moreira, Senhor Oziel e Miralva Paixão (todos *in memoriam*), do Dr. Dilson Santana Melo, de Alcione Santos Silva e Alzeny Santos, dentre outros; do que li no livro *Colégio Taylor-Egídio: 100 anos*, de Daria Gláucia Vaz de Andrade, publicado em 1998, quando o CBTE completava seu primeiro centenário; e, sobretudo, do que tenho vivido nas duas últimas décadas, residindo em seu campus e nele realizando meu ministério.

O que relato sobre a ERTE é toda a história viva em mim. Fui sua primeira diretora. Lugar onde atuei por quinze anos e nove meses. Transferi-me de Jequié para Jaguaquara, em 1998, a convite da Convenção Batista Baiana (CBBa), para apoiar o centenário CBTE, como vice-diretora, e iniciar o projeto da escola rural, sua escola-filha. Detalhes sobre a escola-filha do Colégio Taylor-Egídio encontram-se no segundo capítulo intitulado *Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE): escola-filha do centenário Colégio Taylor-Egídio que coloca em diálogo a Pedagogia de Alternância e Paulo Freire*.

1. Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE): alguns achados

Em sendo o CBTE, o primeiro, e, o espaço inspirador e concreto para o nascimento da ERTE, começarei por ele: O CBTE, embrionariamente, marca seu nascedouro com um fato pungente: guerra civil americana, período de 1861 a 1865. As experiências vividas por muitos cristãos norte-americanos durante e pós a referida guerra, lhes oportunizaram reflexões das mais profundas sobre o sentido da vida humana. A partir de suas conclusões, firmaram-se na decisão de entrega pessoal de suas vidas às missões.

Dentre as possibilidades de realização de missão, cristãos norte-americanos elegeram, também, o fazer educacional formal. Foram a vários países difundindo a

filosofia que encarnava a educação como arte, como ciência e, sobretudo como um processo de vida, pela vida e para a vida... Uma visão global sobre o mundo; uma visão de

sociedade; uma visão sobre a comunidade e uma visão sobre a pessoa em suas dimensões *intra* e *inter* relacionais (ANDRADE, 1998:27 – 28).

Com essa filosofia os missionários chegaram ao Brasil, em Salvador – Bahia, no ano de 1898. Fizeram-se representar por Zacarias Clay Taylor e sua segunda esposa Laura Taylor. A Laura “deve-se a fundação do Colégio Americano Egídio que veio a chamar-se Colégio Taylor-Egídio, primeiro colégio batista brasileiro” (ANDRADE, 1998:44). Chamou-se Colégio Taylor-Egídio por 115 anos (1898 – 2013). Em 2013, com Pr. Edvar Gimenes Oliveira na presidência da CBBa, foi assumido com o nome Colégio Batista Taylor-Egídio.

A inserção do Batista ao nome do Colégio era projeto que tramitava nas assembleias da CBBa há anos. O casal Taylor era batista e sustentado por uma junta norte-americana batista. Também carrega o nome Egídio porque o capitão Egídio Pereira de Almeida associou-se ao casal Taylor, viveu uma experiência de espiritualidade, converteu-se ao cristianismo evangélico batista e desejou doar suas terras, em Jaguaquara, para a construção do Colégio, desejo que seus filhos realizaram após seu falecimento.

A área de terra doada foi de, aproximadamente, 300 hectares onde funciona o Colégio desde o ano de 1922, quando da transferência de Salvador para Jaguaquara, e onde, concomitantemente, funciona a ERTE desde 2001. Durante seus mais de cem anos, o CBTE passou por momentos áureos e por privações. Esteve no auge e sofreu recaídas. Fez travessias em mares sossegados e enfrentou turbulências quase ao ponto de submergir. Contudo, sempre foi amparado por uma vocação sobrenatural que o conduziu ao avanço e às mais inusitadas vitórias.

Um dos ex-diretores do Colégio, Prof. Carlos Dubois, comparava-o a um barco que a cada ano desatraca para o período letivo e volta a atracar-se ao término das aulas. Assim, à semelhança de uma tripulação que rompe mar a fora, ano a ano, perfazendo, neste ano de 2020, um total de 122 anos, os ‘denodados guerreiros’, militantes da proposta educacional tayloreigidiana, vêm rompendo obstáculos para manterem viva a ação educativa na perspectiva da

integralidade do ser e da libertação humana, sob os postulados cristãos.

Desde sua fundação, no século XIX, o CBTE mantém a sua excepcional visão do ser humano inteiro, compreendendo suas dimensões: emocional, física, relacional, cognitiva, laboral, cultural, social, psíquica, corporal, espiritual, afetiva etc. Por vezes realizou seu ideal educacional de compreender e agir com o referido ser; em outras vezes frustrou-se e precisou refazer o caminho, mas nunca apagou sua vocação primeira.

À guisa de uma exemplificação, entre o final da década de 2010 até o ano de 2013, após a saída da direção geral da Profa. Stela Dubois, filha do casal Prof. Carlos Dubois e da Profa. Stela Câmara Dubois (ambos *in memoriam*) (estes dirigiram o Colégio por cinquenta e quatro anos, de 1938 a 1992), o barco quase naufragou e a poesia de Nani Azevedo, intitulada *Meu Barquinho*, ‘*O vento balançou, meu barco em alto mar. O medo me cercou, e quis me afogar*’, serviu-lhe de tema por traduzir aquela sua realidade.

Foi em meio à ventania que ‘*balançava o barco em alto mar*’ quando, mais uma vez, voltou seu olhar para sua vocação primeira inspirada na ‘*filosofia que encarna a educação como arte, como ciência e, sobretudo como um processo de vida, pela vida e para a vida*’. Era outubro de 2013 e a CBBa tomou em suas mãos o leme, ousou posicionar-se como fiel entidade mantenedora, guardiã dos patrimônios materiais e imateriais do centenário colégio. A então diretoria da CBBa, presidida pelo Pr. Edvar Oliveira Gimenes e secretariada pela professora Margareth Gerbase Gramacho Fadigas, convidou-me para assumir a gestão.

Com temor diante de Deus e dos homens, buscando honrar a história, olhando para o futuro, atendendo ao chamado divino, cumprindo a missão, aceitei a direção geral e sugeri o nome do Prof. Lourival Brito Guimarães para a vice direção. Cargo que ele já ocupava ao meu lado, na ERTE.

Desde então, o Colégio tem caminhado respeitando suas vitórias brilhantes do passado histórico e perseguindo o ideal do enfrentamento das novéis demandas que os tempos contemporâneos impõem. Para tanto, busquei, juntamente com a equipe, resgatar, se não na íntegra das palavras, mas na íntegra

das intenções, seu lema permanente, hino, missão, visão, pilares, valores e objetivos a partir de concepções pedagógicas humanistas, libertadoras e conscientizadoras, pautadas na moral e na ética da educação cristã, as quais estudei no Seminário de Educadoras Cristãs (SEC), em Recife, no início da década de 1980.

Dessa forma, tudo que passo a relatar sobre o CBTE data de outubro de 2013 até o presente momento; e, para fins históricos, com o objetivo de facilitar o caminho daqueles que me sucederão, deixo registradas as suas singularidades, os pioneirismos e os avanços pedagógicos, administrativos, humanos e relacionais. Todos também registrados em seus documentos oficiais: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Para o trabalho de (re) construção e contemporização destes documentos, contamos com a assessoria da Dra. Daniele Farias Freire Raic.

Lema permanente: “O temor do Senhor é o princípio da sabedoria (Provérbios 1:7).

Hino: TAYLOR-EGÍDIO, TAYLOR-EGÍDIO!

Letra e Música Stela Câmara Dubois

Avancemos buscando a vitória,
Mocidade radiante e feliz!
Eis o lema, fulgores de glória,
Que nossa alma cantando bendiz:

Taylor-Egídio, Taylor-Egídio!
Se rebrilhas como sol, no seu mágico esplendor,
É porque tu és o templo do saber, da paz, do amor!

Somos quais denodados guerreiros,
Enfrentando revezes cruéis.
Eis agora o momento oportuno,
Venceremos se formos fiéis.

Quem se educa não teme barreiras,
Quem se instrui há de ser vencedor,

Haja sol, haja trevas na estrada,
O saber jamais perde o valor.

Missão: Educar integralmente crianças, adolescentes e jovens do seu corpo discente.

Visão: Ser espaço de uma ação educativa integral, cujos princípios emanem dos postulados cristãos e, as práticas pedagógicas, das matrizes libertadoras.

Pilares fundadores: Princípios éticos e morais cristãos; Educação integral; Pedagogia libertadora e Firmeza de propósito.

Desde 2013, temos usado a imagem abaixo como símbolo de uma Casa que existe e se sustenta por conta do seu alicerce e dos seus pilares.



Explicando cada um dos pilares:

Os *Princípios éticos e morais cristãos* dizem respeito aos parâmetros norteadores de nossa vida. Como devemos proceder, diariamente, de acordo com a proposta formulada por Jesus Cristo (Mateus 5, 6 e 7) e com a proposta da *Educação por Princípios*: Princípio do Autogoverno; Princípio da Aliança; Princípio da

Individualidade; Princípio da Semeadura e Colheita; Princípio do Caráter; Princípio da Mordomia e o Princípio da Soberania.

A *Educação Integral* é uma concepção de prática educacional que compreende a pessoa (tanto o estudante quanto seus familiares e servidores da educação) como um ser inteiro e busca contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano, as quais foram citadas acima, bem como às múltiplas e diversas inteligências humanas. Educação integral não é uma modalidade de educação, mas ‘é’ a própria definição de educação para a Casa de Educação Taylor-Egídio.

A *Pedagogia Libertadora* propõe um ser humano livre e feliz, como quis Jesus Cristo. Também propõe que o espaço escolar seja um lugar onde todos se sintam livres de opressões, exercendo a cidadania de forma respeitosa e com alteridade. Dentre outras categorias, compreende: avaliação processual, pensada a partir de dispositivos avaliativos pedagógicos; cumprimento do Tempo Real de Aula; horários estendidos, geminados, com aulas planejadas em sequências didáticas e metodologias variadas, lúdicas e includentes e *Respeito aos Turnos de Fala*. Estes temas estão tratados nos capítulos seguintes. Especialmente sobre o respeito aos turnos de fala, apresento um estudo no terceiro capítulo, subordinado ao tema *Pilares técnico-pedagógicos imprescindíveis à docência*.

Firmeza de propósito – Significa estar focado (a). Ser firme nos propósitos é mesmo que ter base e profundidade. Segundo os dicionários, propósito é alvo, meta, plano, intenção. Firme no propósito é mesmo que ser responsável pelo que pensa, planeja e diz².

A partir do lema, hino, missão, visão e pilares, temos proposto os seguintes valores e objetivos permanentes para o CBTE:

Valores: a) Educação por princípios morais e éticos cristãos; b) Matriz pedagógica progressista, libertadora, conscientizadora e sociointeracionista; c) Ser humano integral; d) Relações humanas saudáveis; e) Ambiência educacional proativa e f) Múltiplos ensinamentos e múltiplas aprendizagens.

2. “Seja, porém, o vosso falar: Sim, sim; Não, não; porque o que passa disto é de procedência maligna” (Mateus 5:37).

Objetivos permanentes: a) Manter fortalecida a finalidade primeira do CBTE: Educação integral por princípios cristãos; b) Formar permanentemente as equipes administrativa e pedagógica nas visões: trabalhador da educação: educador, trabalhador da educação cristã: um ser com missão - um *ser sendo* de sentido com propósito; c) Praticar uma pedagogia amparada nas matrizes epistemológicas progressistas, libertadoras, conscientizadoras e sociointeracionistas; d) Envolver permanentemente os estudantes, os pais e os servidores na construção dos paradigmas de excelência educacional: escola do respeito, escola do compromisso, escola da autogestão, escola da autorreflexividade, escola da colaboração, escola da complementariedade, escola da inclusão, escola da alegria, escola da paz e escola da escuta sensível; e) Manter vivo o respeito da comunidade pelo Colégio, sustentando suas especificidades, singularidades, transparência, democracia e gestão organizada e proativa.

O CBTE dedica-se a oferecer a educação básica nos três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Embora seja uma instituição filantrópica, tendo como mantenedora a CBBa, paga a folha de pessoal, os respectivos encargos sociais e faz a manutenção dos seus vastos prédios com as mensalidades pagas pelo seu corpo discente.

Uma manutenção que não é fácil, nem simples, dada sua extensão física; contudo, o amor com que marcou os seus ex-alunos é um dos sinais da mão Divina nesta instituição. Muitos deles voltam para agradecer, para demonstrarem o significado decisivo em seus caracteres que o Colégio deixou, à semelhança dos que assumem o apadrinhamento de alunos atuais carentes; dos que se entregam, com amor e dedicação, como voluntários no serviço diário; dos que presenteiam constantemente, a exemplo dos instrumentos da Fanfarra e das Smart TVs, que hoje temos nas salas de aula; e, dos que fazem doações 'inacreditáveis' em tempos tão egoísticos.

Sobre as referidas doações, posso destacar o exemplo de uma ex-aluna que vem angariando recursos no exterior e, com os quais, em apenas um ano, instalou aparelho de ar condicionado no setor administrativo, trocou os fogões industriais velhos por novos,

equipou todo o Colégio com extintores, implantou o sistema de energia solar em todo o *campus* e fez a manutenção completa e geral do Ginásio de Esportes Taylor-Egídio³.

2. Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE): recordando momentos

Conforme já foi colocado, a ERTE é uma escola-filha do CBTE. Na condição de testemunha ocular, guardo na memória flashes da sua história desde seu nascedouro, janeiro de 2001, até o momento presente. A ERTE é uma unidade de ensino que desempenhou e desempenha um importante papel na história da educação do campo, no município de Jaguaquara e nas regiões circunvizinhas.

Era o ano de 1998, o CBTE completava 100 anos com uma estrutura física em decadência. A Associação de Ex-alunos e Amigos do Taylor-Egídio (EXALTE), representada por influentes pessoas em âmbito estadual e nacional, à semelhança de Eraldo Tinoco (*in memoriam*), Dilson Santana Melo e Telma Andrade, reuniu-se para pensar caminhos de reestruturação e ampliação do espaço físico.

Ainda em 1998, Eraldo Tinoco, então Secretário da Educação do Estado da Bahia, ex-aluno do CBTE, conheceu a Fundação José Carvalho (FJC) e seu instituidor, José Carvalho (*in memoriam*), e as escolas rurais residenciais da Fundação. Procurou Stela Dubois (*in memoriam*), então diretora do CBTE, e apresentou-lhe a possibilidade de uma escola rural no *campus* Taylor-Egídio.

Logo em 1999, formou-se uma equipe para a escrita do Projeto da ERTE, dentre outros, composta por: Stela Dubois, Telma Côrtes Quadros de Andrade, Dilson Santana Melo, Epaminondas de Souza Bastos; representantes da FJC e da CBBa.

Em novembro do ano supracitado, Telma Côrtes Quadros de Andrade escrevia justificando o projeto da sonhada escola:

3. Para saber mais sobre o Colégio Taylor-Egídio, atualmente, Colégio Batista Taylor-Egídio, visitar a página <http://www.tayloregidio.org.br>

Uma escola rural de alternância para a região de Jaguaquara poderá contribuir para amenizar o desequilíbrio social, capacitando a população de até 14 anos, que representa 41% da população do município, para exercer as atividades rurais, fundamentados em conceitos como cidadania e honestidade. Desta forma, a família do homem do campo poderá ser mantida agregada, diminuindo a migração do jovem agricultor para as grandes cidades e fortalecendo os seus vínculos com a terra (ANDRADE, 1999).

Assim que enviado à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o projeto foi aprovado pelo Governo e, em 25 de janeiro de 2001, por meio da Portaria nº 1327, do Diário Oficial da Bahia, estava criada a ERTE, primeira escola estadual rural com pedagogia de alternância, na jurisdição da então DIREC -13.

Concomitantemente ao seu ato de criação, foi firmada a parceria intersetorial em forma de tripé, para garantir-lhe funcionamento, continuidade e sustentabilidade: Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria da Educação, criador e mantenedor; Convenção Batista Baiana, por meio do Colégio Taylor-Egídio, cedente do espaço físico de 300 hectares de terra fértil para cultivos, onde também estavam (e estão) os prédios (dormitórios, salas de aulas, cozinha industrial, refeitório, quadra e espaços administrativos); e a Fundação José Carvalho, ensinante do modelo de escola rural com pedagogia de alternância e investidora de todos os recursos financeiros para reformas e ampliações dos espaços físicos.

Em março de 2001, a ERTE pronta, abriu suas portas e recebeu no internato o primeiro grupo de trezentas crianças oriundas do campo, para darem vida ao mais novo desafio educacional, a mais nova proposta de educação do campo, para o município de Jaguaquara e regiões circunvizinhas.

A primeira equipe gestora da ERTE foi assim constituída: Diretora: Sonilda Sampaio Santos Pereira (janeiro de 2001 a setembro de 2016)⁴; Vice-diretor: Lourival Brito Guimarães

4. Aposentada pela SEC – BA. Atual diretora geral do CBTE.

(janeiro de 2001 a setembro de 2016)⁵; Coordenadora pedagógica: Nalva Oliveira Gomes (janeiro de 2001 a dezembro de 2015)⁶; Diretor-financeiro: Dilson Melo (janeiro de 2001 a dezembro de 2005); Líder da cozinha: Mara Alves (janeiro de 2001 a dezembro de 2008); Secretária: Mara Gasbarre (janeiro de 2001 a dezembro de 2004); Assistente social: Luciney Luz (janeiro de 2001 a dezembro de 2004); Musicista: Elienai Teixeira (janeiro de 2001 a dezembro de 2003); Conselheiros: Stela Dubois (*in memoriam*); Mário Moreira (*in memoriam*); Renilde Moreira (*in memoriam*).

Foi esta equipe que, aprendendo, ensinou e preparou o primeiro grupo de sessenta servidores, entre docentes e outras funções inerentes a uma escola camponesa residencial, para atuar com os estudantes camponeses que alternariam suas experiências entre suas moradias no campo e a escola-residência. Esta equipe, também, foi a responsável por eleger o lema permanente: “O Senhor te guiará para sempre; tu serás como um jardim regado” (Isaías 58:11), e o hino da ERTE:

PLANTANDO JUNTOS

Letra e Música: Stela Câmara Dubois

Plantando juntos nós seremos fortes.

Cantando juntos nós seremos bons.

Anunciaremos a fraternidade

E aprenderemos as demais lições.

O povo alfabetizado

É livre e abençoado.

Saudemos, eu e você,

As luzes do ABC.

5. Ao sair da vice direção, assumiu a direção no lugar da Profa. Sonilda Sampaio Santos Pereira e a vice direção está ocupada pela Profa. Daniela Almeida Araújo.

6. Exonerada por aposentadoria. A coordenação pedagógica geral está desempenhada pela Profa. Vilmaci dos Santos Dias, que também fez parte da equipe pioneira em 2001, como auxiliar de classe.

O livro é a porta aberta
Que aponta a estrada certa.
Se o dia brilha ao nascer,
O mesmo faz o saber.

A Deus, nosso Criador,
Queremos agradecer
Por esta oportunidade
Que nos traz felicidade.

A capacidade física da ERTE é para mil educandos. Em 2001, quando da inauguração, eram trezentos matriculados. Ano a ano aumentava seu rol de matrículas e, em 2015, chegou a comportar seiscentos e vinte e cinco estudantes em dois grupos alternantes. A alternância se fazia, nos primeiros anos, num período de trinta dias na escola, por sessenta dias na comunidade de origem. Atualmente se faz num período de trinta por trinta dias.

Sendo assim, quando os estudantes camponeses estão em suas casas, realizam diariamente, atividades didático-pedagógicas e agrícolas e são acompanhados pelos educadores itinerantes da ERTE⁷. Ao mesmo tempo em que recebem orientação para o cultivo e cuidados com a terra, recebem apoio para as atividades escolares.

Dessa forma, os educandos e seus familiares, com o acompanhamento dos educadores itinerantes, estreitam vínculos com a escola e fortalecem a parceria colaborativa escola-família. Esse vínculo, em termos geográficos, abrange até 100 km de distância entre a sede da ERTE e as comunidades camponesas envolvidas no projeto. Durante os trinta dias em que os estudantes estão imersos na educação formal, na escola, participam da proposta educacional integral.

A educação integral realizada na ERTE, ao longo dos primeiros dezenove anos de existência, luta, resistência, ganhos e perdas, alcançou um total de três mil, quatrocentos e quatro estudantes

7. Infelizmente, nem sempre há condições de automóveis e combustível para a realização da efetiva itinerância. Contudo, não deixa de ser uma prioridade e mais um motivo de luta do Projeto da ERTE.

camponeses, nas matrículas do ensino fundamental e médio. Esse número compreende todos os educandos que passaram pelo rol de matrícula entre o ano de 2001 a 2020. No período de 2001 a 2009, a ERTE oferecia apenas os anos iniciais do ensino fundamental, os educandos saíam após concluírem a então chamada 4ª série.

Em 2010, o Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA), autorizou o funcionamento dos anos finais do ensino fundamental, isto é, até o 9º ano. Assim, em 2013, começaram a sair turmas de concluintes do ensino fundamental completo e em 2019, teve início o ensino médio da ERTE: técnico em agroecologia, autorizado pela SEC-BA⁸.

3. Casa de Educação Taylor-Egídio: algumas singularidades

Assim, no CBTE e na ERTE testei hipóteses educacionais, sonhei, convidei outros a sonharem comigo (uns aceitaram e outros não, é claro!), lutei e, posso, nessa altura da vida, falar sobre movimentos e abrangências da educação, registrar os passos que chamei de avanços, pioneirismos, e ousadia, os quais, inclusive, outras instituições copiaram sem citar a fonte, omitindo o espaço nascedouro das inovações: Casa de Educação Taylor-Egídio.

É preciso registrar que a marca da educação Tayloregidiana, à medida que se constitui, mais se compromete com a espiritualidade e com as pessoas do mundo que a cercam. Ao assumir Deus como seu alicerce e a educação libertadora em seus princípios e pilares, passa a anunciar também que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2011:96).

E, uma das maneiras de propor ‘intervensões’ é sugerir e promover diálogos com todos os envolvidos no processo educacional. Além das constantes e abertas conversas, nas modalidades linguísticas oral e escrita, com os estudantes, familiares, funcionários e professores, a *Escola de Pais*, que

8. A história da ERTE encontra-se, na íntegra, nas referências: PEREIRA, 2011; PEREIRA e DIAS, 2017; PEREIRA e DIAS, 2019.

instituímos em outubro de 2013⁹, no CBTE, é um movimento exitoso, como espaço de fala dos colaboradores-parceiros que são os pais e familiares dos estudantes.

Assim, a cada bimestre, os pais e/ou familiares responsáveis pelos estudantes, enchem o Salão Nobre do Colégio para estudo dos mais variados temas que dizem respeito à educação tanto doméstica quanto escolar. Esses estudos, círculos de conversas, iniciativas e devolutivas, estão registrados nos Projetos Políticos Pedagógicos das duas escolas e nos relatórios enviados anualmente à CBBa.

Dos constantes diálogos e das inquietações sobre os processos avaliativos nos sistemas educacionais nacionais, os quais são criticados e deixam a desejar em todo território brasileiro, com a colaboração de familiares e docentes, temos proposto um sistema avaliativo libertador, comprometido e, sem as tensões desumanas, que muito mais incentivam a competitividade negativa que a colaboração. No texto *Aprender para dizer: outra possibilidade de avaliação*, que se encontra no sexto capítulo, está a base para a avaliação dos conteúdos das aprendizagens escolares que temos realizado nos últimos anos na Casa Taylor-Egídio, a partir dos *Dispositivos Avaliativos*.

Se a avaliação ocupa especial lugar em nossa agenda, numa Casa de Educação que se propõe cristã, confessional, comprometida com a integralidade do ser humano, o tema da acessibilidade curricular tem outro espaço de respeito e destaque; à medida que avançamos no acolhimento às múltiplas diferenças, mais a cidade e seus poderes públicos reconhecem-nos. Movidos pelo respeito a todo e qualquer ser humano, e, cumprindo as legislações no tocante às diversas inclusões, a Casa Taylor-Egídio tem sido notória, também, nessa variável.

Assim, a práxis é um desafio não apenas no que concerne aos domínios das áreas curriculares, mas, sobretudo, técnico-pedagógicas. No texto *Pilares técnico-pedagógicos imprescindíveis à docência*, que se encontra no terceiro capítulo, conforme já indicado acima, apresento o trabalho sobre os conhecimentos e as práticas docentes para além daqueles específicos de cada componente

9. A Escola de Pais na ERTE acontece desde sua fundação em 2001.

curricular. São dezesseis pilares que, necessariamente, devem caracterizar o trabalho do (a) professor (a), em todos os níveis, enquanto mediador (a), organizador (a), líder da sala de aula.

Ao propormos Escola de Pais, outra possibilidade de avaliação escolar, inclusão plena, observância dos pilares técnicos-pedagógicos, o tempo se impõe como um dos maiores desafios a ser vencido. O tempo que regula todo fazer educacional, é o mesmo tempo que atropela os tempos humanos. Sobre isso, Miguel Arroyo (2009:192) discorre:

a gestão do tempo escolar não é tensa apenas porque cada um tenhamos nossos tempos e nossos interesses na escolha dos horários das aulas. A tensão está no fato de mexermos com tempos instituídos, cristalizados, enrijecidos por lógicas escolares e sociais.

É essa cristalização e enrijecimento que têm provocado muitos desencontros dos tempos vividos nas escolas. Depois de três décadas de movimento em todos os níveis da educação, liderei uma pesquisa intitulada: *Tempo real de aula: tensão dialética entre o direito fundamental do discente e o poder de omissão do docente (ou do gestor) – um estudo na Casa de Educação Taylor-Egídio*. Nesse trabalho, que se encontra no quinto capítulo, além de discutir os conceitos de tempo tanto do ponto de vista da horizontalidade quanto da verticalidade (cronos e aion), cheguei à conclusão que o cumprimento do tempo real de aula é muito mais que o cumprimento dos horários.

Assim, advogo a inegociável condição do tempo organizado em horários escolares estendidos, geminados, com sequências didáticas devidamente planejadas e organizadas, com utilização de variadas metodologias, para que a superficialidade e a inutilidade cedam espaço à construção e à produção do conhecimento que enriquece e colabora com a vida real.

Dessa forma, atenta e atentos ao desencontro do tempo da escola com o tempo em que a vida acontece, propusemos e estamos realizando novas organizações do tempo pedagógico.

A primeira alteração, como colocado acima, se expressa na organização dos horários de aula. Ao invés de se organizar em horas-aulas fragmentadas, sendo interrompidas a cada cinquenta

minutos (50'), praticamos os *Horários Estendidos*, *geminados*, ou seja, a carga horária correspondente a cada componente curricular fica condensada em 'tempo-maior'. Essa organização das horas/aula tem favorecido tanto o pleno desenvolvimento dos conteúdos eleitos, com metodologias apropriadas a organização das unidades didáticas, ao tempo de amadurecimento/aprofundamento das temáticas em estudo. A intenção é desacelerar os tempos de aula na escola e favorecer, de modo mais consciente, o processo de *ensinoaprendizagem*.

A outra alteração que fizemos foi na organização das unidades letivas. Assumindo a garantia de dias/horas de efetivo trabalho pedagógico, como determina a atual legislação educacional, o tempo das unidades letivas na Casa de Educação Taylor Egidio está organizado em semestres, perfazendo um total de *Dois Unidades Letivas*. Essa forma de organização amplia as possibilidades de diagnóstico-mediação-consolidação da aprendizagem, de modo que a avaliação cumpra seu propósito formativo.

A experiência vem mostrando que o tempo na escola 'voa', considerando o fluxo intenso de atividades impulsionadas pelas próprias noções de tempo, espaço e velocidade. Essa lógica temporal, frenética, anunciada pelo mundo moderno e tecnológico acaba por encerrar processos de aprendizagem para cumprir o calendário, quer seja bimestral (considerando quatro unidades letivas), quer seja trimestral (considerando três unidades letivas), sobretudo no nordeste brasileiro que vivencia nos meses de junho os recessos juninos, próprios da cultura regional.

Diante do exposto, fica dito que a ampliação do tempo das unidades é um compromisso que a Casa Taylor-Egidio assume para acompanhar os processos individuais ao longo do tempo para, somente no fechamento de cada unidade letiva, fazer os registros quantitativos. E, embora os registros de notas aconteçam semestralmente, os conselhos de classe acontecem com frequência bimestral, com datas e horários antecipadamente agendados e publicados nos calendários anuais, abertos aos estudantes e aos seus familiares, a fim de acompanhar e mediar os processos das aprendizagens individuais (cada estudante) e coletivos (a turma). Nos conselhos de classe, cada estudante é analisado de *per si*. Não

há, previamente, critérios gerais para a referida análise porque compreendemos a individualidade e o processo de individuação de cada pessoa.

Todas estas propostas têm objetivo explícito de colaborar com a formação integral dos seres humanos, estudantes da Casa Taylor-Egídio. Por isso e, ainda para isso, as perspectivas formativas em composições curriculares contemplam um leque de possibilidades, além daquelas obrigatórias pelos documentos educacionais formais estaduais e nacionais.

Amparados na autonomia institucional educacional, prevista na LDB 9.394/96, artigo 12, inciso I (BRASIL, 2017), estamos realizando na proposta pedagógica Taylor-Egídio atividades que visam ampliar as possibilidades formativas dos educandos, quais são: a *Lecção*, a *Escola do Autoconhecimento*, as atividades de *Informática*, *Cine Escola* e *Música*.

A *Lecção* - momento de desenvolvimento da espiritualidade com reflexão e de autorreflexão. Prezando a inteireza do ser humano, consideramos que todas as aprendizagens significativas demandam uma pessoa consciente, pensante e focada. Por isso, sistematizamos e regimentamos 01 hora-aula, semanalmente, em todos os níveis, destinada à *lecção*, isto é, à reflexão e à autorreflexão, cujos eixos giram em torno dos temas transversais com o objetivo de contribuir na formação humana dos estudantes como seres inteiros, complexos e multidimensionais. Os referidos eixos objetivam direcionar as atividades curriculares da semana.

A *Escola do Autoconhecimento* - tendo como matriz legal, dentre outros a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019) e como matriz epistemológica os trabalhos desenvolvidos por Daniel Goleman (s/d), propomos como um dos temas transversais perpassadores na base comum do currículo, o estudo sobre as possibilidades de autoconhecimento e exercícios do 'controle de si', os quais compreendem as relações intra e interpessoais.

Conhecemos outras propostas de trabalho com as emoções nas escolas à semelhança da escola da inteligência, mas optamos pelas proposições do Daniel Goleman por considerá-lo pioneiro no tema, amparado em pesquisas sérias, com perfil acadêmico comprometido com o ser humano em todas as suas dimensões, sem

interesses mercantilistas, que contagia com a cultura do *Branding* e ultrapassa a cultura da venda e do lucro que o *Marketing* defende e faz.

Daniel Goleman (s/d) corrobora Howard Gardner (1994). Enquanto este trata da teoria das múltiplas inteligências, inclusive das inteligências pessoais, de maneira abrangente, aquele trabalha, de forma recortada, a inteligência no administrar das emoções, tanto na relação interpessoal, quanto na relação intrapessoal. É nessa linha que orientamos a Casa Taylor-Egídio, como escola do autoconhecimento.

As atividades de Informática - por sua vez, é um reconhecimento da *cibercultura* em que os estudantes são essencialmente nativos, por passarem a habitar um mundo já atualizado pelas novas tecnologias da informação e da cultura digital. Com isso, a escola, de modo interdisciplinar, estimula e desenvolve atividades que favorecem esse saber, não pretendendo transformá-lo num componente disciplinar e, desta maneira, sem efeitos de avaliação para progressão de estudos. A intenção com essa atividade curricular é possibilitar o acesso a um conhecimento indispensável para o mover-se no mundo. O Sistema de Ensino, adotado pelo CBTE, fortalece a proposta das atividades tecnológicas com sua plataforma atualizada e personalizada.

Enquanto a escrita deste livro está sendo concluída, o mundo vive a pandemia do coronavírus (COVID-19). As escolas físicas estão fechadas, mas o CBTE, no tocante à continuidade da ação pedagógica, destaca-se na região pela habilidade já desenvolvida tanto nos docentes quanto nos discentes, no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Diante da necessidade imprevista e veemente que se impôs ao setor educacional, o CBTE respondeu 'presente' e está no exercício prático do fazer pedagógico exitoso, por meio das tecnologias.

O *Cine Escola* – Sempre à frente do tempo e fazendo cumprir as legislações, a exemplo da Lei Federal nº 13.006 de 2014, realizamos, o Projeto Cine Escola, na última semana de cada mês, em dias alternados, pré-agendados e anunciados pelo calendário escolar, entregue a cada estudante no ato da matrícula. O referido

Calendário Escolar, chamado de *pari passu*, está em anexo, neste livro, como um modelo possível de organização escolar.

Ao trazer a linguagem cinematográfica para o contexto escolar, possibilitamos aos estudantes diálogos com temas e provocações que suscitam melhor compreensão dos aspectos culturais, históricos, literários e políticos dos diferentes tempos, tornando-se um dispositivo indispensável na formação escolar. Os filmes e/ou documentários são escolhidos de acordo com os níveis e idades dos estudantes. Os educadores responsáveis pela sessão fazem os *links* da abordagem do assistido com suas respectivas disciplinas, potencializando as possibilidades de aprendizagens. Vale pontuar, no entanto, que essa atividade não substitui as opções metodológicas dos docentes que incluem no desenvolvimento de suas aulas a exibição de filmes e documentários, com conteúdos disciplinares específicos.

A Música - na educação infantil e no ensino fundamental - anos iniciais está presente de forma integrada como conteúdo e como suporte em diversas práticas na forma de canções, parlendas, brincadeiras de roda, como prática presente nas lições, entre outras. A música também se faz presente como componente curricular com a duração de uma hora/aula semanal. Nesse sentido, a aula de música na educação infantil e no ensino fundamental - anos iniciais procura desenvolver a percepção, execução, criação, representação (notação e registro) e fruição da música, buscando a integração com outras disciplinas, sempre que possível. Essa é a orientação recebida pelo músico Magno Job.

No ensino fundamental - anos finais e no ensino médio, a música se faz presente como parte do conteúdo do componente curricular *Arte* e procura desenvolver além da percepção, fruição, execução, registro e criação, também a criticidade e a interação com outras artes e a cultura, além da compreensão de aspectos históricos e sociais.

Como parte de atividades complementares na área de música é oferecida a prática musical na *Fanfarra*, sem atribuição de notas, em caráter opcional para os estudantes. E, além das atividades mencionadas: *Lição, Escola do autoconhecimento, Informática, Cine Escola e Música*, oferecemos o componente curricular *Ensino*

Religioso como atividade integrada do currículo escolar, “não constituindo elemento presente nos processos pedagógicos de aprovação, retenção, recuperação de estudos e progressão parcial”, conforme orienta a Portaria nº 6562/2016 da SEC - BA, Artigo 8º (BAHIA, 2016).

O Ensino Religioso como atividade integrada do currículo escolar, visa, ainda mais, ampliar as possibilidades formativas dos educandos. O referido componente é concebido como espaço de desenvolvimento da espiritualidade, da transcendência do ser, sem nenhuma imposição religiosa. A espiritualidade é compreendida como uma das dimensões do ser humano integral que deve ser nutrida, cultivada, desenvolvida continuamente.

Outrossim, como parte das atividades enriquecedoras do currículo, oferecemos, também, sem a obrigatoriedade da lei, o *Componente Curricular Espanhol*, desde o 6º ano do ensino fundamental, concomitantemente com o inglês.

Por conta das especificidades da educação infantil e do ensino fundamental, especialmente dos Anos Iniciais que compreende do 1º ao 5º ano, o momento recreativo, entendido como parte do trabalho docente, é atenciosamente planejado e acompanhado, ocorre em horários diferentes, ou seja, cada turma tem em seu horário escolar, o tempo destinado às práticas recreativas que envolvem movimento corporal com uso da área de convivência do colégio.

Assim, aquele ‘antigo recreio’ no qual duzentas crianças, em média, ficavam sozinhas e os professores todos afastados, sem nenhuma visão do que ocorria, não existe mais na Casa de Educação Taylor-Egídio. Tomara todas as escolas atentem também para esta importante questão: o recreio, e, cuidem em repensá-lo, organizá-lo, planejá-lo, reinventá-lo, enfim. Se assim não for, este espaço de tempo chamado ‘recreio’ ou ‘intervalo’ continuará inviabilizando a prática pedagógica, machucando (e até matando) crianças e adoecendo os trabalhadores da educação. O tema ‘recreio’ e como é realizado no Taylor-Egídio encontra-se detalhado no sétimo capítulo, intitulado: *crenças sobre liderança geral aplicadas à gestão educacional*.

Para o ensino médio, última etapa da educação básica, a legislação estadual prevê a presença de estágios supervisionados para

alunos regularmente matriculados nas instituições que compõem o Sistema Estadual de Ensino na Bahia. A proposta, de *caráter facultativo ao aluno*, é de obrigatoriedade de oferecimento pela instituição. Nesse sentido, propomos os estágios supervisionados liderados pela coordenação pedagógica, com apoio da equipe docente, a qual faz a formulação e o acompanhamento do projeto de estágio, de natureza interdisciplinar, a ser desenvolvido pelos estudantes a fim de construir “novas experiências socioculturais ou científicas e participação de situações reais da vida, da cidadania e do trabalho”, conforme reza o artigo 4º da Resolução CEE/BA 71/2005 (BAHIA, 2005).

Também para o estudante do ensino médio da Casa de Educação Taylor-Egídio, como uma das obrigatoriedades para efeito de integralização curricular, está a construção do *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*. Esse trabalho é resultado de estudos orientados, durante os três anos do ensino médio, por um docente, dentro dos componentes da matriz curricular, cujo objetivo primeiro é incentivar e desenvolver o espírito investigativo na produção de conhecimentos, de modo autoral e ético. Ao concluir seus trabalhos, os alunos passam por uma banca composta por professores e professoras mestres e doutores do ensino superior para que sejam avaliados no sentido de contribuir com os processos formativos e investigativos do *pesquisador iniciante*, estimulando-o a prosseguir seus estudos numa perspectiva autônoma.

À semelhança de todas as outras singularidades e pioneirismos descritos acima, o Taylor-Egídio, em sua compreensão de ser humano integral, vem se comprometendo com: a) *Acompanhamento Psicoemocional*, que oferece aos estudantes com profissional da área; b) *Desportismo* comprometido com a educação do físico e das relações, realizando competições esportivas com seus pares municipais e estaduais, em seu ginásio de esportes particular; c) oferecimento de uma *Orientação Vocacional* séria, acompanhada do *Teste Vocacional* e o d) *Painel das Profissões* com profissionais de todas as áreas e setores.

Ao lado das inovações metodológicas, praticamos procedimentos inovadores, à semelhança da obrigatoriedade do

uso da *Carteira de Estudante*, tanto na entrada quanto na saída de cada educando, é outra ação pioneira que singulariza o Colégio Taylor-Egídio, na região. Jaguaquara é um município relativamente pequeno; de acordo os dados da estimativa de 2018 do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), sua população é de 54.163 habitantes, contudo vive as inseguranças, às quais o mundo contemporâneo está exposto. A Carteira de Estudante é uma medida preventiva de segurança para os educandos, seus familiares e servidores.

Do exposto, a Casa de Educação Taylor-Egídio define suas propostas curriculares e suas práxis pedagógicas, considerando tanto seus propósitos formativos para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, quanto o atendimento às legislações vigentes e às orientações confessionais cristãs da CBBa.

Enfim...

Assim compreendendo a educação, especialmente a educação cristã, temos caminhado dentro dos espaços Taylor-Egídio com responsabilidade, compromisso e busca. Busca de Deus e dos Seus desígnios para o tempo atual, busca do cumprimento da missão com inteireza, compromisso histórico, reverência e fé, e busca das legislações que regem o setor educacional no Brasil. Nesse caminho, desde o ano passado (2019), buscamos o mais novo documento nacional, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2019) e, para nossa alegria, as competências anunciadas pela BNCC ratificaram as nossas já anunciadas esperas formativas, fazendo-nos ver que uma educação de qualidade volta-se tanto à formação intelectual, quanto social e afetiva da pessoa humana, compondo o que defendemos como formação integral do ser humano. Como se diz em Jaguaquara e região: A Casa Taylor-Egídio caminha à frente do seu tempo. É o farol da educação Jaguaquarense!

E, para dar conta de uma proposta educacional rica, complexa, demandante e compromissada, os profissionais docentes precisam e devem estar em permanente formação. Por isso, propomos e estamos realizando o projeto: *Formação*

de professores: uma ação continuada, porque a aprendizagem dos estudantes está em relação de dependência com a formação dos seus docentes. O plano de formação docente é acompanhado de certificação que se desdobra em incentivo no plano de carreira. Nestes vinte anos, tenho contado com a parceria da UESB para o fortalecimento da formação, em serviço, dos nossos docentes, conforme relatado no texto *Caminhando entre ideias: outro modo de trabalho pedagógico – A docência significativa* que se encontra no quarto capítulo.

Nos capítulos a seguir encontram-se alguns dos estudos que amparam epistemologicamente nossas práticas. Todos oriundos de problemáticas que têm sido objetos da minha atenção há décadas, contudo estão aqui lançados a partir da Casa de Educação Taylor-Egídio. São temas educacionais que ultrapassam categorias limitadoras, é a educação em contínuo movimento, em suas abrangências: público, privado; rural, urbano; infantil, fundamental, médio, superior etc.

No oitavo e último capítulo encontram-se as vozes dos atuais atores. Vozes de servidores e professores do CBTE que validam as minhas percepções. São compromissos e sentimentos de gratidão expressos por fazerem (e fazermos) parte da história de uma Casa de Educação, cuja singularidade a coloca em destaque, sobretudo, pelo desenvolvimento da espiritualidade, da fé, do estudo bíblico e do anúncio da salvação por meio da vida e obra de Jesus de Nazaré.

Publico-os em respeito à Casa de Educação Taylor-Egídio, aos que já me sucedem na ERTE e aos que me sucederão no CBTE. Agora, beirando a terceira idade, escrevo na primeira pessoa do singular, diferentemente de todos os outros trabalhos, porque tenho o objetivo de assumir, cabalmente, minhas crenças, acertos e desacertos. Nesta altura da vida, posso compreender o que não compreendia há vinte anos: as palavras do Professor Carlos Dubois, em 1993, dias antes da sua partida para a eternidade:

“Aos meus sucessores transferirei o bastão do comando quando chegar a hora dizendo-lhes:

- Não deixem perecer a obra¹⁰.

- Não permitam o desvirtuamento de suas nobres finalidades.

- Militem sempre com muita fé, com muita renúncia, com muito amor, com acendrado espírito cristão, traduzido nas palavras bíblicas: ‘Mais bem aventurada coisa é dar do que receber’ (ANDRADE. 1998).

Referências

ANDRADE, Daria Gláucia Vaz de. **Colégio Taylor-Egídio: 100 anos**, Jaguaquara, CTE, 1998.

ANDRADE, Telma Cortes Quadros de. **Projeto de construção da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE)**. Jaguaquara – Bahia: CTE, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAHIA. **PORTARIA Nº 6562/2016**, que dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades. 2016.

_____. **Resolução do Conselho Estadual de Educação Nº 71/2005**, que Estabelece diretrizes e indica procedimentos para Estágio Curricular de alunos da Educação Básica, etapa Ensino Médio, nas instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Secretaria de Educação/Conselho Estadual de Educação da Bahia. 2005.

10. O vocábulo obra foi tomado na acepção que Mário Sérgio Cortella (2015) usa: um trabalho realizado com alegria e fruição, no qual as atividades são entendidas não como um fim em si mesmas, mas com razões mais importantes que as imediatas, razões espirituais.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Edição atualizada 2017. Brasília : Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília, Ministério da Educação, 2019.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Qual é a tua obra?** 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

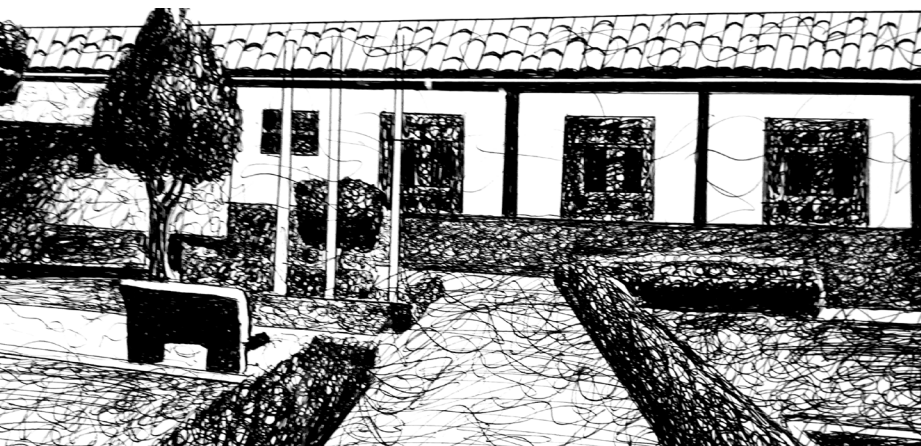
GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1994.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 31ª Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, s/d.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. (org). **ERTE: por um ser integral**. Jequié – Bahia: Ponto e vírgula, 2011.

_____. Sonilda Sampaio Santos e DIAS, Hildacy da Silva (org). **A escola com que sonhei e ajudei a construir**. Jequié – Bahia: Ponto e vírgula, 2017.

_____. Sonilda Sampaio Santos e DIAS, Vilma dos Santos. **A Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) e a Proposta de Educação Integral: a prova dos nove**. Jaguaquara, Curviana, 2019.



CAPÍTULO

2

Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE): escola-filha do centenário Colégio Taylor-Egídio que coloca em diálogo a pedagogia de alternância e Paulo Freire¹

Conforme anunciei na introdução do primeiro capítulo, aqui tratarei da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), a qual colocou em diálogo a Pedagogia de Alternância e Paulo Freire. Desde os anos de 1998, quando da escrita do projeto da ERTE, que a educação do campo tornou-se, também, objeto de meu interesse epistemológico e social. Envolvi-me com a realidade da zona rural do município de Jaguaquara – Bahia – Brasil, onde, juntamente com a equipe fundadora da ERTE, desenvolvemos ações educativas por meio de projetos que se pretendiam (e se pretendem) respeitadores das bases biológicas, sociais e culturais dos seres humanos imersos e/ou inseridos no campo, sem perder de vista a perspectiva da ecologia do desenvolvimento humano defendida por Urie Bronfenbrenner (1996).

1 A primeira versão deste estudo foi publicada na Revista Praxis Educativa (Argentina), vol. XIII, núm. 13, marzo, 2009, p. 115-125, da Universidad Nacional de La Pampa, com o título: Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) – Bahia - Brasil. Resultado do diálogo entre a pedagogia de alternância e Paulo Freire. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=153114254012>.

Assim, observar o movimento do campo e dos homens e das mulheres que lá tecem suas vidas, dialogar com suas realidades e buscar com eles alternativas, foi meu interesse durante os quinze anos e nove meses em que estive na gestão da ERTE e, ainda o é. Como diz Minayo (2000:90) “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática”.

Esse estudo buscou relacionar e responder às seguintes perguntas: Qual o *status quo* da educação formal do/no campo? Quais os pressupostos da Pedagogia de Alternância e em quais pontos ela converge com os postulados de Paulo Freire? A ERTE, em sua modalidade pedagógica e embasada nos princípios freirianos é uma possibilidade para a realização da efetiva educação do/no campo? São questões que serviram de base para o objetivo que se derivou da necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a realização da educação formal no/do campo no modelo pedagógico alternante, num diálogo com os princípios freirianos.

Com a intenção de alcançar meu objetivo e responder às minhas perguntas, realizei a pesquisa do tipo etnográfico, estruturada a partir da abordagem qualitativa que propõe a busca da compreensão do objeto em estudo, conforme Haguette (1994). Segui as orientações de Minayo (2000), mantendo as atitudes fundamentais nesse tipo de investigação: abertura, flexibilidade, observação e interação com os atores sociais envolvidos.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade... O interesse dos etnólogos é a descrição da cultura de um grupo social e a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo (ANDRÉ, 2003: 28).

Tendo em vista que meu interesse foi pelo processo educativo formal de crianças e adolescentes camponeses, percorri o caminho realizando observações participantes com roteiros específicos, entrevistando representantes da educação municipal, regional e estadual, do Colégio Batista Taylor-Egídio e da Fundação José Carvalho. Da mesma forma, acompanhei em observação

e entrevistei professores, servidores, familiares e estudantes da ERTE.

Realizei pesquisas bibliográficas: a) denunciadoras do status quo da educação formal camponesa; b) anunciadoras da Pedagogia de Alternância; c) embasadoras da matriz epistemológica do fazer educacional de Paulo Freire. Também consultei documentos formais da Secretaria Municipal de Educação e da ERTE.

Toda minha busca se justificou pela relevância educacional do tema. A relevância para a educação rural implica um valor social: uma vez respeitada a singularidade do campo para uma prática educativa, a própria educação realizada fará movimentos em direção aos avanços da sociedade como um todo.

Com base em meus estudos, pesquisas e observações, percebi que *no* campo não havia (e, infelizmente, vinte anos depois, ainda não há) uma escola de educação formal básica que seja efetivamente camponesa. A falta dessa educação, não é causa da pobreza material, mas é um elemento a mais que a fortalece porque “quanto mais inclusivo for o alcance da educação [...], maior será a probabilidade de que os pobres tenham uma chance maior de superar a penúria” (SEN, 2000:113).

Todavia, “a escola que chegou ao campo [...], não deu atenção às questões e às particularidades da vida no campo, e lá chegou como expressão da precariedade, eram os restos das escolas urbanas” (MARTINS, 2004:8). Desta forma, a educação do campo não tem se realizado embora o Brasil seja um país de origem e predominância agrária. Até 1891 a referida educação não foi mencionada em textos constitucionais, “evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo [...]” (BRASIL, 2004:7).

Só em 03 de junho de 2003 foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, “com a atribuição de divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC), estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002” (BRASIL, 2004:5). Para um país que, em 1998 possuía cerca de um quinto de sua população no campo, essas decisões foram tardias.

Por serem tardias e deixarem um vazio *na* educação *do* campo, em 1998, um grupo de ex-alunos do centenário Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE), com o apoio da Fundação José Carvalho (FJC) e da Convenção Batista Baiana (CBBa), apresentou ao Governo do Estado da Bahia – Brasil, o projeto da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), antecipando-se assim às DOEBC e, em 1999, o projeto foi aprovado. Em março de 2001 foi inaugurada a ERTE, escola rural, residencial, de alternância, ancorando-se nas matrizes epistemológicas do educador nordestino Paulo Freire.

Este estudo tem uma singularidade: concomitantemente às denúncias da inexistência de uma educação formal camponesa, pública, popular, emancipadora, democrática, cidadã, anuncia uma possibilidade a partir da experiência concreta de duas décadas da ERTE, no município de Jaguaquara – Bahia. Em todo tempo os leitores perceberão um diálogo entre vozes que criticam o *status quo* da educação do/no campo; outras que defendem a Pedagogia de Alternância em consonância com Paulo Freire e minhas inserções que apontam a ERTE como uma possibilidade.

O retardamento de ações do poder público para a educação camponesa mais dificultou a vida rural, menos homens e mulheres se colocam como sujeitos, menos crianças e adolescentes estudam e aumenta o número de analfabetos. Nos altos índices do analfabetismo rural, não estão inseridos os analfabetos funcionais, aqueles que, mesmo tendo acesso à classe de alfabetização na escola, não interagem com o mundo letrado, não fazem uso social da leitura nem da escrita.

Ressalto que os poucos que têm acesso à escola situada no campo não têm garantia de permanência nem de qualidade do ensino porque são longas as distâncias entre a localização das escolas e a moradia dos estudantes; seus currículos são desvinculados de sua própria realidade e da realidade em que estão inseridos (PEREIRA, 2005).

A distância entre a proposta da escola *formal*, implantada *no* campo, e as necessidades reais do sujeito *do* campo é uma problemática pontuada no Brasil há muito tempo: “[...] data de antes dos anos 1920. Reforçar seus valores (dos camponeses), a fim de fixá-los à terra, acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural” (CALAZANS, 1993:25).

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas... Os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade[...] (BRASIL, 2004:37).

Sim! Porque segundo Paulo Freire (1994) é relevante a associação da vida às atividades escolares. Ele ainda afirma que só pode haver interesse pelo saber se este for significativo para a vida. Neste ponto, a ERTE vem buscando desenvolver atividades com os educandos camponeses a partir de seus reais interesses e de suas vivências anteriores à escola. À guisa de um exemplo: o objetivo final de uma atividade seria a construção coletiva de textos orais e escritos. Primeiro, na área livre da escola, os alunos leram sobre o cultivo da terra, em seguida foram à prática na horta e ao diálogo no círculo de conversas para, finalmente, produzirem textos coletivos orais e escritos. Tanto o processo quanto o resultado, segundo os docentes e os discentes, foram prazerosos, fruídos e significativos.

Além da falta de associação da vida às atividades escolares, Pereira (2005) diz que a ausência de uma escola *no* campo que seja *do* campo, realizadora de uma educação formal integral, também se explica pelo afastamento constante dos educandos da escola para ajudarem no trabalho da família, numa tentativa de aumento da renda doméstica. Como dizia Silva (1957:28): “o rurícola revela incompreensão das vantagens da educação pelo afastamento dos filhos, assim que os pode utilizar no trabalho, prejudicando sua permanência na escola”.

Paralela à incompreensão dos pais no tocante ao valor da educação formal, a escola implantada na zona rural não atrai os camponeses do presente, como não os atraía em 1949. Passadas mais de seis décadas e o aspecto físico que, de alguma forma, revela os outros aspectos inerentes à estrutura escolar, não foi pensado de forma comprometida. Muitas escolas acontecem em espaços inadequados, improvisados e maltratados.

Assim, não atraem mesmo! Se as referidas escolas atendessem às necessidades dos camponeses e permitissem um espaço propício para a construção do saber, a partir do cotidiano, de forma prazerosa, possivelmente eles não a trocassem nem a deixassem com tanta frequência.

De acordo com as DOEPEC, a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade (BRASIL, 2002). Então como compreender uma escola no campo sem atividades agrícolas? Como dizer que as pessoas do campo têm escola camponesa quando o projeto pedagógico (quando a escola o tem) não inclui o campo como eixo de suas realizações?

Não sendo o campo a peça fundamental da práxis pedagógica das escolas que lá estão, os gestores da educação municipal e/ou estadual deveriam dar visibilidade a essa lacuna e envidar os esforços com a finalidade de minimizá-la.

Todavia, parece não haver vontade nas lideranças políticas da educação, nem nos cidadãos da sociedade, para a implementação de planos arrojados a favor do campo. Há ausência de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e a Sociedade para fazer cumprir o artigo 6º das DOEPEC.

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais (BRASIL, 2002).

Além da falta de colaboração entre as partes citadas,

a escola, como Pilatos, lava as mãos, e tudo continua como dantes, já que para mudar seria necessário refletir coletivamente sobre as razões estruturais e conjunturais do fracasso escolar, que, como por encanto, atinge sempre os mesmos grupos (GARCIA, 1997:8).

Os grupos aos quais falta uma educação formal que lhes seja inerente são sempre os mesmos excluídos de outras facetas sociais. Neste estudo específico são os camponeses invisibilizados,

em desvantagem econômica e financeira, que recebem a negação de uma escola com a qual possam interagir. Ora, “o acesso à escolarização formal implica todos os sujeitos, todos os lugares, todas as diferenças; todo e qualquer ser dotado de um rosto humano” (MARTINS, 2004:2).

Os camponeses são sujeitos de direitos, porém o direito à educação, à leitura da palavra escrita, ainda lhes é negado. E a falta da escola *do* campo continua sendo um espaço para o “analfabetismo”. Ao me referir ao analfabetismo do camponês o faço sob o ponto de vista do analfabetismo convencional. Embora, muitas vezes, não lendo a página escrita, leem o mundo porque “a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita” (FREIRE, 1994:11).

O fato de não dominar a leitura e a escrita formais, isto é, interagir com o sistema de notação gráfica, pela ausência de ação da escola significativa, não impossibilita o homem nem a mulher do campo de fazer inúmeras leituras e interpretações do mundo. Não obstante o valor da leitura do mundo, a leitura da palavra escrita tem função histórica e social relevante:

O que se fortalece aí é a sociedade letrada, que segue aperfeiçoando as instituições que se suportam cada vez mais no código escrito e, assim, o código escrito e a matemática formal são elevados à categoria de seus suportes fundamentais e condição para todas as suas tecnologias, para todas as suas instituições formais e para todos os seus avanços, incluindo o avanço no campo dos direitos políticos, sociais e humanos (MARTINS, 2004:7).

Numa sociedade letrada, a pessoa que lê e escreve tem suas possibilidades ampliadas. Logo, o analfabeto convencional tem suas possibilidades minimizadas: insere-se no ambiente urbano com dificuldades, como também encontra maiores dificuldades no fortalecimento da área rural; e a desigualdade entre os camponeses e os urbanos continua: “historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo” (LEITE, 1999:53).

O fortalecimento da área rural é mais interessante para o camponês que sua migração para as periferias urbanas. O campo

pode ser autossustentável, os camponeses podem gerar seus próprios recursos de sobrevivência sem uma dependência absoluta da cidade. Gadotti (2000) salienta que a educação do futuro deverá ser uma educação sustentável, independentemente da área que ocupe nos municípios, que possibilitará uma sociedade autossustentável.

“Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo” (BRASIL, 2004:33). Ao perceber, apropriar-se e fortalecer os valores da terra e ao buscar meios para potencializá-los, o camponês realizará ações empreendedoras. Para tanto, há a necessidade de uma escolarização rural que direcione atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável, conforme o Art. 8º das DOEBC (BRASIL, 2002).

Sem acesso a escolaridade e, conseqüentemente, ao saber instituído como privilegiado, sem a alternativa do crescimento pessoal e de valorização da terra, ocorre o êxodo rural que é a negação da riqueza da cultura regional (SOMMERMAN, 1999:73).

Associado à falta de escolaridade e à negação da cultura camponesa, está o analfabetismo. A observação de Mennucci (1993:290) é pertinente e atual: “a prova mais eloquente do fracasso da escola rural tradicional é a existência da formidável massa de analfabetos na roça”.

De acordo com Calazans (1993), apesar dos esforços empreendidos entre décadas de 1960 e 1980 (e acrescentamos de 1990, 2000 a 2020) em projetos integrados ou especiais para a educação na escola rural, no Brasil – e embora existam na zona rural alguns ambientes físicos batizados de “escola” – os camponeses ainda não têm sua escola. São enormes as lacunas e por conta destas a Fundação Getúlio Vargas (FGV), no 2º Relatório de Atividades, nos idos de 1980, já questionava sobre os princípios metodológicos que mostram ambas as práticas: a concepção do rural como sinônimo de atraso, de entrave ao desenvolvimento, e a imposição sobre ele de um conjunto de valores (COSTA, 1993).

O campo e a cidade são espaços diferentes que coexistem. No entanto, fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação

e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania (BRASIL, 2004:36).

As políticas públicas governamentais ainda parecem ignorar que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto camponeses preparados tecnicamente, conscientes de seus papéis sociais, sujeitos em exercício de sua cidadania, são a alavanca da mudança e o fermento de uma nova cidadania no meio rural, representando uma consciência dos camponeses de si mesmos como responsáveis pelos seus destinos e por suas conquistas.

A ignorância e/ou má vontade das políticas governamentais sobre o valor e o peso que podem ter os camponeses a partir de ações educacionais, já dura muito tempo. Era 1949 e o Ministério da Educação promoveu um curso com o tema: Problemas de Educação Rural e o publicou em 1950. Na introdução do curso, o diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, expôs:

Não avançamos muito se dissermos que o habitante do campo, as mais das vezes, vive em clima cultural de séculos passados [...] a fixação do homem rural à terra só poderá ser alcançada quando o meio rural oferecer recursos de educação [...] o trabalhador rural compreende que é na educação geral e técnica que vai encontrar a arma poderosa e eficaz na luta pela melhoria de sua existência. As estatísticas revelavam, em 1946, a existência, nas zonas rurais do país, de uma população de quase dois milhões e meio de crianças de 7 a 11 anos de idade que não eram atingidas ou atraídas pelo sistema escolar, que não buscavam escola, ou se o faziam, encontravam na deficiência de instalações adequadas o empecilho para matrícula (BRAGA, 1950:8, 9).

Infelizmente, afirmo que as palavras de Braga (1950:11), proferidas em 1949 são atuais: “O Brasil rural, com seus pobres e esquecidos filhos, continua esperando pela escola prometida nas plataformas políticas [...]”. No ensino rural do Brasil são milhões de alunos que estão em escolas com turnos reduzidos e em classes multisseriadas. Quase totalidade dessas escolas em instalações sem as mínimas condições de funcionamento.

Conforme já disse, este estudo busca uma possibilidade para a realização da educação formal *do* campo. Parece óbvio, mas como a sabedoria de Freire (1981:42) já dizia: “... nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece”: não há *no* campo uma escola que atenda às demandas *do* camponês e, não havendo tal proposta educacional, as crianças e adolescentes não terão alternativas: ou ficarão à margem da instituição escolar ou deixarão suas famílias, suas raízes, seus espaços em busca da referida educação na cidade.

Ora, “a família é para o jovem um ponto de referência e um suporte essencial para soluções dos problemas de inserção na sociedade” (TANTON, 1999:101). Como arrancar do berço familiar crianças, jovens e adolescentes, de forma definitiva, para uma formação escolar distante e sem relações contínuas?

Há ainda uma outra questão apresentada por Tanton (1999): os pais querem permanecer implicados na educação de seus filhos e agir coletivamente para um desenvolvimento rural planejado e a serviço da comunidade; e as crianças e jovens do campo querem continuar com o sentido de pertencimento ao seu grupo e ligados às suas referências.

Diante do exposto, convido-lhe a olhar a modalidade pedagógica de alternância, a partir da experiência da ERTE e sob a perspectiva de uma educação formal para e com camponeses, vinculada à realidade rural, uma vez que “a atual L.D.B. promove a desvinculação da escola rural da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e desurbanizado” (LEITE, 1999:54).

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e

metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Sobre a modalidade pedagógica de alternância, retornarei adiante. Aqui insisto que são grandes as possibilidades da zona rural, mas são desconhecidas, na maioria das vezes, para os próprios homens e mulheres do campo. A escola, com sua função socializadora dos saberes, é uma das mais fortes instituições candidatas a desmistificar a grandeza rural, isto é, de promover as adaptações necessárias na oferta da educação.

Desta forma, se a escola rural cumprir sua tarefa, contribuindo para a exploração inteligente da terra e para a conscientização dos camponeses sobre a participação dos mesmos na história, como sujeitos ativos, o Brasil camponês se movimentará sob outras perspectivas e, conseqüentemente, a nação brasileira, que recebe do campo os elementos básicos para a subsistência, também se moverá em sentidos mais humanos, inclusivos, democráticos e emancipadores.

Uma escola para ser agrícola, de fato, deve partir das vivências de seus sujeitos. Deve proporcionar o diálogo entre as pessoas camponesas e o meio em que vivem porque a educação só cumpre sua tarefa se partir da relação dos sujeitos com o meio. Segundo Jean Piaget (*apud* BRINGUIER, 1978) é nas trocas com o meio, num processo de adaptação, que o sujeito vai assimilando, incorporando e realizando suas acomodações mentais, ou seja, é na interação com seu meio, do qual é parte, que o educando se equilibra e se adapta.

Por isso, a agricultura, a horta, o plantio, a colheita e os cuidados com a terra, que são vivências cotidianas concretas dos camponeses, são também pontos de partida da toda ação pedagógica da ERTE. São espaços de interações educativas; “de investigação temática, tematização e problematização, momentos/etapas dos círculos de conversas”, como ensinou Paulo Freire (FEITOSA, 2019: 36).

É por meio das práticas que acontecem externamente que o sujeito consegue aprender e mudar sua realidade. Para o camponês seu meio é o campo e do campo deve partir a prática educativa

de sua escola. Ao tratar do tema “materiais curriculares e recursos didáticos”, Zabala (1998) defende que estes devem ser diversificados, permitindo ao professor a elaboração de seu projeto de intervenção específico, adaptado às necessidades de sua realidade educativa e enraizado nas demandas específicas de seu contexto educativo.

O contexto educativo de uma escola rural é o campo e Freinet (1998:87) tratando da importância dos contextos social e cultural para a aprendizagem, afirmou: “é preciso vincular o ensino à cultura difusa e vinculá-lo a ela não artificialmente, mas tão íntima e naturalmente que um seja a sequência normal e o complemento da outra”. Desta forma, a realidade da vida do educando deve ser o eixo das práticas educativas. Ao deixar sua moradia e caminhar para a escola, ele precisa ir e voltar com a consciência de que estará continuando o tecido de sua vida. Que a escola não seja um recorte ou uma pausa em seu cotidiano!

Ao tratar sobre o indivíduo e suas relações, o filósofo Edgar Morin (2001) ressalta o lugar da cultura para realização do homem e da mulher. Desprezar o meio natural dos sujeitos é desprezar sua cultura, ao se desprezar uma cultura há, também, o desprezo e a negação do lugar das interações possíveis ao sujeito. “Não se pode tornar o indivíduo absoluto [...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos[...]” (MORIN, 2001:54). A escola, em suas práticas, precisa garantir aos camponeses o reconhecimento do valor da sua cultura, da sua terra e a difusão de seus saberes.

Quando reconhecida em sua cultura, a pessoa humana tem outras chances de ser o protagonista de sua história. No diálogo com Paulo Freire (1985:44), Frei Betto afirmou: “O educando ou é o protagonista do processo educativo ou estamos falando de opressão educativa que, portanto, não é educadora”. Ao ser protagonista do processo educativo, o educando o é com a sua vida, seu modo de ser, sua realidade, sua cultura. Temos compreendido que um sujeito só pode atuar como centro de um processo se com ele estiverem seus interesses. Para os educandos camponeses, o que mais desperta sua atenção é a terra e os modos de tratá-la.

Como defende Martins (2004): a escola realmente do campo se sustenta no princípio da igualdade dos direitos e, ao mesmo tempo, representa uma escola diferente para os diferentes, sustentando um outro princípio que é o da diferença. O autor continua dizendo que é neste novo rumo de entendimento que se deve colocar, de forma a reivindicar e reinventar a Educação do Campo.

Essa possibilidade de reinvenção da escola do campo, torna-se viável e ganha força com o modelo pedagógico de alternância; uma vez que há fatores que impossibilitam e/ou dificultam a realização de uma escola convencional na zona rural. O sistema educativo de alternância emergiu por conta da demanda da educação formal camponesa.

O sistema educativo alternante é uma experiência acumulada, respaldada e, por isso, teve um espaço nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004). Este sistema educacional por alternância não é novidade no Brasil. Aqui chegou por volta dos anos 60. Nasceu na França em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores, dentre eles, o presidente do Sindicato Rural, Senhor Jean Peyrat, e o Padre Granerau. (GIMONET, 1999).

A Pedagogia de Alternância “foi batizada na França, de A Casa Familiar de Lauzun. Porém, só 25 anos depois uma lei francesa a reconheceu como modalidade pedagógica de alternância” (GIMONET, 1999:40-41).

Quando, em 1935, os agricultores franceses se juntaram ao referido padre para criarem um modelo específico de escola que atendesse às exigências do seu meio, dando aos alunos um conhecimento de sólida formação geral e humanística aliado ao desenvolvimento profissional, estavam, simultaneamente, criando um sistema educativo rural na perspectiva da alternância.

É chamada de alternância porque os educandos alternam os locais da aprendizagem: um período na escola, em regime de internato, Tempo Escola (TE); um período em casa, com as atividades teóricas e práticas, Tempo Comunidade (TC). No caso específico da ERTE, atualmente, são dois grupos de,

aproximadamente, 200 alunos cada. Quando o grupo A está interno, na escola, por trinta ou quarenta dias, o grupo B está na zona rural (em suas casas), sendo acompanhando pela equipe docente itinerante e vice-versa.

A proposta para o período em casa é que pro-fessores itinerantes visitem os educandos e suas famílias, e o período passado na escola, ou seja, no internato, contemple a educação formal in-tegral. Contudo, nos tempos atuais de pandemia, quando este texto se atualiza e a educação híbrida se impõe, a ERTE já tem um caminho andado na experiência da alternância e inaugura mais um elemento, visando o protagonismo dos estudantes: a tecnologia no Tempo Comunidade (TC) para os acompanhamentos pedagógicos e aulas remotas.

Jean-Claude Gimonet, ex-diretor do Centro Nacional Pedagógico das “Maisons Familiales Rurales”, na França, e assessor pedagógico da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – SIMFR, na Bélgica, tratou a Pedagogia de Alternância não como Método Pedagógico, mas como um Novo Sistema Educativo, ele concebe o alternante como ator de sua própria formação. Afirmando que a alternância é uma pedagogia da pessoa que supõe sempre uma singularidade de percurso e de ações de personalização e de socialização [...] Cada alternante, através de sua experiência de vida pessoal, é portador de saberes a serem transmitidos (GIMONET, 1999).

A afirmação de Gimonet de que a alternância é uma pedagogia da pessoa, segundo Mânfió (1999), deve-se à inspiração que o personalismo de Emmanuel Mounier exerceu, nos momentos iniciais, sobre o referido modelo pedagógico.

Tanto a valorização do indivíduo como a sistematização de seus sonhos para alcançar seus objetivos pessoais, encontra espaço no projeto educativo da Pedagogia de Alternância. É o projeto que dá sentido à formação do alternante. O projeto é, ao mesmo tempo, significado e direção:

É nesta condição que a alternância é uma *continuidade de ação formadora e descontinuidade de atividades [...]* condições para uma alternância integrativa, para uma formação em

tempo integral mesmo com escolaridade parcial [...] A alternância torna-se também uma pedagogia de projeto (GIMONET, 1999).

O projeto dá significado à vida do estudante porque envolve ações do seu cotidiano; e direção porque sistematiza sua rotina para alcançar os objetivos propostos. A concepção da Pedagogia da Alternância é de que a formação não para. Escola e família (moradia) se complementam.

A continuidade da ação formadora não implica na continuidade de atividades. Sendo a escolaridade parcial, as atividades escolares diferem das atividades educacionais domésticas, como também as atividades agrícolas da escola são diferentes das realizadas no campo.

Na Pedagogia de Alternância da ERTE, o educando é imerso num contexto escolar, durante trinta ou quarenta dias, onde participa de uma proposta de educação integral e libertadora. É integral porque todas as dimensões da formação do ser humano são contempladas pelo projeto da escola: ética, espiritual, econômica, filosófica, artística, intelectual, técnica, científica, sociológica, ecológica, dentre outras. É o cumprimento da lei da integralidade da proteção à criança e ao adolescente, como reza Artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988).

Além de integral, é uma proposta libertadora porque há espaço constituído para o exercício da cidadania de maneira autônoma. “É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de receptor” (FREIRE, 2003:124), competindo à escola o papel de mediadora das aprendizagens por meio de orientações tanto dos professores quanto dos companheiros.

Assim, o educando, sujeito do processo, avança a partir do seu nível real para outros saberes, utilizando seu potencial. Esta é a proposta de Vygotsky (1991) ao descrever os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e o de professor como mediador. Corroborando a ideia de Vygotsky, Zabala afirma:

é difícil conhecer os diferentes graus de conhecimentos de cada menino e menina, identificar o desafio de que necessitam [...]. Mas o fato de que custe não deve nos impedir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos (ZABALA, 1998:36).

Neste sentido, o professor de uma escola alternante tem o papel de mediador da aprendizagem. É alguém que desafia sobre o novo conhecimento e subsidia, sinalizando novos saberes. O teórico social da mente – Vygotsky – defende que não apenas o professor, mas também os colegas são indispensáveis para a construção do conhecimento, uma vez que aprender é um ato cognitivo que só ocorre em interações.

Assim, a Pedagogia de Alternância é um espaço para a educação integral e libertadora. Como libertadora, trabalha constantemente a ação-reflexão, ou seja, a conscientização – compromisso histórico, inserção crítica na história. É uma pedagogia que propõe o exercício com a autoestima do sujeito do campo reconhecendo e afirmando seu valor, comparando sua curiosidade a curiosidade do cientista (FREIRE, 2003).

Antonio João Mânfiô traça um paralelo entre a Pedagogia de Alternância e a proposta libertadora de Paulo Freire, sobretudo, com a conscientização:

Ambas nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino para responder problemas específicos da comunidade: No Brasil, à época das reformas de base, na crise do modelo desenvolvimentista. Na França, impulsionados pelo movimento Sillon. Ambas apontam para a formação integral do homem que se quer novo, consciente, responsável, engajado e transformador do seu

meio ambiente; perseguem a utopia de vida melhor e futuro novo; inspiram-se na ética cristã e se apoiam em autores comuns como E. Mounier; demandam máxima competência e dedicação de seus interlocutores; afirmam que não se aprende fora da realidade e que é necessário experimentá-la, vivê-la existencialmente. Em ambas, o compromisso é com a mudança e a transformação da realidade. Partem do contexto existencial dos alunos. Ênfase no diálogo e apontam para a necessidade de organização e autogestão responsável. Fazem da educação processo permanente de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Originam novo ator social. Nenhuma apresenta receita pronta, tanto a alternância quanto a conscientização buscam, constantemente, a pesquisa participante e contato pessoal direto com o objeto a ser trabalhado (MANFIO, 1999:53).

A necessidade de uma escola vinculada às famílias rurais e à população do campo, fortalecendo o sentimento de solidariedade humana e a possibilidade da escola rural, numa perspectiva de alternância se nutre, dentre outros, do pedagogo Célestin Freinet, que defende que a “educação deve ser móvel e flexível na forma; deve forçosamente adaptar suas técnicas às necessidades variáveis da atividade e da vida humanas [...] deve preparar o indivíduo para suas tarefas imediatas [...]” (FREINET, 1998:175).

Conforme afirmei anteriormente, neste estudo desejei colaborar com a educação formal de camponeses, ousando um modelo pedagógico de alternância que mais evidencie a proposta de fortalecimento e autossustentabilidade do campo.

Assim, o Projeto ERTE tem como objetivo geral o fortalecimento do campo e, dentre outros, se alimenta dos postulados de Maria Nobre Damasceno quando ela diz que a Pedagogia de Alternância é uma opção viável de educação no campo, ressaltando-a como espaço de realização e preservação da cultura camponesa e do trabalho educacional produtivo:

A importância maior da Pedagogia de Alternância reside no fato de que ela possui os princípios da pedagogia freiriana, mas com uma metodologia adaptada às condições do meio

rural. Tem como ponto central a relação trabalho – escola, que no contexto do campo é essencial e constitui o ponto de partida para uma prática educativa enraizada na cultura, nos valores, nos saberes, nas práticas sociais, inclusive nas práticas produtivas dos camponeses. Permite a integração entre o trabalho produtivo e a educação (DAMASCENO, 2004:41).

A partir do seu ponto central: relação trabalho – escola, a Pedagogia de Alternância busca preparar os educandos para suas tarefas presentes. Esta formação só é pertinente se acontecer mediante uma proposta mediadora na aquisição de “todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (HELLER, 1992:18). “Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida” (BRANDÃO, 1996:13).

É o trabalho da vida que também oportuniza participação social, realização pessoal, emancipação e autossustento. Esse trabalho tem como base, dentre outros, M.M. Pistrak (2011) ao desenvolver seu pensamento sobre o trabalho na escola:

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social.. (PISTRAK, 2011:41).

No meu entendimento, as Escolas Rurais de Alternância, além de serem espaços legítimos para a fusão entre ensino, educação, trabalho da vida, são possibilidades para aquilo que Heller chamou de “assimilação das relações sociais [...] essa assimilação é o amadurecimento para a cotidianidade, que começa sempre por grupos”. Os grupos no internato da Escola Rural de Alternância funcionam como “mediadores entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores [...]” (HELLER, 1992:19).

O reconhecimento dos saberes sobre a agricultura e o enfoque dado ao trabalho camponês não isentam a Pedagogia de Alternância

da base comum do currículo nacional. Antes, associada a este, estão todas as outras práticas que dizem respeito às realidades rurais, tanto econômicas quanto financeiras, domésticas, sociais etc.

Como analisa Sommerman (1999:73), “a Pedagogia de Alternância busca resgatar o sujeito do campo e o campo do sujeito”, tentando subsidiá-lo de tal forma que fortaleça a zona rural, fixe a população em suas regiões por meio do trabalho educacional produtivo, reduza a evasão escolar, valorize a cultura da terra e o homem e a mulher que a fazem.

Até aqui ainda não posso dizer que haja no campo (até onde pesquisei) uma escola pública que seja do campo, que, clara e concretamente, objetive um outro movimento para o sujeito do campo e para o campo do sujeito. Uma escola onde aconteça a educação que der visibilidade à realidade rural, tanto às exclusões quanto às grandezas de sua cultura e de seu saber.

Para mim, a educação formal camponesa ainda pede socorro. No afã de responder, ainda que parcialmente, ao grito que soa, tenho-me debruçado sobre a possibilidade de uma práxis pedagógica a partir do sistema educativo alternante e dos postulados freirianos, na ERTE. Não obstante todos os impasses que dificultam a referida prática, ousar dizer que estamos a caminho de uma alternativa, se os poderes públicos governamentais assim a reconhecerem.

São os resultados dos estudos que realizei, juntamente com as professoras Hildacy da Silva Dias (2017) e Vilmaci dos Santos Dias (2019), a partir das vozes de professores, funcionários, alunos atuais e egressos da ERTE, que me autorizam a afirmar que a Pedagogia de Alternância, em diálogo com Paulo Freire, é uma possibilidade para a realização da efetiva educação do/no campo. Os parágrafos seguintes são sínteses dos estudos referidos acima:

A ERTE está um sonho de ambiência educacional. Tornou-se o possível da utopia. Quando completou quinze anos, desafiou as características da adolescência e portou-se como adulta. Amadureceu antes da idade prevista. Um fenômeno que tem despertado mais de uma dezena de pesquisadores que a tomam como objeto de estudo em mestrados e doutorados, dentro e fora do Brasil (PEREIRA e DIAS 2017: 151).

Considerando os marcos legais; as contribuições da Pedagogia de Alternância, especialmente com Gimonet, Mânfió e Fundação José Carvalho; as proposições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, o projeto de escola camponesa – ERTE - para o exercício da educação integral calçou-se. Ao caminhar para sua segunda década, a ERTE abriu-se à prova dos nove. Isto é, à análise dos dados da pesquisa com os egressos da experiência de imersão na escolaridade formal, perspectivadora da educação integral, por meio da Pedagogia de Alternância... (PEREIRA e DIAS, 2019:73).

Quanto às contribuições dadas ao campo pelos egressos que a ele continuam vinculados após a saída da ERTE, em nossa análise, ainda são tímidas e bastante localizadas. Contudo, se associadas às suas inquietações e às suas reais vinculações ao campo, já se apresentam como um anúncio esperançoso do que será possível mais adiante... (PEREIRA e DIAS, 2019:51).

A esperança continua uma vez que a maioria dos egressos, colaboradores parceiros, afirmaram que a passagem pela ERTE contribuiu para a continuidade de suas carreiras acadêmicas; para suas participações sociais, como ocupações emanantes da realização pessoal e do autossustento; e, para o fortalecimento de suas responsabilidades junto ao campo de onde efluíram. Há esperança para todos que estão, ou que desejam estar engajados na educação do/no campo na perspectiva da integralidade do ser.

A ERTE foi posta à prova dos nove e foi aprovada. Os resultados das práticas conferiram com as propostas dos documentos escritos. Assim, esta pesquisa tentou contribuir com todos quantos lutam pela educação formal de camponeses e desejam fazê-la a partir da visão de homem indivisível. Também está dando sua contribuição à própria ERTE, enquanto campo do estudo e instituição da resistência pela sobrevivência. Esperamos que os resultados nas vozes dos egressos cheguem, além das universidades e da comunidade jaguaquarense, aos espaços públicos dos poderes constituídos e, para a ERTE voltem, em forma de sua continuidade menos demandante do sustento e da manutenção (PEREIRA e DIAS, 2019:55).

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BRAGA, M. **Problemas de educação rural**. V. 47. Rio de Janeiro: I.N.E.P./ Ministério da Educação e Saúde, 1950.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33 ed. São Paulo, brasiliense, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei de 05 de dezembro de 1988. Brasília, DF: senado, 1988.

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

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília: CNE / MEC, nº 01 de 3 de abril, 2002.

_____. **Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. 2004.

BRINGUIER, J.-C. (1978). **Conversando com Piaget**. São Paulo, DIFEL, 1978.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do Estado no meio rural**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. N. (Coord.). Educação e escola no campo. Campinas, Papirus, 1993.

COSTA, Maria Julieta. **Para compreender a educação do Estado no meio rural**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

DAMASCENO, M. N. **Educação além da escola. Marco Social Juventude e Desenvolvimento Rural**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 38 – 43, abril, 2004.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Como alfabetizar com o Método Paulo Freire hoje?** In: PADILHA, Paulo Roberto (org). Caderno de Formação Como Alfabetizar com Paulo Freire. 1 ed. Ano 1. v. 1. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler.** 29. ed. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 28. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

_____. e BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** 2. ed. São Paulo, Ática, 1985.

FREINET, C. **A Educação do trabalho.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra.** 3. ed. São Paulo, editora fundação Peirópolis, 2000.

GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio.** 3.ed. São Paulo, Cortez, 1997.

GIMONET, J.-C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo:** As casas familiares rurais de educação e de alternância. In: UNEFAB, Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. Salvador, 1999.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. Paradigmas e antinomias na pesquisa empírica. In: **Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 16, n. 32, p. 49-61, jan/jul. 1994.

HELLER, A. **O Cotidiano e a história.** 4. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo, Cortez, 1999.

MÂNPIO, Antônio João. **Conscientização e pedagogia da alternância.** In: UNEFAB, Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. Salvador, 1999.

MARTINS, J. da Silva. **Educação Básica do Campo e Educação para a Convivência com o Semi-Árido:** Algumas Anotações.

Anotações a partir do trabalho no Grupo de Estudos de Educação Rural (GEER) do PRADEM/ISP/UFBA e adotado para a participação no Curso “Operações Estratégicas Para a Reforma Educacional”, realizado no ISP/UFBA, 21 de setembro, 2004.

MENNUCCI, Sud. Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, Goiânia, junho, 1942, Rio de Janeiro, IBGE, 1944. In: COSTA, Maria Julieta Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993.

MINAYO, M. C. de Souza. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. **Relações educacionais entre famílias rurais e escola: um estudo na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio em Jaguaquara – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Família na Sociedade Contemporânea). Universidade Católica do Salvador – UCSAL. Salvador – Bahia, 2005.

_____. e DIAS, Hildacy da Silva (org). **A escola com que sonhei e ajudei a construir**. Jequié – Bahia: Ponto e vírgula, 2017.

_____. e DIAS, Vilmaci dos Santos. **A Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) e a proposta de educação integral: a prova dos nove**. Jaguaquara, Curviana, 2019.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SILVA, R. I. **A Escola primária rural**. 2. ed. v. 10. São Paulo, Globo, 1957.

SOMMERMAN, A. **Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade**. In UNEFAB, Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. Salvador, 1999.

TANTON, C. **Alternância e parceria: família e meio sócio-profissional**. In UNEFAB, Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. Salvador, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.



CAPÍTULO

3

Pilares técnico-pedagógicos: imprescindíveis à docência¹

Introdução

Na primeira seção do primeiro capítulo, prometi apresentar o estudo sobre os pilares técnico-pedagógicos imprescindíveis à docência, faço-o aqui. Os processos de ensino e de aprendizagem têm-me instigado desde quando comecei minha experiência na educação, e faz tempo! Contudo, nas duas últimas décadas, dentro da Casa de Educação Taylor-Egídio, muito mais o tema tem tomado minha atenção. Desde 2001, quando iniciei a gestão na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) tenho estudado e comparado os resultados dos ensinamentos aos das aprendizagens e analisado práticas docentes.

Como toda pesquisa define seu espaço e objeto, esta foi realizada nos anos iniciais do ensino fundamental da ERTE, sobre o ensino da leitura e da escrita. Todavia, os pilares técnico-

1. Este trabalho foi apresentado, em sua primeira versão, e encontra-se no Anais do V Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, realizado na Universidade Federal do Ceará nos dias 16, 17 e 18 de novembro de 2016, sob o título: Pilares técnico-pedagógicos imprescindíveis ao agir professoral enquanto organizador das interações, em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

pedagógicos sistematizados na terceira seção são imprescindíveis em todos os níveis e áreas da educação.

Após os dez primeiros anos da ERTE, em 2011, apresentei no IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada e publiquei em seu Anais, as complexidades dos processos de ensino e de aprendizagem (PEREIRA, 2011). Na ocasião, discuti os resultados (in)satisfatórios das aprendizagens dos camponeses e busquei uma concentração nas práticas pedagógicas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, minhas observações, após a primeira década do projeto, apontaram vazios no ensino mais danosos que as complexidades das aprendizagens escolares e, em se tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita², ganhou realce. Aprendizagem esta que demanda uma “instrução formal e uma atitude cognitiva consciente” (PELANDRÉ, 2009:89). Naquele instante, em minha visão, os vazios nas práticas dos professores, referiam-se às ausências: a) da oportunização da leitura e do pronunciamento da “palavramundo” (FREIRE, 1994); b) da fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido (FERREIRO, 2005); c) da reflexão sobre a leitura que resulta no texto-leitura (S/Z)³ (BARTHES, 2004); d) do resgate da capacidade leitora que constrói a cidadania (YUNES, 2002); e) do despertar para o encanto das palavras (QUEIRÓS, 2002).

A partir da socialização dos vazios que observei no ensino dos professores dos anos iniciais, propus-lhes uma revisão de suas práticas com a colaboração de olhares externos. Então, por meio da parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – *campus* de Jequié, através do componente curricular Linguística Aplicada a Alfabetização do qual sou a ministrante, busquei estabelecer um vínculo entre os docentes alfabetizadores e os discentes universitários do curso de Pedagogia da UESB. Dessa

2. Nos três primeiros anos do ensino fundamental, a leitura e a escrita têm primazia nos processos de ensino e de aprendizagem.

3. S/Z: “o texto que escrevemos em nossa cabeça quando a levantamos” (BARTHES, 2004: 27), o texto do leitor.

forma, de 2011 a 2015, a cada semestre, com intencionalidade transparente e explícita, houve na ERTE uma turma da UESB discutindo a alfabetização, num constante cruzamento entre as práticas observadas e as teorias estudadas.

O diálogo entre UESB e ERTE configurou-se como espaço de formação continuada em serviço para os docentes da ERTE e oportunidade de vivências práticas das teorias para os discentes da UESB. Em 2013, publiquei no Anais do X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, as relações de dependência entre a referida formação de alfabetizadores e os resultados das aprendizagens da leitura e da escrita dos estudantes camponeses (PEREIRA, 2013).

Nos referidos Anais de 2011 e 2013, também publiquei a revisão da literatura sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita. A partir da matriz epistemológica publicada e estudada pela equipe docente, a prática pedagógica nos anos iniciais ancorou-se, dentre outras, nas seguintes orientações: concomitância de eventos de letramento e trabalho com a consciência fonológica; variedade de gêneros textuais; coexistência das variedades linguísticas na ambiência da educação formal; legitimação dos espaços de oralidade e de oralização; leitura do mundo e da palavra de modo crítico; prevalência de atividades epilinguísticas sobre as metalinguísticas etc.

Dessa forma, quanto aos conhecimentos linguísticos, o corpo docente construiu um domínio mínimo suficiente para a realização de sua práxis pedagógica; tornou-se consciente da “necessidade que tem o [estudante dos anos iniciais] de que sua consciência fonológica alcance determinada proficiência e especificidade, capaz de desmembrar a cadeia falada até as unidades menores – fonemas – e relacioná-las aos grafemas” (PELANDRÉ, 2009:81).

Da mesma maneira, a equipe docente acessou a orientação de Pelandré (2009:81 - 82) sobre a necessidade dos alunos internalizarem: a) os princípios do sistema alfabético; b) as regras de correspondência e de fusão fonêmica; c) as regras de distribuição dos fonemas cujos valores são determinados pela posição que ocupam no vocábulo; d) as regras ditadas pela etimologia e consequente derivação morfológica; e) as regras de emprego dos diacríticos e sinais de pontuação; f) regras de distribuição da sequencialidade

do discurso no papel (da esquerda para a direita, retomada para a esquerda, de cima para baixo); g) regras de combinação das letras para a formação de palavras (convenções ortográficas); h) regras de separação de agrupamento de letras e palavras por espaços em branco; e, finalmente, i) as regras sintáticas, semânticas e pragmáticas que condicionam o uso da pontuação e contribuem para a atribuição de sentido à linguagem escrita.⁴

Antes do trabalho de Pelandré (2009) e de sua indicação sobre a necessidade dos alunos iniciantes internalizarem as regras citadas; desde 2001, com Lemle (1991), dirigia reflexões com os docentes sobre as capacidades necessárias aos saberes básicos para a aprendizagem da leitura e da escrita, a saber: a ideia de símbolo, a discriminação das formas das letras, a discriminação dos sons da fala, a consciência da unidade da palavra e a organização da página escrita. Também foram estudadas as complicadas relações entre sons e letras e as possibilidades de sistematização dessas relações. Contudo,

sabemos que o domínio das formas escritas não pode ser adquirido imediatamente; ele se faz com a prática da língua: muitas leituras e muitas escritas. Há estruturas básicas da fonologia da língua que podem e devem ser assentadas desde as primeiras séries do ensino fundamental, para que o estudante obtenha pontos de partida para seu aperfeiçoamento, fundamentando sua prática de usuário da língua com uma boa dose de raciocínio linguístico (SIMÕES, 2006:15).

Há convergências entre as propostas de Pelandré e as de Lemle no que tange ao ensino das estruturas básicas da fonologia da língua. Inclusive, Lemle (1991) é referência para Pelandré (2009) e os professores da ERTE já a conheciam desde os primeiros anos da escola. Então, o que ainda inquietava na experiência de ensino e de aprendizagem na ERTE? Qual a problemática que me (e nos) tirou da zona de conforto e qual objetivo persegui e perseguimos, em

4. Para efeitos didáticos, organizei a fala de Pelandré (2009:81 e 82) em nove pontos.

2015, nos quinze anos da experiência que se propôs ser excelência no ensino para (e com) as crianças e os adolescentes do campo?

Ora, reafirmo que os princípios da linguística aplicada à alfabetização foram estudados e, muito mais aprofundados, nos anos de 2011 a 2015. E, associados aos estudos da linguística aplicada a alfabetização, foram estudadas as resoluções estaduais e as diretrizes nacionais da educação do campo.

Assim, ao longo dos anos, pisando cotidianamente o chão da ERTE e com os olhos e ouvidos atentos aos fazeres pedagógicos, fui percebendo os tênues, porém contínuos e honestos crescimentos dos professores. Suas lutas diante da tensão de transpor seus conhecimentos para suas práticas. Muitos até citavam as teorias e seus autores, mas os resultados, em termos de aprendizagem da leitura e da escrita, não foram tão satisfatórios, mesmo após os três anos do primeiro ciclo do ensino fundamental de nove anos com as crianças iniciando aos seis anos de idade.

A (in)satisfação com os resultados da aprendizagem inquietaram a mim e aos dez professores dos anos iniciais. Juntos, perguntamos: o que ainda faltava ao grupo dos professores para que o ensino da leitura e da escrita ocasionasse, de fato, a aprendizagem satisfatória que todos desejávamos? A partir dessa pergunta, oriunda de algumas expectativas frustradas, refletimos com Zilberman e Silva (2004) a possibilidade dos professores não terem assumido, como sujeitos, o desafio da prática.

Essa expectativa deve ficar bem explicitada e entendida. Em nosso ponto de vista, os apontamentos teóricos [...] e suas possíveis conexões apresentam-se como condições necessárias, mas não suficientes, para uma transformação do ensino da leitura. O critério de suficiência somente poderá ser atendido quando e se os professores assumirem, como *sujeitos*, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura. Mais especificamente, quando encararem o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler. Sem um combate frontal à alienação imposta, sem uma atenção cuidadosa e sensibilidade para com as necessidades oriundas da prática pedagógica e sem uma participação decisiva na história da educação [...] de nada valerá o

conhecimento dos vários referenciais (ZILBERMAN e SILVA, 2004:111 – 112).

A partir da problemática acima, peça fundamental dessa pesquisa, contextualizei o objeto e estabeleci o seguinte objetivo: observar o quê ou onde estava o óbice para a aprendizagem da leitura e da escrita pelos estudantes camponeses, matriculados e residentes na ERTE.

Para buscar alcançar o objetivo, continuei realizando a pesquisa bibliográfica, retornei às leituras das referências dos textos publicados nos Anais dos IX e X Congressos Brasileiros de Linguística Aplicada e busquei atualização em publicações recentes. Continuei associando à pesquisa bibliográfica a do tipo etnográfico, estruturada a partir da abordagem qualitativa; considerando as atitudes fundamentais nesse tipo de investigação que são: abertura, flexibilidade, observação apurada e interação com os atores sociais envolvidos. “A etnografia, tomada dos antropólogos pelos educadores, tem como preocupação central para estes, o processo educativo” (ANDRÉ, 2003:28).

Dessa forma, estudei o fenômeno do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita com (e por) camponeses, “em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 2007:17). Recorri às técnicas de observação participante, às entrevistas intensivas aprofundadas orais e escritas e reanalisei documentos como: projeto político pedagógico da ERTE, planejamentos de aulas, relatórios diários e avaliações dos estudantes.

Além do uso dessas técnicas, o princípio da interação constante entre a pesquisadora e o objeto pesquisado foi mantido. Toda ênfase foi dada ao processo da pesquisa que, enquanto plano de trabalho aberto e flexível, possibilitou a construção de novos conceitos e de novas formas de docência na educação básica, especificamente nos três primeiros anos do ensino fundamental. Os docentes eleitos, parceiros desse estudo, foram, como dito anteriormente, os dez professores dos anos iniciais da ERTE, integrantes do grupo fundador do projeto, em 2001, que lá atuaram até o ano de 2015⁵.

5. Todos os professores da ERTE que atuaram desde 2001, quando da fundação da escola, foram despedidos pelo Governo do Estado, por meio

Trata-se de uma investigação a longo prazo porque estive, ininterruptamente, por mais de quinze anos, a refletir sobre a prática de ensino da leitura e da escrita para (e com) os camponeses. Como afirmava Freire, “para mim a formação permanente se faz a partir da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática que você desembute dessa prática a teoria que você já conhecia ou não” (FREIRE apud PELANDRÉ 2009:55).

Assim, interessavam-me as avaliações do trabalho desenvolvido na área educacional; e meu trabalho estava (está) relacionado à formação permanente dos professores e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos. Ao considerar satisfatória a formação continuada dos docentes, observei que a aprendizagem dos discentes divergia ou não refletia o crescimento dos professores. Na próxima seção, será apresentada a referida divergência.

1. Formação dos docentes x aprendizagem dos discentes

A diferença e o distanciamento entre o conhecimento técnico específico, na área da linguística aplicada, dos professores, e o nível da aprendizagem dos alunos, denominei espaço em branco.

Até o ano de 2013, ao término dos três anos do primeiro ciclo do ensino fundamental, os professores afirmavam e registravam em atas que mais de trinta por cento (30%) dos seus estudantes não foram capazes de internalizar os princípios nem as regras de que trata Pelandré (2009), nem de dominarem as capacidades necessárias à alfabetização postuladas por Lemle (1991). Ambas citadas na introdução.

da Secretaria Estadual da Educação, em 2016, porque não eram do quadro efetivo. Trabalharam por contrato de prestação de serviços, por mais de quinze anos. Todos participaram dessa e de outras pesquisas. Deixam, em suas despedidas, grandes contribuições para o pensar no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente, dos camponeses no Brasil.

Ora, o estudante camponês é um sujeito intelectualmente ativo “que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991:29). Em sendo o aluno esse sujeito cognoscente, capaz de aprendizagens, tal qual o professor que também estava a aprender sobre as teorias de ensino da leitura e da escrita, onde o óbice dessa aprendizagem?

Essa pergunta me remeteu a uma outra pergunta feita por Nilcéia Pelandré a Paulo Freire quando o entrevistava sobre o trabalho que ele desenvolveu em Angicos – RN, em 1963, de alfabetização em três meses. É uma pergunta também inquietante hoje para todo professor: “É curioso, pois conhecemos muitas situações em que o aluno passa quatro anos na escola primária e ainda sai sem saber ler. O que o senhor tem a dizer sobre isso?” (PELANDRÉ, 2009:56). A resposta de Freire passou pela discussão da formação permanente dos professores.

Contudo, voltemos a atenção à pergunta que orientou este estudo e lembremos que entre o professor conhecedor das teorias de ensino da leitura e da escrita e o aluno que está a aprender, há um objeto de conhecimento – linguagem escrita – complexo, que demanda do estudante o domínio de princípios, regras e capacidades, que “é constituído de convenções e invenções humanas e, por isso, tem de ser obrigatoriamente ensinado” (PELANDRÉ, 2009:84).

Cheguei a esse ponto presumindo que é necessário lançar um olhar para além dos conhecimentos teóricos específicos de cada área e verificar em quais bases se ancoram a prática de ensino da leitura e da escrita dos professores. O professor pode, até movimentar-se com segurança nos saberes técnicos da área em que atua sem considerar os saberes técnico-pedagógicos do ensino. Esse fato, talvez, seja o gerador do espaço em branco entre a formação docente e a aprendizagem discente.

Na seção seguinte, apresentarei as competências técnico-pedagógicas para o ensino da língua escrita. Fruto de observações, anotações, diálogos com os professores que acompanhei na

formação permanente e, sobretudo, das minhas crenças⁶ docentes embutidas no contexto de educação integral para o ensino do sistema de escrita e de outros saberes e/ou ciências.

2. Competências técnico-pedagógicas para o ensino da língua escrita

A apropriação da leitura e da escrita, pela criança em especial, é um processo de alto grau de complexidade e requer do professor competências técnico-pedagógicas específicas, para que as dificuldades possam ser minimizadas (SIMÕES, 2006:16).

Tanto a abordagem dos problemas da escrita infantil quanto os estudos aplicados de Simões (2006) trouxeram contribuições às minhas pesquisas, acrescentaram-me significativamente no ensino da leitura e da escrita. A autora não despreza as contribuições fonológico-linguísticas, mas chama a atenção para aquelas de cunho técnico-didático.

As competências técnico-pedagógicas devem estar ao lado das competências linguísticas. Por exemplo, o professor que ensina a linguagem escrita precisa ser competente técnico-teórico no campo da linguística para dar conta de trabalhar os quatro eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita, os quais são:

O letramento; O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; e O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização (MONTEIRO e BAPTISTA, in: BRASIL, 2009:29).

6. Uso a concepção de crenças a partir do trabalho de Barcelos (2001). A autora discute crenças de alunos e professores sobre a aprendizagem de línguas, a aplico ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a abordagem contextual.

Assim, para apropriar-se da linguagem escrita, o estudante deverá ser envolvido em eventos de letramento; oportunizado em vivências de contextos escritos diversos; convidado às reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e relacioná-lo aos sons correspondentes para a construção da consciência fonológica; e exposto às formas de linguagem oriundas dos desenhos e das brincadeiras.

Para tanto, o professor deverá ser competente no campo técnico-teórico da linguística. Contudo, concomitantemente à referida competência linguística, urge que também seja competente no campo da pedagogia. Isto é, que domine saberes sobre conduta em sala de aula e recursos táticos para seus planejamentos e explicações didáticas. Simões sinaliza:

Muitas das dificuldades atribuídas, no processo de ensino aprendizagem do vernáculo, à heterogeneidade e à falta de prontidão (biológica ou psicológica) do alunado nada mais são do que resultantes de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e funcionamento da língua materna. Não que o docente esteja descomprometido com o processo, mas, por falha na sua formação, não se tenha habituado à pesquisa e à reflexão sobre os temas que, no curso de sua prática, venham a apresentar-se como problemáticos, carecendo, assim, de maior esclarecimento e de novos recursos táticos para explicação didática (SIMÕES, 2006:62).

Os recursos táticos fazem parte de um planejamento maior, de um planejamento estratégico. São componentes de uma estratégia, com finalidade focada, buscando resultados claros. No caso de recursos táticos para a organização didático-pedagógica das práticas de ensino da leitura e da escrita, é exigido do professor o hábito da pesquisa constante que o leve, também, a contínuas reflexões.

Foram as pesquisas e as consequentes reflexões sobre a prática de ensino da leitura e da escrita, as observações dos vazios e do *espaço em branco*, por mais de quinze anos residindo dentro da escola, que me autorizaram postular os dezesseis pilares técnico-pedagógico,

como resultado de crenças embutidas no contexto educacional. Os pilares são recursos táticos que objetivam resultados melhores, tanto no ensino dos professores quanto na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, por serem resultados de reflexões coletivas, os pilares foram inseridos no projeto político pedagógico da ERTE e do Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE)⁷ e sinalizados pelos professores como sustentadores de uma prática efetiva e eficiente. São recursos táticos que se impõem como condição *sine qua non* ao êxito do processo de ensino e de aprendizagem, porque

embora as pesquisas de base inatista esclareçam sobre uma predisposição biopsicológica do ser humano à cognição, à aquisição de uma língua falada, as pesquisas experimentais têm contribuído com conhecimentos que, se não de todo elucidativos, permitem novas posturas metodológicas, sobretudo no que diz respeito à orientação de procedimentos para desenvolver de forma mais eficaz aquelas habilidades imprescindíveis à inserção dos indivíduos na cultura letrada [em cada conhecimento novo] (PELANDRÉ, 2009:99).

Para o professor ensinar e o aluno aprender, os pilares técnico-pedagógicos, para mim, são parte dessas “novas posturas metodológicas”, que dizem respeito à orientação de procedimentos nos espaços de ensino e de aprendizagem; portanto, imprescindíveis ao processo. Somente quando garantida a competência técnico-pedagógica, os professores garantirão a sustentação dos pilares *erguedores* e mantenedores do ensino e da aprendizagem, de forma satisfatória. Na seção seguinte estão os dezesseis pilares que devem permanecer, lado a lado, aos do campo técnico-teórico tanto da linguística, quanto de quaisquer outras áreas do conhecimento, por isso tão importantes quanto.

3. Pilares técnico-pedagógicos para o ensino e a aprendizagem

7. Sobre o CBTE, o capítulo 1 traz informações históricas e contextuais.

Como afirmei anteriormente, os pilares apresentados nesta seção resultam de mais de quinze anos de observações na gestão de professores da educação básica. Para mim, a falta desses pilares nas rotinas das práticas pedagógicas era (e é) óbice para a aprendizagem tanto da leitura e da escrita como de todos os outros conteúdos escolares. Minha experiência reflexiva e comprometida com a pesquisa, está contextualizada no tempo, no espaço, na cultura e me gerou essas crenças porque

as crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura... Uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento. [...] Elas são fortes indicadores de como as pessoas agem (BARCELOS, 2001:73).

Os pilares estão colocados sem observância à hierarquia de valores porque me seria impossível fazê-lo. Não se sobrepõem, mas devem coexistir simultaneamente no fazer diário do professor, tanto dos anos iniciais, quanto de toda educação básica e superior, na área das Linguagens, das Ciências Humanas, das Ciências da Natureza e da Matemática. Enfim, na prática de qualquer educador sério:

1º *Regularização da rotina, de forma organizada.* O aluno precisa de uma matriz de referência de regularidade que promova a segurança no processo. A contemporaneidade tão aberta, desconexa, incerta, também valiosa e, paradoxalmente, geradora de esquizofrenias, esqueceu-se, ou não conheceu, a sabedoria da pedagogia comeniana: “a base de toda reforma escolar é a ordem em tudo” (COMENIUS, 2006:123). Nesse primeiro pilar, aponto para a necessidade de uma rotina, em sala de aula, regular e organizada.

2º *Cumprimento, efetivo, de todo o tempo destinado, na carga horária, para o processo de ensino.* O aluno compromete-se com o objeto do seu conhecimento a partir de uma matriz de referência de tempo, na qual o Tempo Real de Aula é garantido. Há um ponto sem sombra de dúvida na lei - LDB⁸, em vigor, que rege a educação

8. LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

nacional: o que se refere à duração dos tempos escolares. Tomarei os artigos 13 e 24 para sustentar a base legal desse segundo pilar:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996).

O vocábulo ‘efetivo’ do inciso I, artigo 24, é um adjetivo que traz a mesma significação do vocábulo real.

O inciso V, do artigo 13, orienta aos docentes a ministração dos dias letivos e das horas-aulas estabelecidos no artigo 24 que são, no mínimo, 800 horas distribuídas, no mínimo, em 200 dias letivos. Horas e dias são tomados, na Lei, na dimensão horizontal do tempo, mas a forma de uso desse tempo cronometrável é adjetivada pelo qualificador efetivo. Assim, a lei estabelece um tempo medível na horizontalidade e também estabelece sua qualidade, a profundidade de sua extensão vertical.

Com isso chego à conclusão que o cumprimento do tempo real de aula é muito mais que o cumprimento dos horários. É um tempo colaborativo, com profundidade, rico em experiências formadoras. Um tempo planejado, em cada fragmento de

segundo; um tempo focado na criatividade, na profundidade, que sai do que é superficial e inútil para a construção e produção do conhecimento que enriquece e colabora com e/no processo de ensino e de aprendizagem tanto da leitura e da escrita, que é o foco deste estudo, quanto de qualquer um outro conteúdo escolar.⁹

3º *Apresentação da síntese do planejamento coletivo das ações de ensino e de aprendizagem.* O tempo precisa ser cronometrado e dividido entre as ações. Tanto a cronometragem do tempo quanto a eleição das ações devem contar com a participação dos estudantes. O percurso traçado pelo coletivo da sala de aula deve ser exposto, em forma de síntese, para orientar o *pari passu* da prática docente. Esse terceiro pilar organiza as interações na sala de aula, orienta o ensino e, por conseguinte, facilita a aprendizagem. Assim, o foco torna-se perceptível a todos e todos sentem-se responsáveis pelo cumprimento do planejado.

4º *Hierarquização das dificuldades do sistema de escrita alfabética (ou de outro conteúdo de qualquer outra área) e organização da sequência didática.* “A ausência de progressão no que é ensinado e aprendido ao longo de uma unidade escolar é consequência da ausência de metas específicas para cada uma [das etapas que compõem a unidade letiva] ou anos que compõem o ciclo” (MORAIS, 2012:23). Embora saiba-se que as aprendizagens não acontecem de forma linear, as dificuldades devem ser hierarquizadas dando lugar a uma sequência didática com objetivos específicos de acordo com cada percurso do processo de aprendizagem.

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel corrobora a hierarquização das dificuldades:

O desenvolvimento de conceitos é facilitado quando os elementos mais gerais, mais inclusivos de um conceito são introduzidos em primeiro lugar, e posteriormente, então esse conceito é progressivamente diferenciado, em termos de detalhes e especificidades. Segundo Ausubel, o princípio da ‘diferenciação progressiva’ deve ser levado em conta ao programar o conteúdo, ou seja, as ideias mais gerais e mais inclusivas da disciplina devem ser apresentadas no início

9. Sobre este 2º pilar tenho estudo desenvolvido o qual se encontra no quinto capítulo deste livro.

para, somente então, serem progressivamente diferenciadas (MOREIRA, 2016:50).

5º *Organização do ambiente físico de forma que todos possam se olhar e se ver.* Há autoridade (não autoritarismo) legalizada no olhar do colega, no olhar do estudante, no olhar do professor. Embora pouco explorados, há estudos relevantes sobre espaços e ambientes de (e para) aprendizagens. Teixeira e Reis (2012) apresentam uma revisão literária sobre esse tema. As autoras também tecem as diferenças entre espaço da sala de aula e ambiente de aprendizagem. Contudo, nesse quinto pilar, minha intenção é focar o espaço físico.

Zabalza *apud* Teixeira e Reis (2012:169) considera que a forma como se organiza e se utiliza o espaço físico da sala constitui, ela própria, uma mensagem curricular, uma vez que reflete o modelo educativo eleito pelo docente.

A disposição em círculo melhora a interação livre entre alunos, permitindo-lhes conversarem livremente uns com os outros, e minimiza a distância emocional e física... A ação pedagógica do professor reflete-se na organização que faz do espaço da sala de aula. Se se pretender uma prática eficaz e se a eficiência for a meta, o espaço deverá ser adequado ao ambiente consoante os objetivos a atingir. Numa sala de aula, é o professor que controla os recursos, os processos e a didática. Se quer efetuar um debate e/ou uma discussão é essencial que organize os alunos da turma e as carteiras em círculo... O espaço da sala de aula deve ser um lugar aprazível e ter as condições necessárias às diferentes aprendizagens – da leitura, da escrita e de outras. Para que tal seja possível, é fundamental que estejam reunidas condições de ambientação, de cuidado com a sala, da sua preparação e adequação às práticas pedagógicas. O espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador (TEIXEIRA e REIS, 2012:175-176).

6º *Manutenção do respeito ao turno de fala.* Nos tumultos das salas de aulas não há atenção nem concentração necessárias ao trabalho da cognição. Em meu percurso de quatro décadas em escolas de todos os níveis e segmentos, públicas e privadas, um dos fenômenos que mais me chamou a atenção foi a constante

sobreposição das falas. Sobreposição de falas que inviabilizam a perspectiva educacional sociointerativa. Esse sexto pilar, diz respeito a um processo de aprendizagem de atenção e consideração pelo ser humano. Respeito que implica em ouvir e falar. Implica na aceção mais significativa do diálogo: fala interativa entre duas ou mais pessoas, troca de ideias, conversa.

Antes de tudo, conversa é sinônimo de troca, de interlocução. Dois ou mais falantes se expressam numa atitude dialógica, é um jogo mútuo de palavras e ações coordenadas. A conversa é uma dança, perfeitamente organizada, em que todos conhecem a coreografia e sabem dançar muito bem, ainda que não dominem o ritmo (analogamente o tema da conversa), mas ainda assim, a estrutura permanece. A conversa pressupõe também alocação, ou seja, para quem se fala, com quem se conversa ou dança. E, por último, pressupõe a interação, isto é, o jogo de influências recíprocas que se estabelecem a partir do engajamento de ambos os participantes no diálogo, que devem se mostrar receptivos e ativos na conversa, dando sinais de entendimento ou não, de concordância, de desinteresse, de dúvida etc (MAREGA e JUNG, 2011:321).

Para ser assim, o professor deve desenvolver com seus alunos a manutenção do respeito ao turno de fala de cada participante da turma para que a aprendizagem da leitura e da escrita, se o for o caso, ou outra qualquer, seja viabilizada e enriquecida com as contribuições dos pares.

Neste ponto ressalto que uma das maiores queixas de professores e de professoras, de todos os níveis da educação, próximos à aposentadoria, no que tange ao exercício da docência, é a dificuldade de fazer-se ouvir e ouvir dentro de uma sala de aula. A situação chega a ser neurotizante. Então pergunto: quantos professores ensinaram sobre a escuta sensível, sobre a observância do turno de fala? Logo, os resultados aí estão: gritos nas escolas! Ninguém ouve ninguém!¹⁰

10. Enquanto este texto está na revisão para publicação, o mundo vive a pandemia do coronavírus (COVID – 19). Não sei se na experiência pós

7º *Garantia da interação e da sociointeração.* Interação e sociointeração motivam e enriquecem o fazer pedagógico. Esse pilar complementa o anterior como o anterior é condição *sine qua non* para a garantia deste. A interação com o objeto da aprendizagem da palavra escrita (ou outros quaisquer) e a sociointeração com os pares, companheiros de aprendizagens, abrem possibilidades de saltos qualitativos no processo da aprendizagem.

8º *Oportunização da leitura da palavramundo.* A palavra real, a questão vital existente no mundo concreto do aprendiz é um motor gerador de interesse da aprendizagem da leitura e da escrita e de todas as outras. Foi assim com Freire (1994:12): “Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra...”, mas o educador lamentou: “a leitura da palavra nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavramundo”.

O insucesso dos anos iniciais deve, em muito, à omissão da palavramundo dos estudantes. A leitura do seu próprio mundo e o significado que vem embutido nessa leitura faz significar o processo da aprendizagem. Nesse oitavo pilar, presumo que na agenda do dia de cada aula, as boas vindas devem ser em nome da palavramundo de cada aluno.

Porque

“a Leitura do Mundo que os educandos fazem de si e do mundo em que vivem deve ser o ponto de partida do processo de alfabetização. Ela marca o início do diálogo no processo educativo. Daí, extrairmos o conteúdo, o currículo da sala de aula”... A leitura e o pronunciamento da palavramundo “melhora a autoestima”... “transforma”... “constrói novas realidades”... “incorpora no currículo a realidade vivida, os saberes dos educandos” (ANTUNES, 2019:24 a 29).

9º *Garantia do fascínio e encantamento pela leitura.* A fascinação diante do ato de ler, de que trata Ferreira (2005:63), “é o fascínio como um lugar preciso em que o

pandemia, pós isolamento social, esta realidade vai permanecer.

conhecido se torna desconhecido, o ponto exato”, fascinante, que desafia a aprendizagem por despertar o interesse pela leitura da palavra escrita e por tudo que ela comunica. Nos anos iniciais, nos finais, no médio, no superior, a leitura de textos significativos é a porta de entrada e de saída para as aprendizagens.

10º *Oferecimento de palavras novas como objetos de desejo.* O objeto cognoscente deve ser objeto de desejo. Já nos foi orientado que devemos partir do conhecido para o desconhecido. Assim, um planejamento didático organizado que priorize a palavravmundo, puxando desta, a outra palavra, convidando sutilmente a nova palavra para o enredo e para a tessitura do diálogo, desencadeará o desejo pela aprendizagem, o interesse para decifrar os riscos nas páginas escritas.

Compreendo que para qualquer professor dar conta desse décimo pilar, ser-lhe-á necessário uma passagem pelos legados da psicanálise.

11º *Reflexão sobre as leituras e as escritas realizadas em sala de aula.* “É necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria linguagem, integrando as práticas socioverbais e o pensar sobre elas” (FARACO, 2012:98). Nessa proposição, Faraco esclarece sobre o imperativo para a prática pedagógica que objetiva tanto o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, quanto de outros quaisquer: momentos planejados para a reflexão sobre as práticas verbais, sobre textos escritos e orais, sobre as palavras e os silêncios.

12º *Eleição de textos construtores da cidadania.* A perspectiva de ler o texto escrito para com ele dialogar e ser sujeito partícipe das ideias e dos movimentos da cidade, enquanto membro de um Estado, também é condição para as aprendizagens. Qualquer aluno que se encontra com um texto que o motive, oriente ou estimule a vida cidadã, sentir-se-á motivado a ler, a dialogar, a interagir e a aprender.

13º *Substituição gradativa do desenho das coisas pelo desenho das letras.* “O desenvolvimento da linguagem escrita [...] se dá pelo deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras” (VYGOTSKY, 1991:131). O professor há de

ter cuidado, responsabilidade e competência pedagógica para conduzir o movimento da substituição do desenho das coisas pelo desenho das letras. Vale lembrar: qualquer conteúdo, em qualquer componente curricular, em qualquer nível da educação, pode começar pelo ‘desenho das coisas’. E como é bom, pedagógico, eficiente e humano começar assim!

14º *Concepção da leitura e da escrita como práticas necessárias à vida e para toda a vida.* “A escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VYGOTSKY, 1991:133). Para o estudante que está começando o contato com a palavra escrita e para aqueles veteranos, o educador precisa ensinar, diariamente, que a vida demanda de quem lê e escreve, por isso a leitura e a escrita devem ser incorporadas aos cotidianos, em todos os componentes curriculares.

15º *Elaboração de metas específicas para cada período de cada ciclo de aprendizagem.* Sem foco não há objetivo, sem objetivo não há empenho, sem empenho não há aprendizagem. Esse pilar complementa o quarto que trata da hierarquização das dificuldades do sistema de escrita alfabética (ou de outro conteúdo qualquer) e da organização da sequência didática. Aqui, o desafio é a elaboração das metas de forma compartilhada, clara e explícita e, sobretudo, a exposição das mesmas para os alunos, como estratégia para o alcance dos objetivos.

16º *Fundamentação teórica específica para a prática do ensino da leitura e da escrita (ou de outro conteúdo qualquer).* “[A docência, em todos os níveis] passou a exigir um profissional especializado, com a tarefa de tornar os [conteúdos] inteligíveis ao [estudante]” (ZILBERMAN e SILVA, 2004:13). Para Lemle (1991:5), “o professor [dos anos iniciais] é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas linguísticos, todos de uma vez. O momento crucial de toda a sequência da vida escolar é o momento [do primeiro contato com a palavra escrita]”. Por isso, o professor dos anos iniciais deve estar bem fundamentado teoricamente tanto do ponto de vista linguístico quanto pedagógico. Claro que não só o professor dos anos iniciais deve estar bem fundamentado teoricamente, mas todos em todos os níveis da educação.

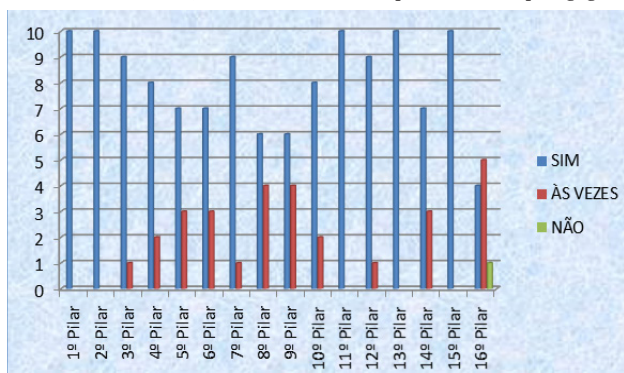
Após a sistematização dos dezesseis pilares técnico-pedagógicos, os dez então professores dos anos iniciais da ERTE, que lidavam diretamente com os alunos camponeses iniciantes, analisaram e testaram cada pilar de *per si* em seus cotidianos educacionais formais. Desafio que exigiu trabalho, dedicação e espírito de pesquisa. Na próxima seção será apresentada uma amostra das tentativas dos professores e os primeiros resultados das avaliações dos alunos.

4. À guisa de análise

Durante os anos letivos 2014 e 2015, os pilares técnico-pedagógicos do ensino e da aprendizagem perpassaram os planejamentos, os momentos de reflexão e estiveram fixados ao alcance da visão dos dez professores e dos seus respectivos alunos. Dos dezesseis pilares, cinco nasceram após a primeira década do projeto ERTE, do que chamávamos de vazios no ensino. Esses vazios estão pontuados na introdução e os pilares que deles emergiram foram: 8º *Oportunização da leitura da palavravmundo*; 9º *Garantia do fascínio e encantamento pela leitura*; 10º *Oferecimento de palavras novas como objetos de desejo*; 11º *Reflexão sobre as leituras e as escritas realizadas em sala de aula*; e 12º *Eleição de textos construtores da cidadania*.

Enquanto lidavam com as discussões sobre os pilares, os professores também se inseriram nos estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO) (BRASIL, 2014), o que, em muito, lhes acrescentou à prática pedagógica. E, ao responderem as entrevistas escritas sobre a tentativa da manutenção diária dos dezesseis pilares, enquanto responsáveis diretos pela docência organizadora das interações, nas salas de aulas e/ou outros espaços, no processo de ensino e de aprendizagem, os dez professores apresentaram:

Gráfico 1 – Manutenção diária dos dezesseis pilares técnico-pedagógicos



Fonte: arquivo da pesquisa – 2014 – 2015

Das respostas, depreendemos que 100% manteve a regularização da rotina (1º pilar), cumpriu o tempo real de aula (2º pilar), refletiu com os estudantes sobre a leitura e a escrita (11º pilar), substituiu gradativamente o desenho pelas letras (13º pilar) e elaborou metas específicas para cada período de cada ciclo (15º pilar).

No percentual de 90%, os professores apresentaram para os estudantes os planos das ações do ensino (3º pilar), garantiram a interação e a socionteração durante as aulas (7º pilar) e elegeram textos construtores da cidadania (12º pilar). Na sequência, 80% dos professores hierarquizaram as dificuldades do sistema de escrita alfabética (4º pilar) e ofereceram palavras novas como objeto de desejo para seus alunos (10º pilar).

Baixando o percentual para 70%, os professores conseguiram a organização do ambiente físico em círculo (5º pilar), a manutenção do respeito ao turno de fala (6º pilar) e a concepção da leitura e da escrita como práticas necessárias à vida e para toda a vida (14º pilar). Com 60% de manutenção ficaram os pilares: oportunização da palavramundo (8º pilar) e a garantia do fascínio e encantamento pela leitura (9º pilar). Com o menor percentual 40%, ficou a fundamentação teórica específica que o professor precisa para a

docência (16º pilar), tendo ainda um professor afirmado não se sentir preparado para o exercício da docência; o que me causou estranheza e se mostrou como um problema para próximo estudo.

Mesmo sem a totalidade de aplicação e manutenção dos dezesseis pilares pelos dez professores, os resultados das aprendizagens da leitura e da escrita foram crescentes tanto nas avaliações externas quanto nas internas. Para exemplificar, em 2013 foram cinquenta e quatro estudantes concluintes do primeiro ciclo. Desses, três saíram sem aprender a ler e escrever, o que representa, em média, 5%. Nos dois anos seguintes (2014 e 2015), anos da sistematização e manutenção dos pilares, foram trinta (30) concluintes, em cada ano; todos (100%) concluíram o ciclo lendo e escrevendo, dentro das expectativas dos professores.

Diante dos dados arquivados e das minhas observações, presumo que os dezesseis pilares técnico-pedagógicos aqui apresentados, são imprescindíveis à prática docente, enquanto organizadora das interações, em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem, tanto da língua escrita que foi a ocupação deste estudo, quanto de quaisquer outros conteúdos, em qualquer área de qualquer nível da educação.

Conclusão

Dessa forma, o projeto de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes camponeses da ERTE, ao completar quinze anos, demonstrou amadurecimento crescente, tanto no que concerne às competências no campo da linguística aplicada a alfabetização, quanto no campo técnico-pedagógico. Contudo, ainda há muito caminho a ser percorrido e muitas perguntas inquietantes, tais como: por que depois de uma década e meia de estudos técnico-teóricos sobre a linguística aplicada a alfabetização, apenas 40% dos professores sentiram-se fundamentados para o ensino da leitura e da escrita?

Como foi pontuado na introdução, todos os professores dos anos iniciais que participaram desse estudo estão afastados da ERTE. Foram eles que investiram comigo na elaboração

dos pilares técnico-pedagógicos para o ensino da leitura e da escrita para (e com) crianças e adolescentes camponeses. Nos afastamos, pelo motivo já expresso, com a crença de que os conhecimentos linguísticos e as contribuições da linguística aplicada a alfabetização são de alta relevância para o êxito do processo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, mas sem os amparos didático-pedagógicos não darão conta de calçar a prática docente organizadora das interações, em sala de aula.

Daí, a importância dos linguistas (ou quaisquer especialistas de outras áreas) somarem-se aos estudiosos da educação e da psicologia nas questões relacionadas ao contexto do ensino e da aprendizagem, no espaço da sala de aula, em todos os níveis da educação, como foi proposto pelo V Fórum de Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas, na Universidade Federal do Ceará, em 2016.

Esperamos, com esse estudo, contribuir tanto com os alfabetizadores que enfrentam o imensurável desafio de ensinar a leitura da página escrita para crianças e adolescentes, de modo geral e, em especial, para camponeses, quanto com todos os outros professores de todos os níveis e áreas de atuação.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Etnografia na prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ANTUNES, Ângela Biz. **Leitura do mundo para uma alfabetização cidadã**. In: PADILHA, Paulo Roberto (org). Caderno de Formação Como Alfabetizar com Paulo Freire. 1 ed. Ano 1. v. 1. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. In: Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, 71-92, 2001.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL, **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos** – orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

_____. <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Fevereiro de 2014.

_____. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes e JUNG, Neiva Maria. **A sobreposição de falas na conversa cotidiana: disputa pela palavra?** In: Veredas on line – Atemática – 1/2011, p. 321-337 – ppg linguística/ufff – juiz de fora - issn 1982-2243.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2016.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire 40 horas 40 anos depois**. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

PEREIRA, Sonilda Sampaio S. **Ensino e aprendizagem do código escrito da língua materna com (e por) camponeses: complexidades do processo.** In: Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), 2011.

_____. **Formação de professores X ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.** In: Anais Eletrônicos do X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ISSN 2238-5614. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Literatura: leitura de mundo, criação de palavras.** In: YUNES, Eliana (org). Pensar a leitura: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.

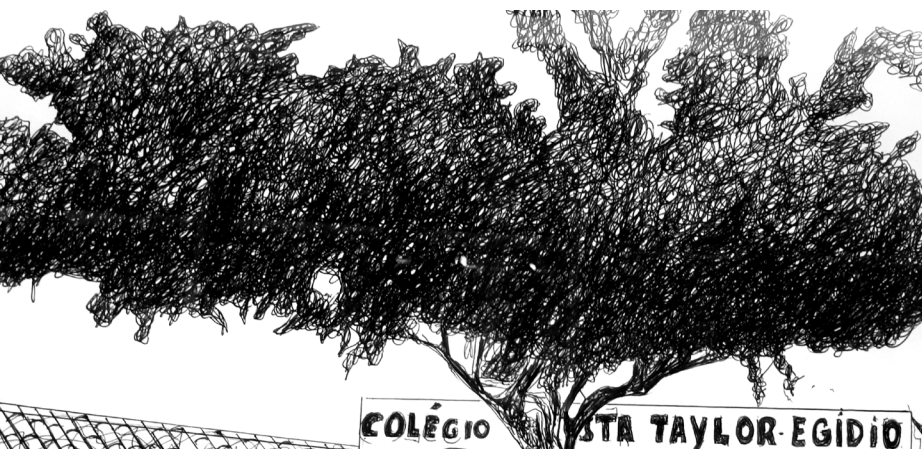
SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola, 2006.

TEIXEIRA, Madalena Telles e REIS, Maria Filomena. **A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa.** In: Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162 - 187, mai./ago. 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. da. (orgs) **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

YUNES, Eliana (org). **Pensar a leitura: complexidade.** São Paulo: Loyola, 2002.



CAPÍTULO 4

Caminhando entre ideias: outro modo de trabalho pedagógico - a docência significativa¹

Introdução

Na parte conclusiva do primeiro capítulo deste livro, quando menciono a formação continuada dos docentes da Casa de Educação Taylor-Egídio e a parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), anuncio a importância e atualidade deste capítulo. É um tema que dialoga com as teorias da aprendizagem significativa de David Ausubel (MOREIRA, 2016) e da sala de aula invertida de Bergmann e Sams (2016).

Ao longo de quatro décadas tenho observado a disparidade entre os discursos na formação docente e as práticas dos professores na educação básica. Muitos desses acompanhei, enquanto professora, nos cursos de licenciaturas. Lá, na universidade,

1. A primeira versão deste trabalho foi apresentada no VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária na Universidade do Porto – Portugal, no período de 24 a 27 de junho de 2012, com o título: Discentes universitários em diálogo com docentes do ensino fundamental - Caminhando entre as ideias: outro modo de trabalho pedagógico. Endereço eletrônico: <https://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/index.html>.

enquanto discentes, brilhantes! Cá, na ambiência escolar básica², enquanto docentes, díspares!

A partir dessa observação, desconfiei de duas possibilidades: ou o professor, depois da formação, assume uma postura desigual, ou, há vazios e falta de referência na própria formação proposta pela docência universitária.

Uma vez inquieta, me propus a pesquisar. Para tanto, continuei utilizando a pesquisa bibliográfica e a qualitativa do tipo etnográfico porque estou imersa nos espaços dos estudos. Logo, afeto e sou afetada. Por conta do tipo de pesquisa adotado, este trabalho, em alguns momentos, toma o caráter de narrativa de experiência.

A princípio elegi a visão freiriana sobre o trabalho docente na formação de professor. Fui com ele, Paulo Freire, aos anos 50, quando pensava e escrevia sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, apresentada em 1959 (FREIRE, 2003:XIII).

Naquela época, à semelhança dos dias atuais, em meio às turbulências políticas pelas quais passava o Brasil, em meio às tensões entre autoritarismo e democracia, democracia e autoritarismo, Paulo Freire escrevia sua primeira obra e iniciava a tecer os fios de suas concepções inovadoras. Inovadoras na forma de ler e pensar a realidade, sobretudo as implicações da prática educativa no cotidiano.³

Dentre outras, expunha a denúncia de formação de professores reduzida a informações discursivas, sem contato com a realidade. Falava de uma formação pedagógica desassociada das experiências do processo educativo:

2. Embora este estudo tenha sido desenvolvido no nível do ensino fundamental, algumas vezes uso 'educação básica' para fazer referência, também, aos outros níveis: educação infantil e ensino médio.

3. Enquanto escrevia a primeira versão deste trabalho, Paulo Freire foi, oficialmente, declarado Patrono da Educação Brasileira. Lei Federal nº 12.612/2012 – D.O.U. de 16 de abril de 2012, quinze (15) anos após sua morte.

Vem se agitando entre nós a necessidade de mudarmos de educação, o que nos leva a debater o problema das escolas de formação de professor. Escolas também inteiramente desvinculadas de nossa problemática. As disciplinas de formação pedagógica, preocupadas que deviam estar com o agir educativo, com a experiência do processo educativo, se perdem, ao contrário, em grande parte, nas digressões quase sempre acadêmicas. Pior, se perdem, não raro, na sonoridade da palavra.

Difícilmente se lançam em projetos de pesquisas. O seu contato com a realidade, não apenas de sua comunidade local, mas regional e nacional, se reduz, quando muito, a informações discursivas.

Vem faltando a esses estudantes, amanhã professores, a experiência do debate, da discussão em grupo, das soluções cooperativistas, substituída pela ênfase da posição dogmática do professor, que os atua passivamente.

Em vez desta educação, em grande parte antiquada e inadequada às condições de nossa atualidade, autoritária, os nossos futuros mestres, em qualquer escola normal do país, deviam estar sendo formados com alto senso de responsabilidade profissional. Identificados com sua tarefa. Cômicos de seu papel altamente formador. Convictos da urgência de sua ação numa sociedade em que se contradizem as forças democratizadoras emergentes, com velhos complexos culturais antidemocráticos.

Esta convicção, porém, dificilmente se forma em quem assume postura passiva. Em quem não é inserido num processo dialógico. Em quem não debate. Em quem não investiga. Em quem não discute livremente. Em quem não reelabora. Em quem não reinventa. E isto é exatamente o que ainda não fazemos. Em lugar da reinvenção, da reelaboração, os pontos ditados, a matéria “pré-fabricada”, as afirmações estereotipadas.

Em lugar de uma visão tanto quanto possível ampla das várias e diferentes condições de escola, de aluno, de níveis as mais opostos, em que e com quem os futuros mestres

atuarão, estágios quase sempre numa única unidade pedagógica.

De modo geral, todo curso de preparação de nossos professores, vem sendo, em regra, verboso. (FREIRE, 2003:99, 101, 102).⁴

Mais de meio século e as palavras de Freire são atuais. De dentro e de fora da universidade, de dentro e de fora da educação básica, verifico: ensino desvinculado da realidade, discursos desatrelados das práticas, excesso de verbos, ação sem reflexão, sem espírito de pesquisa, sem debates, sem responsabilidade social e histórica e sem diálogos.

Distantes no tempo e no espaço de Paulo Freire, Leite, Lima e Monteiro (2009) propuseram saberes necessários ao exercício da docência no ensino superior porque é o ensino superior, as licenciaturas, que preparam os docentes para a educação básica. Dentre os referidos saberes, a potencialização da

ação dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências consideradas importantes para o perfil de formação. Esta falta de formação não é, no entanto, uma situação nova. No ensino superior, por tradição, sempre foi atribuída pouca importância a um saber teórico-prático que apoie o trabalho docente e sempre foi pouco valorizado o domínio de competências pedagógico-didáticas, por parte de quem nele tem a função de ensinar e de criar condições para que os estudantes aprendam e se formem (LEITE, LIMA e MONTEIRO, 2009:74,75).

As autoras ressaltam a pouca importância dada a um saber teórico-prático e a consequente falta de domínio de competências pedagógico-didáticas nas práticas docentes no ensino superior. Corroboro este pensamento e o aplico a docentes universitários dos cursos de formação de professores. Ora, sem um saber consistente, o docente universitário, formador de formadores, não

4. A citação está prolixa, mas escolhi não cortá-la devido à atualidade da denúncia feita há mais de meio século.

tem conseguido colocar, efetivamente, a universidade em diálogo com a comunidade educacional que a rodeia.

Dessa forma, minimizei a primeira parte de minha desconfiança inicial: do professor, depois da formação, assumir uma postura desigual. O novel professor pode até mesmo se lançar numa rotina escolar de forma distanciada de suas supostas crenças e discursos que ostentava enquanto licenciando, todavia, de dentro e de fora da universidade, sob um olhar observador crítico, confirmo a segunda possibilidade da minha desconfiança: há vazios e falta de referência na formação proposta pela docência universitária!

1. Indicações para outro modo de trabalho pedagógico

Ao considerar as denúncias de Freire em 1959 (2003) e as de Leite, Lima e Monteiro (2009), recorri, então, a três sinalizações que julgo pertinentes para o enfrentamento das faltas na docência universitária. São indicações que, em última instância, têm que ver com a vinculação do ensino à realidade, com o atrelamento das práticas educacionais aos discursos, com a simultaneidade da ação - reflexão, com o espírito curioso de pesquisa concomitante ao ensino e à gestão educacional, com o compromisso histórico e social dos professores e com a constituição do espaço legítimo de debates e diálogos entre docentes e discentes universitários e docentes da educação básica.

Da mesma forma, as referidas sinalizações indicam alguns saberes teórico-práticos e competências pedagógico-didáticas que podem ser aplicados à docência no ensino superior, sobretudo nos cursos de formação de professores para, consequentemente, chegarem à escola da educação básica.

Primeiro, retomo Paulo Freire. Agora a referência é ao seu último livro publicado em vida, *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Nessa obra Freire (1996) sinaliza saberes indispensáveis à prática docente de todo educador: crítico, progressista, conservador, universitário, básico, urbano, camponês...

Dentre os vários saberes indispensáveis, destaco:

a. Saber refletir sobre a prática. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996:22)

b. Saber suscitar e cuidar da curiosidade no ensino.

O processo de aprender [...] pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica. É a força criadora do aprender de que faz parte a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 1996:25).

c. Saber apreender a realidade. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do adestramento dos outros animais” (FREIRE, 1996:69).

d. Saber dialogar. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História” (FREIRE, 1996:136).

Segundo, tomo Philippe Perrenoud (2000), no livro *10 Novas Competências para Ensinar*. Nessa obra o autor insiste em dez grandes famílias de competências. Ele mesmo designa competência como “uma capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. As competências não são saberes, mas os mobilizam, os integram e os orquestram” (PERRENOUD, 2000:15).

As novas competências profissionais para ensinar, sugeridas pelo referido autor, são todas indicações para o trabalho pedagógico na perspectiva do diálogo e da coletividade. O professor é sempre alguém que organiza, administra, envolve, trabalha e propõe trabalho em equipe.

O autor afirma que “a paixão pessoal não basta, se o professor não for capaz de estabelecer cumplicidade e solidariedade verossímeis na busca do conhecimento” (PERRENOUD, 2000:38).

Perrenoud diz que todas as competências declinadas por ele têm forte componente didático, mas a competência docente de envolver os alunos em atividades de pesquisa tem componentes didáticos por excelência.

Não teria como pensar outro ou outros modos de trabalho pedagógico no ensino superior e também na educação básica; não teria como caminhar entre ideais diversas com licenciandos, nem com estudantes do básico; não teria como estabelecer espaços de diálogos no entorno da universidade, inclusive com as escolas que dirige e dirige; sem o componente didático por excelência que está implícito na competência docente de envolver discentes em problemáticas sérias que, antes de serem problemas para estudos acadêmicos, fossem problemas de suas vidas concretas, existenciais, cotidianas. Assim, os discentes estariam nas atividades de pesquisa que darão fôlego à sua formação de qualidade.

Em terceiro lugar elegi as indicações de Edgar Morin (2001). Na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, ele discute questões pertinentes à condição humana, ao conhecimento, às incertezas e às complexidades da existência. Morin complementa o diálogo convergente com Freire e Perrenoud, alertando sobre saberes necessários à educação, especialmente o saber ensinar as relações mútuas e as influências recíprocas. Pensar mutualidade e reciprocidade é imperativo para o pensar a prática docente a partir do diálogo, das trocas de ideias. É propor um outro modo de trabalho pedagógico, é ter a coragem de desconstruir o tradicional paradigma de professor ‘dador de aulas’.

Amparada nas matrizes citadas, propus um modo de trabalho pedagógico na perspectiva dialética, buscando o diálogo entre discentes universitários e docentes do ensino fundamental. A problemática que embalou meu estudo foi: há possibilidade de diálogo constante, autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas entre alunos do curso de pedagogia da UESB e

professores do ensino fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), no município de Jaguaquara – Bahia?

Essa problemática, peça fundamental da minha pesquisa, contextualizou meu objeto e estabeleceu o objetivo: buscar um diálogo prazeroso, significativo, desafiador e facilitador de aprendizagens tanto para os discentes universitários quanto para os docentes do ensino fundamental.

Realizei a pesquisa bibliográfica. Consultei referências que denunciam o *status quo* das docências nas universidades e nas escolas básicas e outras que fizeram sinalizações de práticas alternativas, as quais sugerem o envolvimento de discentes universitários na educação básica, a interação dos diversos segmentos da educação e os círculos de conversas onde não exista o ‘poder de quem sabe e o não poder de quem não sabe’.

Associei à pesquisa bibliográfica a do tipo etnográfico, estruturada a partir da abordagem qualitativa, considerei as atitudes fundamentais nesse tipo de investigação que são: abertura, flexibilidade, observação apurada e interação com os atores sociais envolvidos. A etnografia, tomada dos antropólogos pelos educadores, tem como preocupação central para estes, o processo educativo (ANDRÉ, 2003:28).

Desta forma, como em todas as outras pesquisas que realizei, estudei o fenômeno do *outro modo de trabalho pedagógico*, na docência universitária em relação com a educação básica, “em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 2007:17). Recorri às técnicas de observação participante, as entrevistas intensivas aprofundadas orais e escritas e revistei o projeto político pedagógico, os planejamentos de aulas, relatórios diários, avaliações dos estudantes e as ementas e planos de curso tanto da ERTE, quanto da UESB.

Além do uso dessas técnicas, mantive a interação constante com o objeto pesquisado. Toda ênfase foi dada ao processo da pesquisa que, enquanto plano de trabalho aberto e flexível, possibilitou a construção de novos conceitos e de novas formas de docência pelos discentes e docentes envolvidos.

Os discentes universitários eleitos foram meus vinte e quatro (24) alunos do primeiro semestre de 2011, do curso noturno de pedagogia, matriculados no componente curricular Linguística

Aplicada a Alfabetização. Dos vinte e quatro (24), vinte e um (21) do sexo feminino e três (03) do masculino. Apenas quatro (04), durante o dia, realizavam atividades relacionadas à educação, os outros vinte (20) trabalhavam em atividades outras, como: comércio, escritório, doméstico e motorista.

Os docentes eleitos foram os vinte e dois (22) professores do ensino fundamental da ERTE. A escolha desta escola deveu-se aos fatos: primeiro, ser a única da jurisdição da então Diretoria Regional de Educação (DIREC 13)⁵ em regime de internato com modalidade pedagógica de alternância e que propõe uma educação integral; segundo, é a única da referida jurisdição que mantinha, há onze (11) anos (e mantém até hoje), um programa de formação continuada *in loco* dos seus professores e servidores; terceiro, abertura da equipe gestora em receber os discentes da universidade. Abertura que facilitou o trânsito, as trocas, os diálogos e a logística necessária à execução do projeto de pesquisa.

2. O ensino, a pesquisa e a extensão universitárias no ensino fundamental

Por meio do projeto de extensão da UESB, intitulado *Demandas da pedagogia de alternância*, elaborado e executado na ERTE, no período de fevereiro a dezembro de 2011, os vinte (22) docentes que há mais de uma década já participavam do programa de formação continuada *in loco*, sistematizaram suas experiências docentes. A sistematização das suas narrativas resultou no livro *ERTE por um ser integral*, organizado por Pereira (2011). Este livro foi o elemento desencadeador do diálogo com os discentes da UESB.

Os vinte e quatro (24) discentes leram as vinte e duas (22) narrativas dos docentes, discutiram e problematizaram na universidade, sem conhecerem os narradores. Após estudos e aprofundamento dos temas pedagógicos pincelados pelos docentes, os discentes recortaram dos escritos narrativos, essencialmente aqueles referentes às percepções sobre o ato de ensinar e o ser professor, destacando os seguintes:

5. Atualmente, Núcleo Territorial de Educação NTE 22.

Falar das experiências vividas na escola é também falar de como fui me tornando professora. Sei que ser professora não é tarefa fácil... Quando estou dentro da sala de aula me sinto realizada, feliz, completa. E é aí mesmo, dentro da sala de aula, que pretendo viver muitos momentos da vida, talvez os melhores (C. L. C. S.).

Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor. Para chegar a um resultado positivo, sempre acreditei em meu trabalho e em meus alunos [...] eles agradecem pelo meu acreditar que eles podiam e podem mudar o curso das suas histórias (M. C. T. P.).

A partir das experiências vividas na ERTE, como professora, a cada dia foi aumentando meu amor por cada crianças[...] passei a pesquisar mais (E. C. A.).

Não tinha o conhecimento de uma educação que envolvesse o aluno em todos os aspectos. Depois de algumas experiências, me senti preparada para assumir a responsabilidade de ser professora regente (E. R. S.).

Sendo professor ajudo pessoas a crescerem no conhecimento tecnológico. Tenho muito o que aprender, a prática docente tem me proporcionado este aprendizado (E. S.).

O princípio desta instituição é que a vida ensina mais que a escola, por isso, o centro do processo de ensino e de aprendizagem é o aluno e a sua realidade (I. C. S.).

Fiquei impressionada em ser professora e alfabetizar crianças e adolescentes da zona rural sem preconceitos linguísticos (M. S. A.).

Aprendi, sendo professora, a ser uma professora melhor (M. S. S.).

É encantador o momento em que um aluno aprende o segredo da leitura (N. O. G.).

Ser professor, aqui, não é uma coisa simples. Há sentimentos complexos que transformam alunos em filhos e amigos (P. E. S. M.).

Ensinando, descobri o verdadeiro sentido de ser uma educadora com missão (S. M. S.).

Enquanto professora, cresço como gente, como profissional. Estou consciente da necessidade de constantes leituras para meu aperfeiçoamento na prática cotidiana em sala de aula (V. S. D.).

Nunca passará, enquanto eu viver, o que esta imersão educacional fez em mim. Não passará a fé na educação como possibilidade do ser

humano exteriorizar sua beleza interior. Não passará a convicção de que esta educação só acontece se todos os sujeitos envolvidos desistirem da resistência e se abrirem ao novo, ao sopro do Divino (S. S. S. P.).

Feitos os recortes, os discentes universitários foram conhecer, pessoalmente, os docentes narradores das reflexões pedagógicas. Inicialmente, apresentaram-lhes suas impressões acerca de seus escritos e, em momento seguinte, declinaram suas expectativas quanto às práticas pedagógicas que desenvolvem na ERTE. Também explicitaram o desejo de conhecer as experiências concretas, *pari passu*, de professores românticos e crédulos na educação, num contexto nacional de descrença e descrédito nas políticas públicas para os setores educacionais, portanto de descrença na ação da educação formal, institucionalizada.

Apreensões, temores e desconfianças marcaram os primeiros momentos. Depois, quando entrosados, docentes da ERTE com discentes da UESB, dividiram espaços de sala de aula e de pesquisas. Os discentes assumiram, em muitos momentos, a docência no ensino fundamental, enquanto os docentes tentavam afunilar seus estudos, na escola, buscando responder suas próprias perguntas e às perguntas dos universitários.

Cada nova pergunta impunha novo espaço e novo tempo de reflexão. Reflexões demoradas e, às vezes, conflituosas sobre as ações nos espaços escolares. As reflexões continuaram, na escola, com os docentes e na universidade, com os discentes. Embora os contatos físicos tenham ocorrido durante um semestre – primeiro semestre de 2011 – as trocas, convergências e divergências perduraram até o término do ano letivo.

Concluída a proposta de interação dialogal, presencial, entre os discentes da UESB e os docentes da ERTE, estes ressaltaram a experiência como parte de sua formação continuada, afirmaram que o ato de ensinar ao outro a ser professor os remetia às suas próprias formações. Neste sentido, os docentes expressaram a validação da experiência. Alguns excertos dos seus depoimentos:

Os momentos de formação continuada me levaram a repensar práticas pedagógicas. Fui me tornando uma professora melhor (C. L. C. S.).

Os estudos serviram de suporte para esclarecer e, com base neles e nas experiências diárias, sentia, a cada dia mais, que era possível formar cidadãos competentes em qualquer série (M. C. T. P.).

A partir dos encontros e reflexões, aprendi a ser uma professora melhor (M. S. S.).

Aprendi! Isto na prática significou assumir a responsabilidade pela construção de alternativas viáveis, para que meninos e meninas da zona rural pudessem ter uma educação integral, respeitando a sua cultura, o seu modo de falar, mas também apontando para novas possibilidades, novos conhecimentos, estimulando valores, habilidades e competências (N. O. G.).

Estamos em formação no sentido de aperfeiçoar nosso trabalho e sermos exemplos para os educandos da ERTE e da UESB. Isso me faz ampliar a minha visão de mundo e de vida (S. M. S.).

Estes são alguns dos depoimentos daquilo que os docentes da ERTE denominaram de espaço legítimo de aprendizagem do ato de ensinar e do que é ser professor. Enquanto dividiam experiências e espaços de sala de aula com os estudantes de pedagogia, os docentes eram inquiridos, expostos às mais diversas indagações sobre seus fazeres pedagógicos e ‘postos em xeque’ em suas convicções. Eram desafiados a relacionar teorias e práticas e explicitar o fenômeno de transposição daquelas para estas.

Diante disso, ninguém saíria o mesmo: nem inquiridores, nem inquiridos, tal qual o processo que lapida pedras, pressionando-as contra outras superfícies e contra elas mesmas. E os discentes da UESB, além de outras buscas, perseguiram desvendar o que alimentava o romantismo expresso nas narrativas dos docentes da ERTE.

Enquanto os docentes ressaltaram, sobretudo, a aprendizagem de ser professor, os discentes abriram o leque das aprendizagens, extraíram quatro categorias da categoria maior – educação – que serão apresentadas na próxima seção com fragmentos de suas falas. Os excertos dão uma amostra daquilo que os discentes conseguiram construir durante o período que estiveram em contato com os docentes.

Após acompanharem a práxis pedagógica e conviverem *pari passu* com a realidade escolar, as aprendizagens foram múltiplas

e a consistência indiscutível. Jamais, dentro da universidade, distantes do diálogo com a realidade, dariam conta de conhecer, discutir e nomear tantas variáveis do sistema escolar e, talvez mais importante, conhecer os combustíveis que geram a motivação e a crença dos profissionais fazedores de diferença na contramão da história, numa diminuta esquina da educação brasileira.

Para os discentes da UESB, segundo suas entrevistas orais, os combustíveis que movimentam os motores dos referidos profissionais são, especialmente: a persistência, a resistência e o sentimento de pertença ao grupo.

3. À busca de uma síntese das avaliações dos discentes universitários

A partir da análise dos depoimentos escritos dos discentes da UESB, considerei a experiência de relevância para um outro pensar e executar a docência universitária, especialmente a docência atrelada às experiências formadoras fora da academia. Os depoimentos sinalizaram que o diálogo, embora inicialmente causador de incômodos, apreensões, nervosismos, medos, inseguranças e ansiedades, lhes instigou a refletir e fez emergir quatro categorias, a saber: saberes da gestão escolar; postura docente e formação continuada; autoconhecimento e docência; e formação universitária em relação com a educação básica.

Sobre a categoria *saberes da gestão escolar*, uma difícil arte dentro da pedagogia, as entrevistas pontuaram que a escola está aberta e receptiva à comunidade, sua organização é sentida da guarita às hortas, da disposição das cadeiras dos estudantes à escuta sensível que permite diálogos claros e comunicações objetivas. Por isso, a própria sala de aula foi percebida como espaço privilegiado do processo de ensino e de aprendizagem e os planejamentos adequados às peculiaridades das turmas, sempre cuidando da transversalidade do currículo. Todos os servidores, independentemente de suas funções, são educadores e planejam suas atividades. Alguns excertos que validam esta análise:

Toda equipe da Escola ERTE nos recepcionou bem, não só professores (V. R. A.).

A experiência despertou-me o desejo de estudar o que significa ir além dos conteúdos curriculares (V. S.).

Aprendi que planejamento é fundamental. Entendi que todos numa escola precisam estar a serviço da educação: do porteiro à cozinheira e que os alunos precisam ser respeitados nos conhecimentos que trazem (J. G. S.).

Discerni temas como: organização institucional, disciplina de alunos, educação pública de qualidade, consciência dos trabalhadores da educação, ser professor aprendiz (S. S. G. C.).

Poder viver, na prática, a pedagogia que não exclui o diferente, para nós, futuros pedagogos, foi uma experiência ímpar. O contato direto com a organização institucional, com o respeito humano e com a inclusão social, nos mostrou que mudanças são possíveis (R. M. A.).

Percebi uma prática de ouvir incomum nas escolas. Ambiente propício ao estudo, bem diferente de silenciamento. Conheci a pedagogia de alternância e aprendi que formar cidadão deve preceder à formação do profissional (C. S. S.).

A disposição das carteiras nas salas de aula era em círculo, o que facilitava a comunicação e a observância dos turnos de fala (R. S. B.).

Quanto à categoria *postura docente e a formação continuada*, os universitários compararam e verbalizaram a compatibilidade do discurso com as práticas docentes, ressaltando a qualidade da formação que acontece há mais de uma década. Por isso, o envolvimento dos docentes em todas as ações da escola e a maturidade para o enfrentamento das demandas de uma educação integral, emancipatória, cidadã, freiriana e afetiva, numa pedagogia alternante.

Aprendi com as narrativas dos docentes, sobretudo com a perseverança diante dos obstáculos. Durante a experiência de diálogo com os docentes e por meio de suas práticas, entendi o verdadeiro sentido de ser uma educadora (G. S. L.).

Aprendi que é necessário valorizar o espaço do ensino e aperfeiçoar a prática docente (E. S. S.).

Tocou-me a resistência dos docentes para conseguirem um modelo de escola (L. R. S.).

A leitura do Livro 'ERTE por um ser integral' e a comparação das escritas com as práticas mudou, em mim, conceitos tanto pessoais quanto profissionais – como futura pedagoga (C. N. Q.).

Observei que prevalece o interesse coletivo (E. B. O.).

A respeito da categoria *autoconhecimento e docência*, foi ressaltada a observância das regras de convivência e o desenvolvimento do potencial de liderança para a gestão da sala de aula e do ensino. Da mesma forma evidenciado o entrelaçamento do crescimento pessoal no profissional.

Trouxe-nos inquietação e reflexões sobre vários fatores dentro e fora da educação. Ressalto: conhecimento de si mesmo, regras de convivência, respeito às diferenças, liderança de turma etc. (D. F. S. O.).

Aprendi que todos os trabalhadores da instituição escolar devem ser educadores. Educar exige competência e o crescimento profissional passa, primeiro, pelo crescimento pessoal (C. M. S.).

Há dificuldades pedagógicas. Há tentativa de superá-las. É muito difícil ser professor, mas pode ser um ofício de prazer. A educação pode ser a ferramenta para um outro mundo melhor (N. S. O.).

E, por último, a ênfase para a própria *formação universitária*. Sobre essa categoria, o realce foi para a possibilidade de maior aprendizagem do discente universitário por meio do diálogo e da convivência com o docente da educação básica. Daí, a tomada de consciência das aprendizagens recíprocas e da relação intrínseca entre teoria e prática.

Planejar o trabalho pedagógico contribuiu para minha formação acadêmica. Relacionei teoria e prática (T. N. G.).

Desenvolvi a capacidade de relacionar teoria e prática (E. B. S.).

Percebi, dentro da sala de aula de alunos de 7 e 8 anos de idade, que a teoria para ser aplicada requer adaptações e experiências. Precisamos trabalhar o lado afetivo e pensar até a disposição das carteiras. Pude perceber, enquanto desenvolvia a prática, as bases teóricas do que tenho estudado (L. B. S.).

Dos pontos destacados pelos discentes universitários, o mais focado foi a validade da relação teoria-prática para a própria formação. Nas entrevistas escritas, 20% dos discentes, repetidamente, referiram-se a aprendizagem de relacionar a teoria

com a prática. Sabemos que as matrizes epistemológicas são, sem dúvida, excelentes motivadoras dos pensamentos e das calorosas discussões na academia, no entanto, persiste a lacuna do *como* fazer a transposição do dito para a ação.

Compreender cognitivamente não significa estar apto a praticar. A prática de qualquer princípio exige competências variadas e específicas, como também exige o *assistir como*. Diante da possibilidade de *assistir como*, a discente R.M.A. afirmou: “foi uma experiência ímpar!”, enquanto L.B.S. considerou que “a teoria para ser aplicada requer adaptações” e E.B.S. e T.N.G. celebraram: “desenvolvi a capacidade de relacionar teoria e prática”.

Embora com maior enfoque o tema da relação teoria-prática, não menos importantes os outros extraídos da experiência. As avaliações dos discentes universitários, professores em formação, podem contribuir com os currículos das diversas licenciaturas, não apenas para a pedagogia, porque apontam para temas e questões que problematizam e incomodam a educação básica mas que, infelizmente, na maioria das vezes, não são valorizados nos programas das didáticas, das estruturas e funcionamentos, das metodologias, nem das psicologias.

Alguma área dos cursos de formação de professores há de ocupar-se com temas como ‘a receptividade da escola e abertura dos seus espaços à comunidade’, ‘a participação do docente no todo da escola’, ‘as regras de convivência humana e de liderança firme, sem autoritarismo’, ‘a organização da ambiência escolar, inclusive da disposição das carteiras dos alunos em círculos para conversas e da cultura da escuta sensível – observância do turno de fala’, ‘a anterioridade do crescimento pessoal em relação ao profissional’, ‘a perspectiva da educação como fonte de esperança, ainda que tenha que mover-se na contramão’, dentre outros contemplados nas quatro categorias elencadas acima.

Ao sistematizar esses temas, abro parêntese nesta seção para socializar sobre o alto custo que pago, enquanto gestora da educação básica, quando os mesmos são estudados com os docentes que os desconhecem e/ou resistem, sem embasamento para fazê-lo, que não aprenderam ao longo de suas caminhadas a dialogar e a exercer cidadania de forma democrática, ética, respeitosa e consciente. São

aqueles enraizados na cultura do ‘professor dador de aulas’, sem visão alargadas, oriundos de paradigmas caducos.

Retomando à análise das avaliações dos discentes universitários, além de contribuírem com temas para as áreas das licenciaturas, os discentes da UESB observaram e ressaltaram quatro fatores que podem ser os facilitadores daquilo que chamaram de ‘educação romântica ou professores crédulos’:

Primeiro, a permanência da maior parte do grupo de docentes por mais de dez (10) anos na escola; segundo, o vínculo empregatício dos docentes com o governo do Estado não ser efetivo; terceiro, a escola – ERTE – existe por meio de parceria do Estado com organizações não governamentais: Fundação José Carvalho e Convenção Batista Baiana; quarto, a equipe diretiva mostra-se coesa e firme e, além de ser a equipe fundadora, está na liderança há mais de uma década, passando, a cada três anos, por novas eleições.

Estes fatores parecem dignos de uma olhada mais demorada. Precisam ser mais observados para quem sabe, servirem de sinalizações para outras escolas públicas e também para as privadas.

Uma reflexão final sobre outro modo de trabalho pedagógico ou docência significativa

Retomo a pergunta que embalou este trabalho: Há possibilidade de diálogo constante, autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas entre alunos do curso de pedagogia da UESB e professores do ensino fundamental da ERTE?

Respondo afirmativamente, porém em parte, porque o diálogo pode ser autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas, mas não posso afirmar sobre sua constância. Isso implicaria em assunção de compromissos de outras instâncias da universidade e da escola básica, os quais fogem da competência da pesquisa.

Contudo, além de relevante para as reflexões dos discentes universitários, esse outro modo de trabalho pedagógico oportunizou o caminhar entre as ideias dos docentes do ensino fundamental, animando-lhes nas práticas que escapam à vista da academia.

Dessa forma, a partir das denúncias de Freire em 1959 (2003) e Leite, Lima e Monteiro (2009), anuncio, neste trabalho, as possibilidades concretas de reflexões sobre a prática, de suscitação da curiosidade pedagógica, de apreensões da realidade e de diálogo (FREIRE, 1996).

Também anuncio que é possível, na composição didática do docente universitário, a utilização de seu elemento por excelência: envolvimento dos discentes num projeto de estudo maior, projeto que vai além dos espaços universitários e adentra a escola do ensino fundamental, distante do *campus* universitário (PERRENOUD, 2000).

Há tensões pela experiência vivida e perplexidade diante dos novos problemas. Todavia, anuncio a possibilidade de discentes universitários e docentes do ensino fundamental relacionarem-se mutuamente e sofrerem influências recíprocas (MORIN, 2001). Enquanto aqueles levantaram temas de pertinências para suas discussões e formações acadêmicas, estes melhoraram suas práticas e a escola foi colocada em xeque. Todos fora do lugar de conforto. Todos partícipes da extensão universitária, convocados à pesquisa, movimentando-se.

Conforme afirmei na introdução, tanto as proposições de David Ausubel sobre aprendizagem significativa, quanto as de Jonathan Bergmann e Aarom Sams sobre a sala de aula invertida, encontram neste caminho por meio das ideias, possibilidade e esperança de docência significativa, dialógica, realizadora de outro modo de trabalho pedagógico, que rompe com a concepção da quadratura da sala de aula.

Este estudo tem sido relevante e matriz para a proposta político pedagógica da Casa de Educação Taylor-Egídio que, inconformada com o status quo da educação brasileira, vem propondo e realizando nos últimos anos o ensino por pesquisa, aguçamento das curiosidades de estudantes e professores, defesa pública dos resultados dos estudos, diálogos constantes com as comunidades escolares, ensinos e aprendizagens colaborativas, a sala de aula invertida, autogestão, dentre outros.

Durante a revisão deste texto, o mundo vive a pandemia do coronavírus (COVID - 19) e, em meio às crises, o Colégio Batista

Taylor-Egídio (CBTE) avança em seu fazer pedagógico, em regime especial de atividades curriculares nos domicílios dos estudantes, fazendo uso das tecnologias já familiares, com a tranquilidade possível porque, antecipadamente, sua prática reinventava a colaboração e os processos de ensinar e aprender para além de uma sala de aula.

Ao propor um caminho por meio das ideias, outro modo de trabalho pedagógico, a docência significativa do CBTE, denunciava a educação mercantilista, opressora, comercializadora, competitiva no sentido negativo que exclui, hierarquizadora dos saberes e, sobretudo, deformadora da ética porque individualista. Neste momento, quando todas as estruturas escolares estão sendo colocadas à prova, estas denunciadas, que se guiavam por lentes tecnicistas e conteudistas, demonstram maior desequilíbrio e inadaptação ao novo mundo que demanda da educação integral, dialética.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Etnografia na prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

BERGMANN, Jonathan e SAMS, Aarom. **Sala de Aula Invertida - Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora (LTC), 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

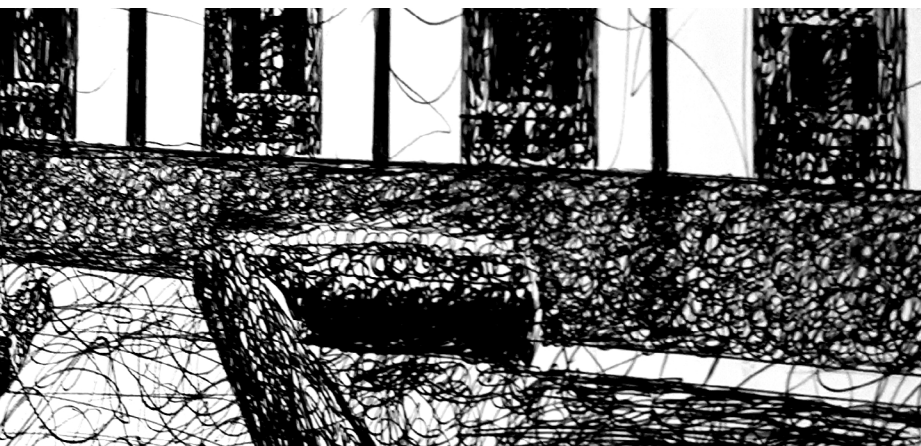
LEITE, Carlinda; LIMA, Lurdes e MONTEIRO, Angélica. **O trabalho pedagógico no ensino superior: Um olhar a partir do Prémio Excelência E-Learning da Universidade do Porto**. Educação, Sociedade & Cultura, nº 28, 71 – 91, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, 2001.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos. **ERTE: por um ser integral**. Jequié – Bahia, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Tamos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



CAPÍTULO

5

Tempo real de aula: tensão dialética entre o direito fundamental do discente e o poder de omissão do docente (ou gestor) - um estudo na Casa de Educação Taylor-Egídio¹

Dedico esse texto à Profa. Nalva Gomes por seu constante incentivo, fidelidade, amor e ética demonstrados durante os 18 anos que juntas militamos na Casa de Educação Taylor-Egídio.

Era uma tarde de quarta-feira, ela virou-se para mim:

- Sonilda, escreva sobre Tempo Real de Aula. Não há nada sobre isso!

- Pronto, Nalva, está aqui!

Introdução

Trabalhar em educação, para quem tem compromisso com sua historicidade e busca sentido para o seu fazer, não é um ofício simples, nem fácil. Na realização da educação formal em instituições educacionais, as complexidades e dificuldades se avolumam. São muitas dimensões e variáveis que fogem completamente do poder

1. Título inspirado no livro O Conteúdo Essencial dos Direitos Sociais de Marcos Sampaio, editora Saraiva, 2013.

e da competência do profissional da área que, na ponta, pisa o chão da escola. Esse profissional convive com as demandas do sistema, no sentido macro, e com as locais. Ele tem que decidir, cotidianamente, sobre metodologias, avaliações, critérios, disciplina, currículo etc.

Além das decisões a que é convocado, precisa cuidar de si mesmo e buscar o equilíbrio entre suas crenças, seus saberes, seus discursos, suas práticas e suas verdadeiras vocações. Ainda nesse movimento precisa pensar e propor, corajosamente, caminhos que facilitem o espaço da educação formal. Espaço que vem se perdendo e desgostando docentes e discentes. Espaço preterido.

Pensando e sofrendo o espaço escolar, suas especificidades e sua coletividade, levantei uma série de lacunas subjacentes às desordens, barulhos, indisciplinas, desrespeitos, murmurações, angústias, doenças e stress que assolam a todos quantos dele participam.

Dentre as lacunas nas estruturas que sustentam o funcionamento das escolas – espaços autorizados para a realização da educação formal – uma das mais sutis e quase imperceptível, é a que se refere à organização temporal. A falta de um olhar atento para este fenômeno tem sido um dos causadores dos altos índices das dispersões e dos stress que tenho testemunhado. Assim, coloquei-me a pensar e propor aos pesquisadores da educação, meus colegas, uma parada de boa vontade sobre o cavo cognominado *inobservância do tempo real de aula*.

A problemática que desencadeou o estudo sobre o cumprimento (ou não) do *tempo real de aula*, configurou-se num quadro com três perguntas: o que há com parte de docentes que não se *apressa*² para estar com seus discentes? O que há com parte de docentes que, ao penetrarem no ambiente escolar, parecem não ter chegado para um grupo de discentes? O que há com parte de docentes que,

2. Neste trabalho utilizo o verbo apressar em sua acepção positiva, sempre no sentido de ativar a proatividade, isto é: prever problemas e agir, de forma eficiente, para enfrenta-los coerentemente. Conheço o significado de pressa ou apressado descrito por Carl Jung e comentado por Richard Foster (2007) como condição de quem está debaixo de um amontoado de coisas que não foram realizadas nos tempos certos, por isso condição escravizante do mal, mas não a utilizo nessa acepção.

em estando com seus discentes, não estão comprometidos (em extensão, nem em profundidade) com os mesmos?

O objetivo foi observar o fenômeno da *aparente rejeição* à normatização e à disciplina que a docência exige³ e contribuir com os colegas docentes que enfrentam, diariamente, a dificuldade na compreensão do significado para as vidas dos discentes e para suas próprias vidas, de uma postura profissional comprometida com os pilares da educação Tayloregidiana⁴ E, em particular, com os três primeiros pilares que dizem respeito à regularidade no processo educacional, ao compromisso com o tempo real de aula e à organização dos tempos e dos espaços pedagógicos.

Quanto a metodologia, como em toda pesquisa que conduzi dentro da Casa de Educação Taylor-Egídio, nesta também associei a pesquisa bibliográfica à do tipo etnográfico, estruturada a partir da abordagem qualitativa. A etnografia, tomada dos antropólogos pelos educadores, tem como preocupação central para estes, o processo educativo (ANDRÉ, 2003:28).

Desta forma, tenho estudado o fenômeno da *observância (ou não) do tempo real de aula*, “em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 2007:17). Utilizei as técnicas de observações e entrevistas e analisei documentos como: projeto político pedagógico das escolas observadas, planejamentos de aulas, relatórios diários e avaliações dos estudantes.

Tenho realizado observações, de forma parcial, em várias escolas da rede privada e da pública de ensino, nos municípios de Jequié e Jaguaquara. No entanto, as observações mais aprofundadas e as entrevistas foram aplicadas apenas no Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE) da rede privada e na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) da rede pública. Dos vinte e três (23) docentes da ERTE que receberam as questões da entrevista, dezesseis (16) responderam e devolveram. Dos quarenta e um (41) do CBTE, trinta e nove (39) responderam e devolveram.

3. Sobre as exigências da docência é interessante a leitura de FREIRE (1996).

4. Estes pilares encontram-se no terceiro capítulo deste livro, no texto intitulado: Pilares técnico-pedagógicos imprescindíveis à docência.

Este artigo estrutura-se da seguinte forma: Na primeira seção, trabalho os sentidos possíveis às palavras: tempo, real e aula. Após trabalhadas as possibilidades de sentidos inerentes a esses vocábulos, fiz as escolhas semânticas que julguei coerentes com o propósito do texto e que deram conta do enunciado que serve de título; na segunda seção busquei apresentar a legalidade do direito do aluno e do dever do professor no tocante ao tempo real de aula e trabalhei o conceito de tempo, tanto do ponto de vista da horizontalidade (cronos) quanto da verticalidade (aion).

Na terceira seção fiz uma análise das respostas docentes aos questionários, relacionando-as às práticas observadas no cotidiano escolar. Na quarta seção retomei às perguntas que nortearam o trabalho e tentei uma ponderação final, testemunhando o que durante quatro décadas de docência e gestão educacional vi nos ambientes escolares e, finalmente, tomei o amor como possibilidade na relação docente-discente como, talvez, único meio de atrelar o docente à sua necessária relação com o discente.

1. As palavras e seus sentidos: tempo, real, aula

Antes do empenho na tarefa de compreender um enunciado, precisamos buscar a compreensão dos vocábulos que o compõem, de *per si*. Assim, apresento algumas acepções na tentativa de eleger os sentidos propícios para os termos que intitulam este trabalho. São termos complexos, utilizados em muitos setores e com variadas significações. Contudo, na tentativa de dar conta da tarefa de discutir o *tempo real de aula*, dentro da perspectiva escolar, tentarei buscar as cargas semânticas de cada uma das palavras.

Tempo – As gramáticas o definem como substantivo abstrato masculino e os dicionários afirmam que o vocábulo se refere, dentre outras possibilidades, a: medida de duração dos fenômenos, momento fixado, prazo, disponibilidade, época, estação, fase, período, temporada etc.

Santo Agostinho, em sua 11ª Confissão, a partir do capítulo XI, discute o tempo e inicia definindo-o como “uma sequência infundável de instantes que não podem ser simultâneos” para no

capítulo XIV perguntar: “Que é, pois, o tempo? Quem poderia explicá-lo de maneira breve e fácil? Quem pode concebê-lo, mesmo no pensamento, com bastante clareza para exprimir a ideia com palavras?” (AGOSTINHO, 2007).

O referido teólogo, filósofo, padre latino e doutor da igreja católica, questiona sobre o tempo, tece tensas investigações, considera sua longevidade e brevidade, pensa sua medida, seu passado e seu futuro, problematiza-o ao ponto da exaustão para afirmar que não há noção mais familiar e mais conhecida que a referente ao tempo, porém, acrescenta: “Quando falamos do tempo certamente compreendemos o que dizemos e o mesmo acontece quando ouvimos alguém nos falar do tempo... Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quiser explicar a quem indaga, já não sei.” (AGOSTINHO, 2007:120).

Embora aparentemente complexa a semântica do vocábulo, todos bem sabemos o que é o tempo e, em caso especial, todos os educadores sabem o sentido do tempo no enunciado: tempo real de aula. Faz-se necessário apenas que se evoque a boa vontade para se ter tempo como: medida de duração do fenômeno.

Real – É uma palavra com função de qualificar, por isso é classificada como adjetivo. Trata-se de uma qualidade daquilo que tem existência verdadeira, efetiva e não imaginária, que não é fictício, mas é autêntico, fidedigno, genuíno, verídico.

Penso ser interessante aprofundar a concepção do que é real a partir do que não o é. Para tanto, busco seu oposto: irreal, que também pode ser o ilusório, imaginário, inexistente, quimérico e umbrático. Destes, elejo o umbrático como o vocábulo que melhor exprime o que significa o irreal, a saber: desprovido de luz, escurecedor.

Assim, real, antônimo do umbrático, é o provido de luz, esclarecedor. Logo, já posso pensar em tempo real como um tempo efetivo, autêntico, fidedigno, provido de luz, que elucida.

Aula – Em língua portuguesa o significado da palavra aula parece não exprimir o que, de fato, deve ser (ou seja) uma aula. Maioria dos verbetes aponta na direção de aula como sala ou classe, nos remetendo a espaços físicos. Em outras acepções, minoria, referem-se à lição ou preleção. Mesmo quando definida como lição

ou preleção, não contempla a amplitude de ocorrências afetivas, psicológicas, cognitivas etc., que se dão no espaço geográfico e temporal alcinhado de aula.

Revisitando os clássicos da educação penso que Comenius, nos anos de 1600, ao propor a Didática Magna, uma arte no projeto de ensino capaz de construir aprendizagens, no qual propôs uma sequência de passos pedagógicos, *não* estava pensando apenas em preleções (COMENIUS, 2006). Rousseau, nos anos 1700, em seu compêndio sobre Educação, *não* propunha um preceptor palestrante (ROUSSEAU, 2004). White, nos anos de 1800, em suas orientações metodológicas sobre o ensino, *não* idealizou um guia educacional para preletor (WHITE, 2007, 2008).

Da mesma forma, o famoso discurso de Roland Barthes (BARTHES, s/d), pronunciado no dia 07 de janeiro de 1977, no Colégio de França, não foi uma *aula*. Como também os discursos inaugurais dos períodos letivos nas universidades, *não são aulas*, muito menos *aulas magnas*. Os teóricos mais atuais da educação, como: Piaget, Vigotsky, Luria, Wallon, Anísio Teixeira e Paulo Freire não foram propositores de caminhos para palestrantes. Tudo que nos legaram sobre o fazer educacional, no ambiente escolar, nos volve para a possibilidade de relações interativas, colaborativas, nas quais docentes e discentes dialogam, conflitam-se cognitivamente e elaboram análises e sínteses, dentro do espaço temporal chamado de aula.

Após as considerações sobre os vocábulos *tempo*, *real* e *aula*, faço uma proposição de perspectiva pedagógica para a expressão *tempo real de aula*: é uma medida de duração do fenômeno iluminador⁵ no qual docentes e discentes estabelecem relações interativas e colaborativas que resultam em crescimento mútuo, portanto, cheio de sentidos.

5. O vocábulo Iluminador não está sendo utilizado como uma derivação do iluminismo, o movimento que dominou o mundo das ideias na Europa durante o século XVIII, chamado século das luzes.

2. A expressão e suas dimensões: legalidade, horizontalidade e verticalidade

Após a elaboração da definição que encerra a seção anterior, tentarei responder a outras perguntas: Qual é a medida de duração do tempo? Qual o critério para medi-lo? O que diz a legislação educacional?

Dentre os artigos que não deixam margens para dúvidas na lei - LDB⁶ que rege a educação nacional, estão os que se referem à duração dos tempos escolares. Tomo os artigos 13 e 24 para sustentar a base legal:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - *ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos*, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de *efetivo* trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (BRASIL, 1996)

O vocábulo *efetivo* do inciso I, artigo 24, é um adjetivo que traz a mesma carga semântica de *real*, conforme trabalhado na seção anterior. Um adjetivo qualificador da expressão *trabalho escolar*. E trabalho escolar é o mesmo que aula. Desta forma, o inciso em

6. LDB – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

questão diz que a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de *reais aulas*, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Aula ou *trabalho escolar* compreende as pesquisas, as relações interativas, as sociointerações, as colaborações, os desafios e conflitos cognitivos, os diálogos, as hipotetizações, as análises, as sínteses, dentre tantos outros momentos, dimensões e possibilidades de ocorrências, quando pessoas se associam em torno de objetos cognoscentes para juntas vencerem as ignorâncias por meio da construção de conhecimentos.

O inciso V, do artigo 13, orienta os docentes a ministração dos dias letivos e das horas-aulas estabelecidos no artigo 24 que são, no mínimo, 800 horas distribuídas, no mínimo, em 200 dias letivos. Horas e dias são tomados, na Lei, na dimensão horizontal do tempo, mas a forma de uso desse tempo cronometrável é adjetivada pelo qualificador *efetivo*. Assim, a lei estabelece um tempo medível na horizontalidade e também sua qualidade e profundidade vertical.

Com isso concluo que a observância do tempo real de aula é muito mais que o cumprimento dos horários, muito mais que pontualidade no chegar e no sair. Xavier (2013) discute a dimensão temporal da prática docente, fazendo movimento nas dimensões quantitativa e qualitativa. A autora problematiza ações pedagógicas à luz da temporalidade, levantando elementos para a reflexão sobre a necessidade de se construir um tempo vivencial de qualidade na sala de aula:

O tempo é um elemento que afeta o cotidiano do professor, o seu pensar e agir em sala de aula. Ele exerce efeito psicológico nos espaços em que atuamos e pode comprometer a qualidade da interação entre professor e alunos, dependendo de como a ação do professor é condicionada ao tempo. Mas, afinal, o que é o tempo? Poderíamos conceituá-lo pelo viés da Física, da Astronomia ou da Filosofia, mas é pelas nossas experiências e vivências que temos uma noção do que seja o tempo. Como salientam Berger e Luckmann (2002:44), “o mundo da vida cotidiana tem seu próprio padrão do tempo, que é acessível intersubjetivamente”. A temporalidade pode ser vista em

seu aspecto cronológico, linear, ordenado e concatenado, como uma sequência de experiências de vida que não pode ser invertida. Trata-se de uma estrutura temporal coercitiva, segundo Berger e Luckmann (2002). Com base nessa visão de tempo, é possível compreendermos certas sequências de acontecimentos em sala de aula como, por exemplo, os estudantes não podem realizar uma prova sem antes terem cumprido determinado programa ou conteúdo. Da mesma forma, não se costuma, por exemplo, ensinar a função ‘perguntar e responder as horas’ sem antes abordar a função ‘cumprimentar’ ou, ainda, ‘relatar fatos passados’ sem antes ‘falar sobre fatos presentes’ (onde mora, o que faz, o que gosta e prefere). Esta linearidade que se cria no espaço pedagógico, através do estabelecimento de uma cronologia de experiências de aprendizagem, nos possibilita especular sobre diversos temas, como a temporalidade dos programas de ensino de uma ou mais disciplinas, o desenvolvimento dos saberes docentes (TARDIFF, 2006), a temporalidade das ações pedagógicas, entre outras questões relacionadas ao tempo de se transformar docente, também denominado de tempo linear ou tempo historicizado. Há ainda uma outra forma de se ver o tempo: um momento ou acontecimento intenso presente, não cronológico, que instaura um pensar sobre ele. Esse tempo independe de qualquer ordem numérica (primeiro isso, segundo aquilo etc) e pode criar um novo início de uma lógica temporal própria. São, portanto, duas leituras do tempo que trago aqui, a de Cronos e a de Aion (DELEUZE, 1998). A primeira nos remete a uma sucessão de acontecimentos (tempo cronológico, numérico, vivenciado na continuidade), onde o presente absorve o passado e o futuro, “duas dimensões relativas ao presente no tempo” (DELEUZE, 1998:167). Trata-se de um presente vasto. A segunda leitura do tempo vincula-se ao momento vivido num determinado instante presente, onde o passado e futuro coexistem. É um tempo finito, não cronológico. Como explica Deleuze (1998:172-173), “Este presente do Aion, que representa o instante, não é absolutamente como o presente vasto e profundo de Cronos.”, é um instante que “perverte o presente em futuro e passado insistentes” (p.170). Embora essa distinção possa

parecer complexa, Deleuze (op.cit.) afirma que Cronos e Aion representam duas leituras simultâneas do tempo. Assim sendo, é possível interpretar a temporalidade em seu aspecto diacrônico e sincrônico, bem como de forma longitudinal e transversal, respectivamente (HOY, 2009) (XAVIER, 2013).

Esta citação embora longa é necessária porque elucidativa. As duas noções de tempo que ela apresenta - Cronos e Aion - são possibilidades para pensarmos conjuntamente o significado de *efetivo* trabalho escolar em *800 horas*. As 800 horas é o tempo cronos e o efetivo trabalho escolar é tempo aion.

Assim, é direito do discente e dever do docente o cumprimento do tempo real de aula. Um tempo medido linearmente, cronometrado em sua duração, mas, sobretudo, um tempo iluminador, com profundidade, rico em experiências formadoras. Um tempo planejado, focado na criatividade, na profundidade, que sai do que é superficial e inútil para a construção e produção do conhecimento significativo e colabora com a realização de alunos e professores.

Infelizmente, os direitos fundamentais à educação do cidadão são olvidados. Os sujeitos dos deveres escapam de suas responsabilidades nas buscas, às vezes infundadas, de seus outros direitos. Para o procurador do Estado da Bahia, Dr. Marcos Sampaio, não é suficiente a afirmação de que o direito fundamental tem um conteúdo essencial, as leis precisam ir além porque são elas os instrumentos mais eficazes da luta pela realização (ou cumprimento) dos direitos fundamentais.

A matéria se torna ainda mais tormentosa na medida em que os direitos fundamentais sociais reclamam atuação positiva cuja implementação concreta perpassa por diversos obstáculos semânticos e fáticos, que acabam por afastar a possibilidade de sua aplicação fática aos cidadãos.

Ainda que os direitos sociais possuam a marca de um objetivo a ser implementado progressivamente, não se pode esquecer que não se permite, com isso, uma paralisia de implementação. Deve-se ter evidente o dever

de concretização, ainda que progressivo, mas num ritmo compatível com a pós-modernidade (SAMPAIO, 2013:24, 256)

Embora o autor citado não trate de forma específica dos direitos à educação, suas afirmações sobre os direitos sociais nos possibilitam estabelecer relações para pensarmos os direitos educacionais como fundamentais cujos conteúdos essenciais são, *a priori*, direitos sociais. Assim, o direito do aluno ao tempo real de aula ou efetivo trabalho escolar, previsto por lei, não pode ser descartado, antes incrementado e aplicado efetivamente.

3. Das observações *in loco* às respostas dos docentes

Na vontade de não ignorar o disposto nos artigos 13 e 24 da LDB, mas de forma concreta incrementá-lo e, de fato aplicá-lo, nesta seção busco fazer uma análise das observações, *in loco*, que acumulei nas quatro *décadas que tenho* pisado os chãos das escolas públicas e privadas em Jequié e Jaguaquara, especialmente na ERTE e no CBTE.

Sempre, durante minha vida profissional, estive em pesquisa onde quer que me encontrasse. Aqui, abro parênteses para dizer que todo educador precisa ser pesquisador. Precisa estar em constante desconfiância de suas práticas e em constante aprimoramento dos caminhos que percorre. Ao abrir estes parênteses, lembro-me de Pedro Demo, um dos teóricos que estudou e divulgou trabalhos sobre o professor-pesquisador (DEMO, 2012).

Pois bem, em sempre estando a pesquisar, meus olhares perpassavam (e perpassam) pelas variáveis da ambiência escolar. Dentre estas, o fenômeno da observância (ou não) do tempo designado para as aulas atraiu minha atenção e me fez problematizá-lo. Das muitas perguntas que emergiram (e emergem) da problemática, elegi as três que se encontram na introdução deste texto.

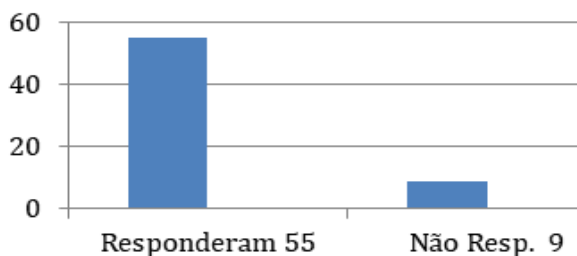
A eleição das perguntas se deu por motivo simples e óbvio: vi muitos colegas ‘arrastando as sandálias’ até chegarem aos portões das escolas ou aos prédios das salas de aula; vi muitos outros chegando às escolas pontualmente e dando um passeio demorado por vários segmentos sem encontrarem o caminho que lhes levassem onde seus alunos lhes esperavam; vi ainda outros encontrarem seus alunos sem demonstrarem compromisso com os mesmos.

Sei que o que meus olhos viram não é nada de inusitado. O instigante é a falta de denúncia, de sinalização, de tomada de posição. Sei também que um estudo longitudinal revelaria que o ‘arrastar das sandálias’, os passeios, os descompromissos são posturas de profissionais da educação que ultrapassam décadas e vão criando paradigmas para os novéis professores.

Estes novéis cidadãos militantes da educação são, maioria das vezes, pessoas de excelentes índoles, amáveis, amorosos, alguns com grandes possibilidades cognitivas, outros com exaustiva formação e competência. Por isso, fui buscar deles o que sabiam sobre o cumprimento da carga horária de efetivo trabalho docente. As respostas são denunciadoras dos cursos de formação de professores, das licenciaturas, das especializações na área da educação.

Foram entrevistados sessenta e quatro (64) professores das duas escolas eleitas, CBTE e ERTE. Destes, cinquenta e cinco (55) disponibilizaram-se a responder e devolver os questionários escritos. Nove (9) utilizaram-se do direito de não devolver.

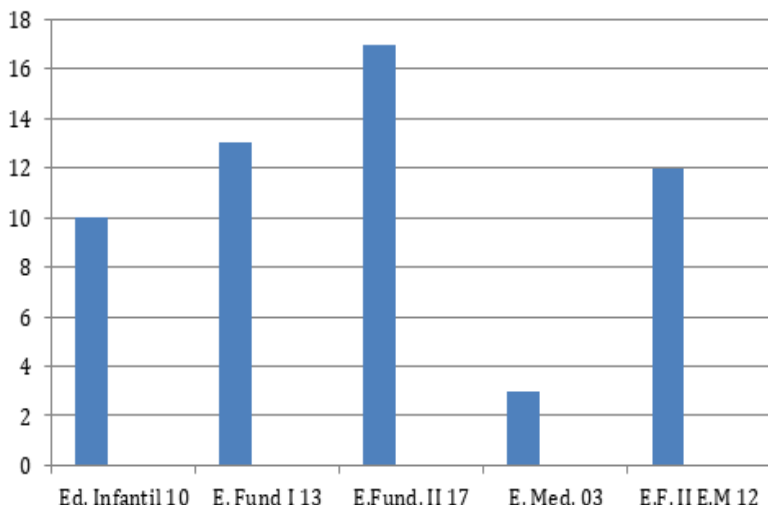
Gráfico 1 - Professores dispostos a responderam o questionário sobre TRA



Fonte: Arquivo da pesquisa

Dos cinquenta e cinco (55) que responderam, dez (10) atuam na Educação Infantil, treze (13) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dezessete (17) nos anos finais do Ensino Fundamental, três (03) apenas no Ensino Médio e doze (12) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Médio concomitantemente.

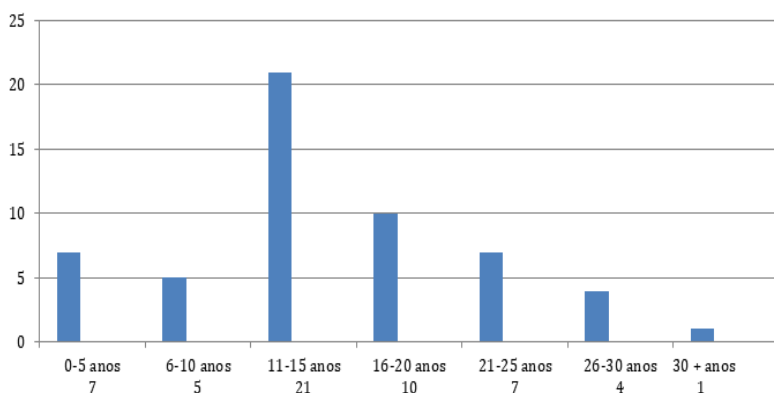
Gráfico 2 - Professores por nível



Fonte: Arquivo da pesquisa

O gráfico 2 mostra que a maioria dos professores atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Este é o nível da educação básica onde se encontram as maiores dificuldades de disciplina, de aprendizagem, de respeito ao turno de fala e, conseqüentemente, onde observo os maiores índices de stress dos docentes. Quanto ao tempo de trabalho na educação, os professores têm os seguintes anos de experiência na docência:

Gráfico 3 - Professores por tempo de serviço

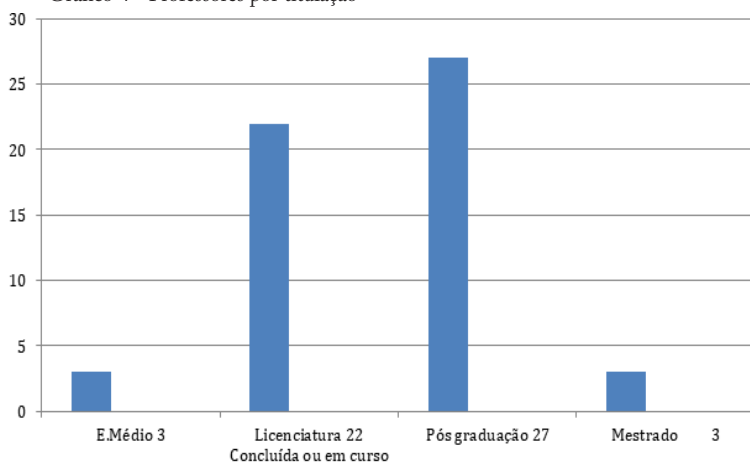


Fonte: Arquivo da pesquisa

A partir do gráfico 3, percebemos que quarenta e três (43) professores têm mais de dez (10) anos na docência.

Quanto ao nível de escolaridade dos professores, temos:

Gráfico 4 - Professores por titulação

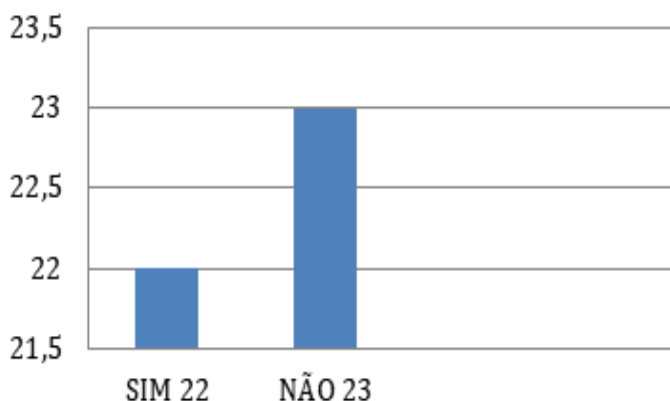


Fonte: Arquivo da pesquisa

Pelo gráfico 4 observamos que cinquenta e dois (52) professores já passaram ou estão passando por um curso superior; e, destes, mais da metade já cursaram pós graduações e mestrados.

Dos cinquenta e cinco (55) professores que responderam à entrevista, quando perguntados acerca de seus estudos sobre o efetivo trabalho escolar, que tenho chamado tempo real de aula, embasado na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), assinalaram:

Gráfico 5 - Professores conhecedores do tema TRA

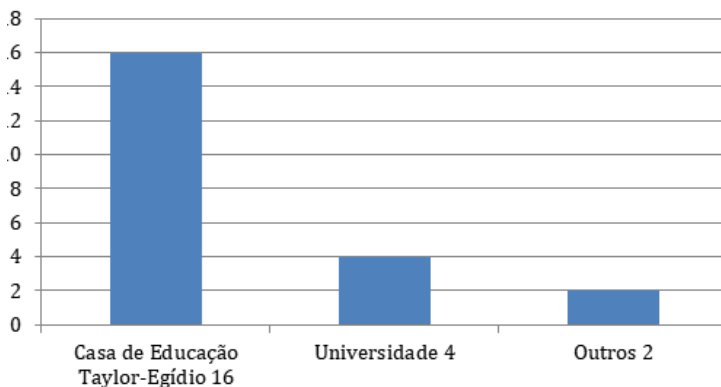


Fonte: Arquivo da pesquisa

Não obstante cinquenta e dois (52) professores já possuírem o nível superior, segundo o que responderam no questionário, metade deles ainda não estudou sobre o efetivo trabalho escolar ou tempo real de aula, de que tratam os artigos 13 e 24 da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dos vinte e dois (22) que já conhecem sobre o tema, foi curioso observar onde lhes foi oportunizado o estudo:

Gráfico 6 - Espaços onde tema o Tempo Real de Aula foi abordado



Fonte: Arquivo da pesquisa

Considerando o pouco estudo que a Casa de Educação Taylor-Egídio (ERTE e CBTE) tem desenvolvido sobre o assunto, a partir do gráfico 6, sabe-se pouco sobre o tema. Considero, neste ponto, o fato de apenas seis (6) professores declararem ter conhecido a matéria em outros espaços. A isso associo fatos como: dos cinquenta e cinco (55) professores participantes da pesquisa, quarenta e três (43) terem mais de dez (10) anos na militância da educação e cinquenta e dois (52) já terem vivenciado a experiência das licenciaturas.

As licenciaturas, como o próprio nome diz, licenciam para o exercício da docência. O licenciado é aquele autorizado para o ensino. Os artigos da lei que se referem ao efetivo trabalho escolar são precisos, não deixam espaços para ambiguidades. Por isso afirmo no sexto parágrafo desta seção que os dados denunciariam as escolas de formação de professores. Mas a esta altura, a denúncia se estende também às unidades escolares, aos programas de formação continuada e aos próprios licenciados.

Neste ponto da análise, emerge uma questão curiosa. Algo que me conduz a acreditar que, mesmo sem estudos afunilados, parte dos professores percebe o significado do 'efetivo trabalho docente' ou 'tempo real de aula'. Dos cinquenta e cinco (55) participantes deste estudo, cinquenta (50) ousaram uma definição para o tema.

Não houve nenhuma que pudesse julgar como improcedente. Alguns excertos embasam esta afirmação:

- (1)... tempo de docente e discente utilizado de maneira eficiente em prol do processo de ensino aprendizagem (A.R.O.).
- (2)... aproveitamento de todo o tempo com uso eficiente do planejamento realizado anteriormente (D.A.S.A.).
- (3) Tempo real de aula é a otimização do momento em que se está com os alunos de modo a cumprir o planejado e, se necessário, utilizar algo a mais (H.S.M.D.).
- (4) É dar ao educando aquilo que a lei garante: aula real sem enrolação (D.S.H).
- (5)... é o tempo produtivo, ou seja: comprometido, participativo, com entendimento e realização das atividades propostas (M.S.F.R.).
- (6) É o tempo gasto em efetivo trabalho educacional (E.S.R.S.).
- (7) Inteira e organização no momento da aula (S.M.S.).
- (8) Período em que o professor do horário está por inteiro de forma que se envolva apenas com a aprendizagem dos alunos (I.S.C.).
- (9) Tempo em que o professor está inteiramente presente com os alunos no espaço destinado como sala de aula. Onde há diálogos, ouvidorias, pesquisas, aulas expositivas, encontros com sentido e aprendizagens significativas (V.S.D.).
- (10) Utilização, de modo planejado, do tempo estabelecido para a aula buscando o crescimento intelectual, social e espiritual dos alunos, ajudando-os a prepararem-se para a vida. E, ainda assim, o professor sentir-se livre para, eventualmente, distanciar-se do planejamento e discutir outras questões na certeza de que isso também contribui para o alcance do objetivo geral (A.S.S.).

(11) Aproveitamento do tempo destinado às aulas para a explicação do conteúdo, realizando interdisciplinaridades relacionadas ao cotidiano, sem necessariamente tornar-se escravo do relógio (A.J.R.S.).

(12) É a prática do planejamento do dia de forma tranquila (M.C.T.P.).

(13) Aula plena, total, em tempo e em qualidade (cronos e aions) (J.J.A.P.).

Dos treze (13) excertos citados, os nove (9) primeiros, à semelhança de todos os outros que não couberam nos espaços deste texto, convergem no sentido óbvio de que o tempo real de aula é um tempo otimizado e produtivo dentro do espaço escolar, isto é, no caso das aulas presenciais em um determinado espaço físico comum.

Os quatro (4) últimos trazem algumas variáveis dignas de notas. A (10) de A.S.S. propõe um afastamento do planejamento para o trato de outras questões que não as conteudistas, deixando subentendido que estas outras questões são existenciais, por isso, da vida. Retomando a definição colocada na seção 1: para ser aula tem que ter sentido e ser iluminadora. Nada tem sentido se não tocar à vida. Por isso concordamos que, na observância do tempo real de aula, o planejamento não precisa, nem deve, ser engessado. Pelo contrário, o currículo vai fluindo a partir dos temas dos círculos de conversas.

Às palavras de A.S.S. no (10) unem-se às de A.J.R.S. no (11), quando este afirma a realização das interdisciplinaridades relacionadas ao cotidiano que é a própria existência. Crescimento mútuo entre docente e discente só se concretiza no traçado dos saberes de todas as áreas, de todas as experiências, de todas as vivências sem fronteiras de territórios.

Ainda A.J.R.S. no (11) aponta para o fato possível de uma escravidão ao relógio. Perfeito! Uma máquina não pode escravizar uma relação dialógica. O relógio não poderá ditar as regras da relação docente-discente, discente-discente. A medida da duração do tempo deve ser gerida pelo docente, em diálogo com seus alunos. O docente, enquanto líder, organizador das interações, é

quem tem em suas mãos o senhorio sobre o relógio; nunca deve se escravizar nem escravizar seus discentes.

Assim, complementa muito bem à proposição de A.J.R.S. no (11), o pensamento de M.C.T.P. no (12), ao dizer que o planejamento deve ser executado de forma tranquila. Para a exitosa docência em que não há escravos e a tranquilidade se manifesta, o docente precisa, de fato, ser senhor do tempo e colocá-lo sob sua administração.

No exercício da docência bem administrada, o efetivo trabalho escolar converge com o tempo real de aula. Neste ponto, J.J.A.P. no excerto (13), nos encaminha para possibilidades como plenitude, totalidade e qualidade. Enfim o cronos e o aions no espaço e no tempo escolar.

Ponderação final

Por que não tem se realizado em grande escala, nos ambientes escolares, os tempos cronos e aion simultaneamente? Sabemos que as respostas podem ser díspares, dependerão dos lugares de fala dos professores e dos outros atores envolvidos.

Todos conhecem chavões dos tipos “chego e dou meu recado. Não preciso de um tempo inteiro de aula”, ou “professor tal faz em dez minutos o que muitos não fazem em dez horas”, ou “os tempos, os lugares e os saberes estão em movimento, não há porque aprisionar docentes, discentes e objetos cognoscentes”.

Imaginemos onde estaria nossa criticada educação se o professor que faz tão bem sua docência utilizasse todo tempo que lhe é entregue para revisar, atualizar e humanizar sua prática? Em que nível estaria nossa frágil pesquisa se a eficiência do professor de dez minutos se multiplicasse por todo tempo que lhe é confiado? Qual seria a extensão e a profundidade das relações humanas se, dentro dos movimentos dos tempos, lugares e saberes, os professores conseguissem construir, na contramão do movimento, ambiências relacionais entre discentes, conhecimentos e eles próprios?

Por que a compreensão de coisas tão simples demanda tanto? O que há implícito no *não* contundente, embora silencioso? Há

muitas respostas. O extremo seria pensar com Nelson Mandela, no sentido amplo da vida, para respondê-la. Mandela viveu norteado pela disciplina, utilizando cada segmento de tempo de forma efetiva, por isso em 27 anos de prisão produziu exaustivamente em todos os sentidos, até no cultivo de hortas. Ele odiava a impontualidade, tanto para o início quanto para o final dos eventos, dos encontros, dos compromissos. Considerava a impontualidade falha séria de caráter (STENGEL, 2013:15).

Talvez seja exagero pensar que o ‘aparente’ descompromisso no cumprimento, de forma efetiva, das 800 horas de aula, seja falha em caracteres humanos. Nessas quatro décadas de militância na educação, atuando na então Diretoria Regional de Educação – DIREC 13⁷, na sala de aula e na gestão escolar, tenho visto a falta de pressa⁸ de alguns dos nossos pares para encontrarem-se com os estudantes que os esperam.

E o interessante é que há um encontro com dia, hora e assunto marcados. Um encontro de um docente com um grupo de discentes. Os discentes, no conforto de serem os liderados, não se apressam; o docente, na qualidade de líder e organizador das ambiências temporais e espaciais, também não tem pressa.

Será que o encontro não é bom? Por que é sempre tão agradável o dia que não há aula, ainda que o motivo seja uma morte? Não foram poucas as vezes que presenciei estudantes felizes porque o professor não estaria na escola. Da mesma forma, não foram poucas as vezes que testemunhei docentes com expressões de contentamento porque a aula foi suspensa por algum motivo.

Sempre, em silêncio, deduzi que os encontros não eram interessantes e que o objeto cognoscente em torno do qual alunos

7. Hoje, Núcleo Territorial de Educação (NTE 22).

8. Assim como o verbo apressar foi utilizado, o substantivo pressa também o foi em suas acepções positivas, sempre no sentido de rapidez diante da necessidade de se chegar a algum ponto ou lugar, de se atingir algum objetivo. Neste trabalho o vocábulo pressa não tem o sentido de ausência de calma ou falta de paciência. Pressa está no texto como qualidade de quem é ágil, prudente, focado.

e professores se encontrariam, também não seria interessante para ambos. Deduzi, nestes casos, que não havia uma pauta pensada, planejada e valorizada para o encontro. Assim, o encontro poderia acontecer, ou não. E, por muitas vezes, para que o encontro acontecesse era necessário que alguém⁹, externo ao encontro, buscasse os supostos interessados e os aproximassem.

Em muitos casos, quase que forçados ao encontro, alguma coisa em algum tempo acontecia. Nunca tive convicção se a coisa acontecida era *aula*, no sentido de *relação interativa, colaborativa, que resulta em crescimento mútuo, cheio de sentidos*, mas observando o fenômeno, sempre foi fácil concluir que o acontecido não tinha uma medida de duração temporal compatível com a legislação, nem era iluminador para os envolvidos.

Desta forma, estava comprometido o tempo extensão e o tempo profundidade-criatividade, o cronos e o aion, respectivamente. Estava comprometido o trabalho escolar tanto na sua horizontalidade (800 horas-aula), quanto em sua verticalidade (qualidade: efetiva).

Estas observações não se relacionam com escravidão. Pelo contrário, acordos são firmados e cumpridos por pessoas livres. Os professores têm um extenso mercado de trabalho. Podem escolher a rede, a escola, o nível e o turno para atuação. São também os professores que entregam às unidades escolares suas preferências de horários e os componentes curriculares que estão aptos a lecionar. Após isso, firmam acordos. Cumprir acordos é coisa de gente livre, de caráter íntegro. Essa mesma liberdade permite que docentes e discentes escolham o espaço físico, dentro do campus, ou não, para a realização da aula.

Minhas perguntas voltam: o que há com parte de docentes que não se apressa para estar com seus discentes? O que há com parte de docentes que, ao penetrarem no ambiente escolar, parecem não ter vindo (ou ido) para um grupo de discentes?

9. Este alguém foi sempre um (a) gestor (a) da educação (diretor (a), coordenador (a), fiscal) com altos níveis de interesses institucionais ou educadores visionários.

O que há com parte de docentes que, em estando com seus discentes, não parecem comprometidos nem em extensão, nem em profundidade, com os mesmos?

Este estudo me conduziu a presumir que, na maioria dos casos, o elo da relação docente-discente não se construiu. O compromisso com a formação é frágil, o foco no processo de ensino e de aprendizagem é tênue. Então, vamos caminhando ano a ano sempre com as mesmas murmurações sobre a má educação. E todos sabemos que os poderes públicos se importam pouco, mas muitos educadores, cá na ponta, também se importam muito pouco.

O desafio, dentre outros que não são da competência docente, é o fortalecimento da relação docente-discente, fortalecimento do compromisso com as responsabilidades assumidas, fortalecimento do amor que une educadores-educandos-objeto cognoscente. De repente, quem sabe, podemos tomar dos pares que se amam a experiência do querer estar junto.

Imagine os pais dizendo à filha enamorada: ‘Ontem você ficou muito tempo com seu namorado. Hoje, aproveita para conversar com ele tudo que você tem a falar e volta para casa’. Ou perguntar: ‘Por que você ficou namorando tantas horas?’ Onde há amor, o tempo é estorvo. O sonho dos amantes é fazer os ponteiros do relógio cessarem no infinito (BETTO, 2013:167).

Não é demais romantizar o espaço educacional formal - a escola ou outros ambientes de encontros - e desejar que a administração do tempo, em torno da aula e da relação professor-aluno-objeto cognoscente, se assemelhe à relação dos namorados que desejam parar o tempo.

Alguém ousará dizer que é porque na relação escolar não se pode falar em amor ou querer bem? Será que a relação do professor com seus alunos e vice-versa não pode ser amorosa? Será que a sociedade líquida, onde se realiza o amor líquido e os laços humanos são frágeis, não pode, em algum lugar, realizar o absurdo da exigência de amar ao próximo e dar o “salto no ato fundador da humanidade que é também a passagem decisiva do instinto de sobrevivência para a moralidade”? (BAUMAN, 2004:98).

Corroboro Freire (1996): o exercício da docência exige querer bem.

E o que dizer, mas sobretudo esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por esse outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo (FREIRE, 1996:141).

Ao lamentar a fragilidade das licenciaturas, os descompromissos de algumas especializações ou a falta de foco de alguns dos profissionais da educação, coloco na mesa as atitudes de destaque de parte dos professores que romperam com o *status quo* e avançaram no fazer docente constituindo-se educadores.

São esses educadores, no cotidiano da prática escolar, que realizam o salto da humanidade, que têm a marca da boa vontade na compreensão das questões revolucionárias. São eles que, silenciosamente, fazem a diferença e num *continuum* do tempo contagiam seus pares.

Nesta perspectiva, posso acreditar em novos tempos. Novos tempos nos quais os direitos dos docentes sejam garantidos, quando o poder de omissão seja desvestido e os direitos fundamentais dos discentes se realizem sem as tensões, stress, desrespeitos, indisciplinas e doenças.

Novos tempos quando os pilares técnico-pedagógicos serão observados; quando não mais se ouvirá de horário-aula de 50' (cinquenta minutos) porque todos já terão compreendido que é impossível planejar e executar uma sequência didática, que se respeite, neste curto espaço de tempo; quando a pesquisa será a própria aula (ou a aula será pesquisa); quando as unidades letivas serão semestrais; quando os espaços físicos serão circulares, à semelhança dos círculos de cultura freirianos; e o amor compreendido como compromisso.

Este diálogo inquietante está apenas em sua fase embrionária, em construção. Limitadíssimas as referências bibliográficas. Pouca interlocução. Solicito a colaboração de outros pesquisadores, especialmente da Casa de Educação Taylor-Egídio, para

solidificarmos a proposição do Tempo Real de Aula, na qual o empoderamento do docente é fator decisivo na garantia do direito fundamental do discente.

Referências

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Coleção A Obra-Prima de Cada Autor - Série Ouro. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Etnografia na prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

BARTHES, Roland. **Aula**. 7 ed. São Paulo: Cultrix: s/d.

BETTO, Carlos Alberto Libânio Christo Frei. **O que a vida me ensinou. O desafio é sempre imprimir sentido à existência**. São Paulo: Saraiva, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

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

COMENIUS. **Didática Magna**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FOSTER, Richard J. **Celebração da disciplina**. 2 ed. São Paulo: Editora Vida, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

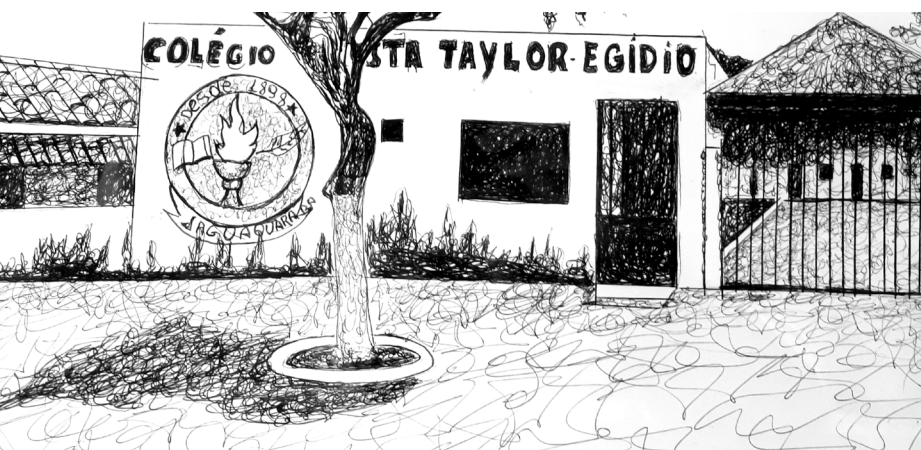
SAMPAIO, Marcos. **O conteúdo essencial dos direitos sociais**. São Paulo: Saraiva, 2013.

STENGEL, Richard. **Os caminhos de Mandela. Lições de vida, amor e coragem**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2013.

WHITE, Ellen G. **Orientação da criança**. São Paulo: casa Publicadora Brasileira, 2007.

_____. **Educação**. São Paulo: casa Publicadora Brasileira, 2008.

XAVIER, Rosely Perez. **O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V. 13, nº 4, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.



CAPÍTULO 6

Aprender para dizer: outra possibilidade de avaliação¹

Introdução

Na terceira seção do primeiro capítulo deste livro, ao tratar da singularidade do processo avaliativo na Casa de Educação Taylor-Egídio, prometi que neste sexto capítulo apresentaria uma fração da base epistemológica que subsidia tanto a prática avaliativa dos conteúdos escolares, quanto o currículo integral que é construído e movido pelos estudantes, familiares, docentes e gestores .

Dentre os desafios da docência, em todos os níveis da educação, avaliar os estudantes, a meu ver, é o mais complexo. Legislar sobre as possibilidades cognitivas de outrem me instiga a perguntar sobre categorias distintas, como: princípio de justiça; trajetória de ensino; situações concretas de vida dos alunos; coerência entre o objeto cognoscente e o instrumento avaliativo; crenças e práticas docentes libertadoras e emancipadoras estudadas nas últimas décadas etc.

1. A primeira versão deste trabalho foi apresentada no VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, en la Universidad Nacional de Rosario - Argentina, no período de 21 a 23 de abril de 2014, intitulado: Aprender para dizer: outra possibilidade de avaliação no ensino superior e encontra-se no Libro de Actas do referido Congresso.

A história da educação está marcada por testemunhos de juízos inadequados nas situações avaliativas. O fato é inconteste: a avaliação, em situações educacionais formais tecnicistas, é a grande vilã das repetências, evasões, e, sobretudo, da baixa autoestima dos estudantes. Essa é uma realidade que acompanho há quatro décadas na docência universitária e na gestão e docência da educação básica.

Os investimentos das políticas públicas governamentais, nos setores educacionais, não têm encontrado o caminho para minimizar a dicotomização e a distância entre ensino, aprendizagem e avaliação. Sobre esse impasse já houve exaustivo estudo e fecundas publicações. Para exemplificar, apresento marcos das últimas décadas: Luckesi (1995) criticou a pedagogia do exame e do autoritarismo; Romão (1998) apontou os desafios da avaliação diagnóstica; Perrenoud (1999) pontuou as lógicas antagonistas de excelência; Hoffmann (2001) defendeu a avaliação promotora; Matos et al. (2013) sinalizaram para uma avaliação sob as concepções dos estudantes.

Diante da complexidade do ato de avaliar, dos impasses entre ‘avaliadores’ e ‘avaliados’, e, tendo como matriz referencial os autores supracitados, propus outra possibilidade de avaliação tanto para o ensino superior quanto para a educação básica, em todos os seus níveis.

1. Começando com o ensino superior: outra possibilidade de avaliação

Como já afirmei na introdução, minha inconformidade com o *status quo* da prática avaliativa, primeiramente no ensino superior, onde exerço a docência e de onde saem os professores para a educação básica, me levou a buscar maneiras inovadoras de avaliar, revisei o fazer pedagógico e propus em meu espaço de trabalho², outra possibilidade de avaliação com os objetivos: a) Dar conta do princípio político-social da educação superior: *aprender*

2. Cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, componentes curriculares: fonética e fonologia e linguística aplicada a alfabetização.

para desenvolver-se individual e coletivamente e b) Subsidiar um ensino eficiente. Para tanto, busquei o amparo nas Diretrizes Nacionais dos referidos cursos. Essas diretrizes^{3,4} abrem um leque de possibilidades do fazer pedagógico, inclusive no que diz respeito aos processos de opiniões docentes sobre as aprendizagens dos discentes.

Às referidas Diretrizes, associei a contribuição de Freire (1996:142) ao elucidar que “ensinar exige respeito à autonomia do aluno” e a de Luckesi et al (1998:84) na assertiva: “a conduta na produção do conhecimento possui firmeza nas afirmações”. Com base nesse tripé teórico, sugeri um trabalho avaliativo semestral: *Aprender para dizer*, no qual os estudantes tiveram autonomia para produzir conhecimentos e para comunicá-los, publicamente, com firmeza acadêmica.

O objeto de conhecimento foi a matriz epistemológica na área da linguística aplicada a alfabetização que referenciou o trabalho de Paulo Freire, em *Angicos*, em 1963⁵. Além do fato histórico celebrado em 2013, o objeto de investigação foi pertinente porque ao estudar os componentes curriculares citados na nota de rodapé 1, os estudantes sentiram-se inquietos com os números de analfabetismo no Brasil⁶. Na proposta *aprender para dizer*, o percurso foi longo (quatro meses), produtivo, prazeroso e *significativo* até a

3. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras – Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 492/2001 de 03.04.2001 (BRASIL, 2001).

4. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 3/2006 de 16.05.2006 (BRASIL, 2006).

5. Tema pertinente porque em 2013 fez 50 anos desde que, em 1963, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte – Brasil, foi desenvolvida a primeira experiência sistematizada de alfabetização de adultos com base nas concepções epistemológicas, filosóficas e educacionais de Paulo Freire (PELANDRÉ, 2009:27).

6. Em 2012 era um contingente de 13,2 milhões de analfabetos no Brasil, representando 8,7% da população idade 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2013).

chegada do ponto em que os estudantes autorizarem-se a *dizer* e de serem avaliados, em última instância, pelo *dito*.

Toda atividade humana precisa ser transida de significado(s) e isso Frankl⁷ (2002) afirma que toda e qualquer ação humana precisa de sentido. A atividade de aprender não foge à regra: precisa significar, pois licenciar-se é ato existencial e demanda sentido. Por isso, juntamente com os estudantes, construímos uma cadeia de sentidos para as atividades que precederam o *dizer* do aprendido: leituras, análises e sínteses, escritas, debates, ensaios etc.

Atividades rotineiras no cotidiano universitário, no entanto a diferença estava nos fatos: a) havia uma intencionalidade em cada etapa planejada; b) nenhuma etapa se encerrava em si mesma, era parte de um projeto final cujo zênite⁸ seria *dizer*, com firmeza, o aprendido para uma comunidade de profissionais especialistas e militantes na área em foco. O verbo dizer foi utilizado em suas acepções dicionarizadas e em suas possibilidades semânticas não fechadas nos verbetes. Assim, *aprender para dizer*, compreendeu: enunciar, discursar, narrar, afirmar com desenvoltura, explicar até que o outro chegue ao entendimento, exprimir com voz e com gestos faciais, ministrar, falar poeticamente, adequar etc.

No momento em que, segundo a autoavaliação dos estudantes, encontraram-se prontos para dizerem sobre suas aprendizagens, convidaram a comunidade afim e verbalizaram com apoio de pôsteres o saber construído. Todavia, o espaço deste artigo não é suficiente para a apresentação do todo aprendido e dito, o que também não é este o objetivo. Minha intenção é apenas salientar que é possível, para inúmeros objetos do conhecimento, a prática avaliativa subjacente à proposição de *aprender para dizer* porque é a fala que constitui o sujeito e o autoriza autor do seu conhecimento.

7. Viktor E. Frankl, escritor e psiquiatra, sobrevivente dos campos de concentração, elaborador da logoterapia: psicoterapia centrada no sentido.

8. Zênite pode ser sinônimo de culminância. A preferência pelo vocábulo se deu porque Zênite permite uma semântica além de culminância: além da extensão horizontal, permite se pensar no ponto mais alto na verticalidade.

2. A avaliação na visão dos estudantes universitários

Os sessenta (60) estudantes envolvidos apreciaram criticamente a *outra possibilidade de avaliação no ensino superior*, fizeram sinalizações e indicaram setas que despertam a curiosidade dos docentes das licenciaturas. Em suas falas estão explícitas denúncias e esperanças sobre a avaliação. A seguir, uma amostra da análise dos depoimentos com excertos que exemplificam as aprendizagens subjacentes à avaliação *aprender para dizer* que são imprescindíveis à formação, no ensino superior:

APRENDIZAGENS SUBJACENTES À AVALIAÇÃO <i>APRENDER PARA DIZER</i>	EXCERTOS DOS DEPOIMENTOS DOS ESTUDANTES
Oralidade como possibilidade de constituição de si mesmo.	O evento foi diferente de tudo que eu já havia vivenciado dentro da universidade. A grande diferença foi porque eu era a responsável para proferir o conteúdo. Senti-me sujeito. (L. S. G., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013) Vi colegas passivos tornarem-se seguros de si mesmos. (V. S., Discente Letras, 3º semestre, 2013)
Assunção de responsabilidade.	Aprendi fora da tradição, busquei meus conhecimentos. (J. S. F., Discente Letras, 3º semestre, 2013) Enchi-me de esperança em meu potencial. Não adianta apenas reclamar, preciso protagonizar. (D. A. A., Discente Letras, 3º semestre, 2013)
Sistematização do conhecimento.	Realço o valor dos ensaios, na sala de aula, para a sistematização das aprendizagens. (L. R. G., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013)
Desenvolvimento da capacidade de síntese.	Muito rica a interação entre os diversos conteúdos, as relações e suas sínteses. (J. S. R., Discente Letras, 3º semestre, 2013)

Exposição crítica das leituras possíveis.	Vi as ideias de Freire presentes e vigentes em nossas ações. Muito mais que decorar, lemos o mundo, o momento, e o manifestamos. (N. J. L., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013)
Desenvolvimento do espírito de humanização e colaboração.	O espírito de competição negativa foi vencido e todos aprendemos em comunhão. (M. R., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013)
Aprendizagem sobre a transitoriedade dos papéis sociais e acadêmicos.	Pudemos transitar em diferentes lugares – ouvintes – falantes – leitores – escritores etc. (T. M. S., Discente Letras, 3º semestre, 2013)
Relacionamento com o público.	Foi a primeira vez que falei para um público tão grande. Sai-me muito bem. Venci a insegurança. (G. S. S., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013) Somou porque nos oportunizou a transmissão dos assuntos que estudamos. Saímos da sala de aula, da comunidade acadêmica e interagimos com, aproximadamente, quinhentos docentes da região. (C. M., Discente Letras, 3º semestre, 2013) “Ajudou-me a ver o que é estar fora da sala de aulas.” (V. S., Discente Pedagogia, 2º semestre, 2013)

Com os estudantes e seus depoimentos, realço as contribuições do processo avaliativo sem ameaça, sem autoritarismo, sem antagonismo e sem rancor, cuja finalidade não foi verificar nível de desempenho para selecionar ou classificar; antes, durante todo o processo, a avaliação figurou como subjacente e coadjuvante do ensino: diagnosticando, mediando, sinalizando, somando, fazendo parte do todo e não um capítulo à parte. Os estudantes estão na universidade para aprender, construir saberes num *continuum* que não se fragmenta.

3. Refletindo sobre a outra possibilidade de avaliação no ensino superior

Aprender para dizer foi uma proposição avaliativa que desafiou o aprofundamento de temas, mobilizou interesses em categorias distintas, legitimou a interdisciplinaridade, elevou a autoestima dos estudantes que se prepararam para o público, ampliou sua extensão ao sair dos espaços das salas de aulas e alcançou a ambiência universitária.

Não obstante os resultados positivos, os estudantes pontuaram a insegurança que antecedeu o *dizer*. Em cinquenta e cinco por cento (55%) dos depoimentos há palavras sobre a insegurança durante o processo. Possivelmente o fato se deva à inexperiência ou à escassez de oportunidades para legitimação do aprendido por meio do dito. Fato que demanda um olhar apurado e se constitui problemática para uma próxima pesquisa.

Corroboro Matos et al (2013:3): “a eficácia de práticas avaliativas tidas como inovadoras está condicionada à forma como os alunos entendem e respondem à avaliação”. Busquei conhecer o ponto de vista dos alunos imersos na experiência e, sob suas críticas e seus entendimentos, com base em noventa e oito por cento (98%) de seus depoimentos, afirmo que a proposta foi eficaz e inovadora; ultrapassou os limites das provas formais; compreendeu-se desafiadora, transformadora e integradora; permitiu aos estudantes a aprendizagem do objeto proposto e outras aprendizagens; e o desenvolvimento individual e coletivo por meio do ensino eficiente.

Concomitantemente a esta experiência, na universidade, pensava a prática avaliativa na educação básica, especialmente na Casa de Educação Taylor-Egídio. Na seção seguinte apresentarei a proposta de avaliação dos conteúdos escolares a que cheguei (chegamos) na referida casa.

4. Outra possibilidade de avaliação na educação básica, começando na Casa de Educação Taylor-Egídio

À semelhança da universidade, a avaliação da aprendizagem no cotidiano da educação básica, também é uma atitude ética e política. Política, porque é uma ação que requer tomada responsável de decisões, convidando a cada docente, cada discente, cada família e a comunidade educacional a fazer escolhas sobre os caminhos que deve/precisa seguir diante do processo formativo dos educandos, uma vez que tais escolhas podem sair em defesa tanto do sucesso quanto do fracasso da/na aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens.

É uma atitude ética porque o resultado das escolhas dos processos e dos instrumentos avaliativos tem implicações no desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens, podendo reverberar de diferentes modos em cada um deles, em seus jeitos de ser, existir e se relacionar com o mundo.

A avaliação é a atitude que deve acompanhar e sugerir a mediação didática no sentido da aprendizagem com sucesso e, também, do bem estar discente e docente. Para Hoffmann (1999:17) “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões”. Não há dúvidas de que a avaliação é imprescindível à melhoria da qualidade da/na formação no âmbito escolar, a qual deve acontecer sistemática e periodicamente durante todo o processo de ensino. Barlow (2006:13) ensina que

avaliar é demarcar o grau de êxito e, ao mesmo tempo, as possibilidades ainda abertas de um ‘ser melhor’, de uma realização. É igualmente dar vazão a um sentido, revelar em uma conduta a parcela de inteligibilidade já adquirida e a que falta adquirir.

No campo legal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, artigo 24, inciso V (BRASIL, 2017), temos:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Ainda com base no campo legal, desta feita na Portaria nº 6562/2016 da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Artigo 2º,

A Avaliação é um dispositivo pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, de caráter investigativo, processual, contínuo, cumulativo e emancipatório contemplando as dimensões qualitativa e quantitativa, tendo como objetivo:

§ 1º Realizar o diagnóstico e o acompanhamento das aprendizagens;

2º Subsidiar o (re) planejamento da prática pedagógica e;

§ 3º Maximizar o aproveitamento escolar (BAHIA, 2016).

Ao tratar da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, nos apoiamos em Cipriano Luckesi (1998), citado na introdução. Para ele, avaliar por si só é um processo qualitativo, o que parece ser uma redundância afirmar a qualidade sobre a quantidade. Sobre o texto da Lei, o autor faz a seguinte consideração:

O uso dos termos “quantitativo” e “qualitativo” no texto da lei referia-se à questão do refinamento dos conhecimentos e das habilidades e não propriamente a uma oposição entre quantidade e qualidade. Em vez de grande quantidade de conhecimentos e habilidades oferecidas pelo ensino, seria mais significativa a oferta quantitativa menor, porém com maior apropriação por meio de variados exercícios de “repetição compreensiva”, “de aplicação”, “de recriação”, assim como, finalmente, “de criação”. Então, o qualitativo expressaria o refinamento da aprendizagem (LUCKESI, 2012:12).

Além do exposto, o pesquisador atenta para o fato da má compreensão que se teve sobre tais aspectos, cujo equívoco conduziu a pensar a *avaliação qualitativa* como condutas afetivas e as atitudes dos alunos, e a *avaliação quantitativa* como a aprendizagem dos conteúdos escolares, passíveis de quantificação. Essas considerações do autor ajudam a ver e a perspectivar a avaliação no seu sentido efetivamente formativo, portanto, “refinada” na busca de sentidos para o *que*, o *como*, e o *porquê* a escola avalia. Trata-se pensar na avaliação em sua inteireza, inseparável do ato educativo e da pessoa humana integral.

Entendido assim, na Casa de Educação Taylor-Egídio, a avaliação assume uma função de investigação dos processos de aprendizagem, cujos dispositivos são sempre complexos e carregados de intencionalidades. Para Agamben (2005:13), dispositivo é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, interceptar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Essa definição de dispositivo colabora o entendimento que a avaliação é um dispositivo capturador que orienta o processo pedagógico, podendo conduzir a um *lugar outro*, desejado e perspectivado nos objetivos educativos, intencionalmente planejados.

A já referida Portaria nº 6562/2016 da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (BAHIA, 2016), agora no Artigo 3º, orienta que o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem deve ser constituído de, no mínimo, 3 (três) atividades avaliativas diversificadas em cada unidade letiva.

Considerando que a unidade letiva no Taylor-Egídio é semestral⁹, o processo avaliativo é composto por 4 (quatro) atividades diversificadas, que visam contemplar as múltiplas inteligências dos estudantes, inclusive valorizar a prática avaliativa do *aprender para dizer*, conforme defendido nas primeiras seções deste trabalho e já entendido pelo corpo docente. As quatro atividades são dispositivos avaliativos, os quais estão assim definidos:

	DISPOSITIVOS AVALIATIVOS	OBJETIVO	ATRIBUIÇÃO DE VALOR
1	Observação da assiduidade e pontualidade no cumprimento dos combinados agendados	Valorizar e garantir a formação da pessoa humana numa perspectiva de educação integral	2,5
2	Situação simulada dos exames de concursos, vestibulares e avaliações externas	Acompanhar a apreensão e compreensão dos conteúdos escolares nos diferentes componentes curriculares	2,5
3	Escrita aberta oportunizando a expressão do pensamento de forma livre por meio do sistema de notação gráfica	Acompanhar o desenvolvimento da expressão escrita em situações que requeiram essa forma de comunicação	2,5
4	Expressão da oralidade e da corporeidade oportunizando a explicitação das aprendizagens por meio da fala e das expressões corporais. Momento do dizer o aprendido 'Aprender para dizer'.	Acompanhar o desenvolvimento das expressões oral e corporal em situações que requeiram essas formas de comunicação	2,5
	Total		10,0

Esses dispositivos avaliativos são aplicados em todos os componentes curriculares por todos os docentes, em todos os níveis.

9. Na Casa de Educação Taylor-Egídio, mais precisamente, no Colégio Batista Taylor-Egídio, o ano é dividido em duas unidades letivas. O primeiro capítulo deste livro apresenta uma explicação para esta organização do tempo na escola.

Durante a primeira semana letiva de cada semestre, os docentes, juntamente com os coordenadores e articuladores das áreas, fecham seus planejamentos de forma articulada, interdisciplinar, num movimento dialético entre as pessoas e os currículos envolvidos e traçam o calendário das culminâncias e dos *zênites* dos dispositivos com a finalidade de evitar sobrecargas sem significados para os estudantes. Após o referido planejamento, os calendários são divulgados entre os alunos, seus familiares e comunidade em geral.

Neste espaço destinado à exposição da prática avaliativa da Casa de Educação Taylor-Egídio, faz-se necessária uma palavra explicativa: embora a proposta esteja organizada num registro semestral de notas e aproveitamento de aprendizagens, a direção, juntamente com a equipe pedagógica, consciente da avaliação como acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças, dos adolescentes e dos jovens, reúne os conselhos de classe ao final de cada bimestre para avaliação e intervenção, especialmente com foco nas seguintes categorias: *postura discente*, *assiduidade* e *pontualidade* no cumprimento das propostas de cada dispositivo e *aprendizagem* dos “conteúdos escolares”.

E, para fechar, em forma de síntese, todas as aprendizagens de cada ano letivo, o Taylor-Egídio realiza o momento do dizer o aprendido, na perspectiva do *Aprender para dizer* com o *zênite* final, quando os estudantes se organizam, liderados pelos docentes, com Feiras do Conhecimento, Papos Poéticos e reapresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), em forma de banners.

Muitas perguntas ainda...

Estes foram os caminhos que minhas inquietações sobre a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis da educação, encontraram para lidar com as complexidades do processo, sem o estado de angústia negativo por ter que legislar as possibilidades cognitivas de outrem. Contudo, prossigo caminhando e perguntando sobre o princípio de justiça; a trajetória de ensino; a coerência entre o objeto cognoscente e o instrumento avaliativo; as crenças e práticas

docentes libertadoras e emancipadoras; e, sobretudo pergunto a respeito das situações concretas de vida de cada estudante.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia** 5. Ilha de Santa Catarina, 2º semestre de 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/download/12576/11743>, consultado em 10 de outubro de 2017.

BAHIA. **PORTARIA Nº 6562/2016**, que dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades, 2016.

BARLOW, Michel. **Avaliação Escolar: mitos e realidades**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras** – Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 492/2001 de 03.04.2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia** – Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 3/2006 de 16.05.2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Edição atualizada 2017. Brasília: Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 27ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora mediação, 2001.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em 20 de dezembro de 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. Cipriano C., BARRETO, Elói. COSMA, José. BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 10 ed. . São Paulo: Cortez Editora, 1998.

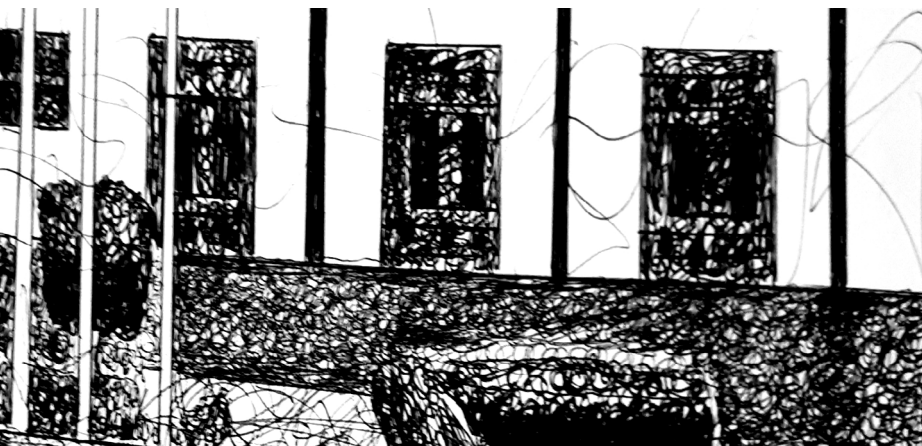
_____. Cipriano C. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 37), 2012.

MATOS, Daniel Abud Seabra, CIRINO, Sérgio Dias, BROWN, Gavin Thomas Lumsden, LEITE, Walter Lana. **Avaliação no Ensino Superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros**. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 172-193, jan./abr. 2013.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire 40 horas 40 anos depois**. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre as duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.



CAPÍTULO

7

Crenças sobre liderança geral aplicadas à gestão educacional¹

Cada pessoa tem que fazer suas próprias crenças, assim como cada um tem que fazer a própria morte
(HUNTER, 2004:74).

De modo geral, a liderança revolucionária é encarnada por pessoas que, desta ou daquela forma, participavam dos estratos sociais dos dominadores.

Em um dado momento de sua experiência existencial, em certas condições históricas, estas pessoas, num ato de verdadeira solidariedade, renunciavam à classe à qual pertencem e aderem aos oprimidos.

Seja esta adesão o resultado de uma análise científica da realidade ou não, ela implícita, quando verdadeira, um ato de amor, de real compromisso.

Esta adesão aos oprimidos importa uma caminhada até eles
(FREIRE, 1987:161).

Introdução

Embora este texto tenha sido publicado anteriormente, neste momento o atualizo e volto a publicá-lo, reafirmando meu

1. A primeira versão deste texto encontra-se no livro: PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos e DIAS, Hildacy da Silva (org). A escola com que sonhei e ajudei a construir. Jequié – Bahia: Ponto e vírgula, 2017.

compromisso com o futuro da Casa de Educação Taylor-Egídio. À semelhança do Professor Carlos Dubois (ANDRADE,1998), também peço aos meus sucessores que não deixem perecer esta obra, não desvirtuem as suas nobres finalidades, militem com fé, renúncia, amor, humildade e espírito cristão.

Com o pensamento focado naqueles que me sucederão e, ao mesmo tempo, dedicando a eles estas reflexões, coloco-me em oração suplicante ao Senhor Deus, Piloto do grande Barco Taylor-Egídio, que os capacite no preparo acadêmico, mas sobretudo, os vocacione para o exercício do ministério cristão no setor educacional.

Assim, espero que se lancem à experiência de entrega absoluta a uma causa que seja maior que todas as suas próprias causas. A educação Tayloregidiana chegou a um ponto de respeito da comunidade, que tem sido apontada como o 'farol' da educação de Jaguaquara e municípios vizinhos. Um trabalho árduo e ininterrupto, por isso o pedido humilde aos continuadores da obra: façam a colheita cientes que a sementeira foi realizada com sol, chuva, paciência e renúncia.

Todas as singularidades da práxis pedagógica, apresentadas na terceira seção do primeiro capítulo deste livro, são parte dos frutos que trazemos em nossas mãos. Contudo, ainda há muito o que colher se as sementes continuarem sendo regadas. Assim sendo, apresento as crenças sobre gestão com as quais tenho sido conduzida durante duas décadas na Casa de Educação Taylor-Egídio, que compreende o Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE) e sua escola-filha, Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE).

São minhas crenças sobre liderança. Crenças que brotaram de sementes plantadas desde os anos de 1980, no Seminário de Educadoras Cristãs, no Recife – Pernambuco. Embora este trabalho não tenha as exigências acadêmicas, é pertinente esclarecer que utilizo *crenças*, como metodologia de estudo, com base nas pesquisas de Barcelos (2001), a qual define o termo da seguinte maneira:

As crenças são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias. Uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento. [...] Elas são fortes indicadores de como as pessoas agem. (BARCELOS, 2001:73).

Enquanto primeira diretora da ERTE (gestão que durou 15 anos e 09 meses: de janeiro de 2001 a janeiro de 2016) e atual do CBTE (a assunção foi em 07 de outubro de 2013), tenho buscado a aplicação das minhas crenças sobre liderança à gestão educacional, numa tentativa de fazer um recorte do universal ao local, pisando, literal e cotidianamente, o chão das escolas e nele residindo. É do chão da Casa de Educação Taylor-Egídio que falo descalça, no sentido colocado pelo rabino Nilton Bonder:

O que é retirar o sapato? O sapato representa o que está amoldado a nosso pé, é a forma que acompanha nosso feitio, nossos calos. [...] Deslçar os sapatos é retirar o habitual que nos envolve. [...] Habitua-mo-nos a determinados padrões e condutas que se tornam nosso sapato. E é com ele que caminhamos pela vida. Tal como a realidade que precisa ser vista por trás de lentes e véus, porque é abrasiva demais para a consciência humana, o sapato representa a proteção indispensável entre o ser e seu meio. Nesse processo, há uma importante interação entre os pés e o sapato. Este nos protege pela sola, mas para que cada passo seja confortável ao pé e para que ele não se despegue é preciso que o corpo do sapato vá se ajustando à nossa forma. O chão, no entanto, é o pavimento da vida e ele não se ajusta à nossa pisada. De tanto em tanto, temos que retirar o sapato e tocar o solo com a planta do pé. Encontramos então sob ela uma superfície irregular e desconfortável que pode até nos ferir. Mas esta será uma experiência singela de libertação e expansão. Sentir o chão é reencontrar a vida. [...] É do chão que vem o alicerce e o embasamento (BONDER, 2008:21-22).

Cheguei calçada no ano de 1998 para colaborar com a então diretora do CBTE, professora Stela Dubois (Stelinha, amiga inesquecível, *in memoriam*) e para ajudar na construção do projeto da ERTE. Contudo, os desafios inusitados de uma Casa de Educação confessional, cristã, que completava 100 anos – o CBTE –, onde ia nascendo nova escola residencial para camponeses, obrigaram-me a retirar os sapatos confortáveis, fabricados pelas teorias e pelos modelos educacionais aplaudidos nas cadeiras e nos púlpitos acadêmicos. Os sapatos não deram conta. Precisei ficar descalça para iniciar a escola camponesa e, de 2013 para cá também descalça para gerir o mais antigo Colégio Batista do Brasil, o qual vivia uma das mais tenebrosas crises, em todas as áreas.

É desse modo e desse lugar que me ponho a escrever. Minha experiência está diretamente ligada à gestão educacional. Dentro das escolas, pisando seu chão na função de gestora, fui validando umas crenças e descartando outras. As validadas estão, neste texto, defendidas porque foram se emanando do chão – solo fértil – e se autorizando nas avaliações sobre a prática. Como já se sabe com Paulo Freire, toda teoria que se preza é oriunda da prática e para a prática volta em um vai-e-vem sem fim de ação – reflexão – ação. Porque

não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1994:83).

É na avaliação constante sobre a prática, em reflexões individuais e coletivas, socializadas com educadores e educandos que se firmaram as crenças aqui defendidas, uma a uma, sem obediência a ordem de valores ou hierarquias. Ser-me-ia impossível hierarquizá-las. São crenças sobre liderança geral aplicadas à gestão educacional.

Está posto dessa forma porque compreendo o gestor escolar como um líder. É assim também que Chalita o concebe: “o diretor escolar há de ser um líder” (CHALITA, 2014:118). Uma ‘pessoa que

se evidencia' diante da comunidade e tem a função de guiar outras pessoas e ações. O gestor, enquanto 'pessoa que se evidencia', é entendido por mim como alguém com a responsabilidade de fazer colocações claras, de ter postura indubitável, ou melhor, de apresentar provas evidentes da sua visão e das suas propostas de trabalho. Neste texto, usarei os vocábulos gestor e líder, indistintamente.

Tentarei apresentar as crenças que perpassam minha gestão, sob as quais embaso ações, posturas, lutas e esperanças. Sob estas crenças, numa paráfrase do texto de Salomão:

Escolhi lâ e linho, com prazer trabalhei com minhas mãos, busquei de longe provisões. Antes de clarear o dia me levantei e dividi tarefas. Avaliei e comprei. Entreguei-me com vontade ao trabalho (por isso foi-me acrescentado o trabalho de neutralizar inúmeras críticas). Tive braços fortes e vigorosos. Deixei as lâmpadas acesas à noite. Segurei o fuso e a roca. Acolhi e estendi as mãos. Não temi o frio (porque os agasalhos das crianças rurais eram feitos com um ano de antecedência). Ensinei com todo amor (com que fui capaz de amar). Temi ao Senhor (PROVÉRBIOS 31: 10 ss In: BÍBLIA SAGRADA).

É dessa forma porque em minha mente e no meu coração a luz clareia, cotidianamente, o letrero: A GESTÃO PASSARÁ E OS CONTINUADORES PRECISARÃO DA REFERÊNCIA DO FAZER PARA CONTINUAREM A OBRA. É bom facilitar o caminho para o outro, mesmo quando não se sabe quem será o outro, nem como fazê-lo. Nesse texto elejo sete² princípios da liderança geral que busco aplicar à gestão. Na seção seguinte, uma reflexão sobre o primeiro princípio de liderança: os liderados refletem o líder. E o líder precisa ter consciência disso.

2. Decidi por 7 princípios por questões didáticas e por considerar o 7 um número especial nos escritos sagrados. Estudo detalhado sobre o número 7, encontra-se no endereço: http://www.luzparavida.net/curiosidades_numero7.html.

1. Fazer para ensinar. Os liderados refletem o líder

A partir dessa crença, o gestor (o líder é o gestor. Os liderados imediatos são os docentes e os servidores e, em segunda instância, os discentes) é desafiado a pensar e propor ações a partir do que é capaz de realizar. Todos os liderados de uma empresa (aqui compreendo escola como empresa a partir das acepções de empresa como: execução de projeto; empreendimento, associação e desígnio) miram seu gestor como uma matriz de referência. Referência que pode ser seguida ou rejeitada, mas referência. Dessa forma, impregnada dessa crença, e com visões especificadas para cada segmento da escola, julgo ser mais eficaz a orientação pelo *fazer* e não pelo *dizer* verbalmente, apenas.

A ERTE é escola residencial com pedagogia de alternância para (e com) crianças e adolescentes camponeses, com muitas atividades docentes, administrativas e serviços gerais singulares. Nesse formato de escola, há de se pensar e agir em dormitórios, cozinha, lavanderia, horta, barbearia, sala de costura, biblioteca, posto médico etc.

O CBTE é uma escola de mais de cento e vinte anos para crianças, adolescentes e jovens, da educação infantil ao ensino médio, com muitas outras singularidades, também com dormitórios, espaço físico imenso e prédios desmembrados. Por isso, e por muito mais, o gestor há de pensar e agir em outras ações que não somente as pedagógicas ou financeiras.

Na tentativa de orientar pelo *fazer*, acolhi as lições de James C. Hunter, ao tratar da essência da liderança, na história do Monge e do Executivo: “o papel da liderança é servir”; “É uma vergonha que tantos líderes gastem seu tempo falando de seus direitos como líderes em vez de suas terríveis responsabilidades como líderes”; “A autoridade do líder se constrói sobre serviço e sacrifício”; “A verdadeira liderança é difícil e requer muito esforço”. (HUNTER, 2004:50, 51, 63, 69).

Nessa crença e apoiada nessas lições, há a inevitabilidade de colocar as mãos na massa, em todas as repartições e departamentos da escola. Seria impossível a implantação, na contemporaneidade,

de uma escola residencial para crianças e adolescentes do campo, como também impossível a manutenção de um Colégio confessional e filantrópico de 122 anos, se a gestão não aplicasse o princípio nº 1 de liderança: *fazer para ensinar* porque os liderados refletem o líder. Ao vê-lo fazendo, aprendem e fazem, no movimento de espelhamento, no ato de espelhar.

Cabe esclarecer que o espelhar o líder, não tira do liderado sua individualidade, suas características próprias e singulares que o tornam um cidadão único, com seu modo único de fazer. O líder consciente ensina pelo exemplo zelando da individuação, por meio da ação de distinguir cada indivíduo sob sua liderança, permitindo a cada pessoa ser, existir e fazer como única, responsável e criativa.

Pois bem, terminada a necessária digressão do parágrafo anterior, volto ao ponto. Nesses formatos de escolas, além de se pensar e agir em dormitórios, cozinha, lavanderia, horta, barbearia, sala de costura, biblioteca, posto médico, itinerância, lecções, relatórios para convenção, escola de pais, fanfarra etc., o gestor também deverá pensar e agir em dormidas, plantões de domingos e feriados, faxinas gerais, organização de armários e guarda-roupas, estoques de mantimentos, provisão de cobertores, visitas às casas dos estudantes, atendimento especial às famílias e funcionários.

Considerando que os liderados refletem o líder, como se posicionariam no acompanhamento das dormidas sem o direcionamento seguro de quem dormiu? Como conduziriam os planejamentos dos domingos sem a palavra autorizada pela experiência? Como organizariam um calendário anual se nunca o tivessem visto? Como conduziriam lecções se não assistissem a nenhuma? Só se fala com propriedade, de fato e de direito, sobre qualquer tema quem o vivenciou. Por isso, nos meus diários: noites no internato; plantões aos domingos; feriados no chão da escola debruçada na construção de calendários; sábados, à noite, inaugurando e dando continuidade aos projetos vivências!

Se o gestor de uma unidade de ensino deseja a excelência da instituição que lidera, precisa desejar também a excelência dos serviços prestados pelos servidores e docentes que militam com ele. Para tanto, precisa orientar sua equipe pelo seu *fazer*. Os excessos de verbos e discursos gritados, distantes de práticas e exemplos, são

apenas palavras que se perdem ou se perderão no espaço. As lições práticas provenientes de aulas concretas, no concreto, ultrapassam até os limites do *fazer*, alcançam o *quefazer* postulado por Paulo Freire: “Mas a ação só é humana quando, mais que um puro *fazer*, é um *quefazer*, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 1987:40).

As demandas administrativas não permitem realizar todo o ideal de pensar e propor ações a partir do meu *fazer*. É óbvio que nem sempre haverá tempo e espaço para os consertos, inclusive das falhas, mas há em mim e, haverá sempre perguntas gritantes na consciência do líder responsável e comprometido com sua liderança, quando em enfrentamento das limitações e complexidades dos seus liderados: “Nosso diálogo foi claro?”; “Minimizamos as dúvidas?”; “Houve uma mostra do desejado?”; “Eles tiveram (ou têm) uma referência?”, dentre outras.

Assim vou tecendo a gestão. Tentando estar ao lado de todo servidor e de todo serviço, enquanto sou necessária, é óbvio; e ausentando-me para permitir a criatividade e autonomia dos servidores em cada setor. Desta forma, vou conhecendo todos os cantos da escola e suas nuances, buscando o diálogo participativo sobre e no *quefazer*. Lidero, avalio, oriento e sistematizo, a cada ano, os documentos oficiais, como: Plano de Ação, Plano de Trabalho, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Programação de Carga Horária, Matrizes Curriculares, Propostas Curriculares, Planos de Intervenções, Calendários anuais minuciosos com todas as atividades previstas e descritas e Projetos Especiais da Secretaria Estadual de Educação e da Convenção Batista Baiana. Da mesma forma acompanho, sem ser a principal responsável, o inventário de bens e imóveis e o setor financeiro.

Ainda, nesse primeiro princípio de lideranças, incluo o exercício da fé que o líder só pode ensinar por meio de sua própria fé em constante exercício. Uma Casa de Educação cristã enfrenta arrochos financeiros e passa por agruras. Nos momentos mais atroz, não tenho alternativa: ou confio plenamente no Deus do suprimimento ou confio. Muitos são os dias em que os joelhos se dobram, os olhos se encharcam e a fé é colocada em xeque. Esses foram e são os mais profundos momentos da gestão. Deus é fiel em

todas as crises. De alguma maneira, as soluções chegam. Inúmeras experiências!

A premissa dessa seção, *os liderados refletem o líder*, pode ser uma arma contra o próprio líder. Contudo, ainda que eu morra por esta arma, continuarei a reafirmá-la. É minha crença!

Depois do líder saber sobre o princípio que o responsabiliza perante seus liderados, é necessário tomar consciência que gere pessoas e não coisas. Pessoas são inacabadas e estão em permanente movimento de ser e não ser. Esse é o próximo princípio de liderança a ser tratado.

2. Acreditar no potencial dos liderados. As pessoas ainda não são, estão sendo e serão

To be or not to be, that is the question
(SHAKESPEARE, 1976)

Com respeito e na língua original, esta seção é aberta com a máxima de William Shakespeare (1599 - 1601). A mundialmente conhecida frase do Ato III, Cena I, da tragédia Hamlet, está aqui colocada para ser utilizada de forma divergente. A experiência em lidar com pessoas me ensinou que as pessoas não são (estão) definitivas. Logo, tomo a epígrafe para propor o seu contrário: ser e não ser: eis a questão!

Se o líder lançar o olhar para seus liderados apenas com as perspectivas excludente: ‘ser **ou** não ser’, perderá a grande oportunidade de contribuir com aqueles que ainda não estão sendo. Cabe ao gestor educacional movimentar-se e fazer movimentar sua equipe dentro da percepção de “homem como um ser inconcluso em permanente busca de ser mais” (FREIRE, 1987:72).

As pessoas que compõem os quadros de servidores e docentes nas escolas são pessoas também das aprendizagens e dos ensinos. Pessoas-alvo da raiz e da razão da educação. Muito se diz de escola como lugar de ensino e aprendizagem

entre duas classes: discentes e docentes. A experiência, dentro das escolas, mostra que todos somos aprendizes e ensinantes. Os conteúdos transversais e as práticas transdisciplinares tratam da vida e do crescimento do ser humano integral.

Por isto mesmo é que [a prática problematizadora] os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens (FREIRE, 1987:72 - 73).

Diante disso, uma gestão que deseje a excelência deve trabalhar, 'impaciente pacientemente', as pessoas que compõem a equipe. Deve manter acesa a possibilidade da comunhão como instrumento da aprendizagem, da libertação, do ser mais de cada membro. Talvez fosse fácil liderar cortando pessoas que não entendam visão, missão, objetivos, eixos e valores da instituição e/ou atrapalhem seu bom andamento, mas onde se pararia? Quantos seriam os testemunhos de conscientização? E não é também a escola para seus docentes e servidores?

A Escola deve ser compreendida como lugar de ensinosa e de aprendizagens. Esses processos no plural permitem à escola um significado muito mais abrangente. No bojo dos múltiplos ensinosa e das múltiplas aprendizagens, o saber sobre os movimentos do ser humano, do *ser sendo*, do *vir a ser*, do *ser* e do *não ser* porquanto humano, incompleto, inconcluso e imperfeito.

De tudo, fica a fé na pessoa. Fé na escola como espaço para a pessoa ser e não ser e ser compreendida e caminhar em comunhão, num crescendo de ser gente e profissional. Isso testemunhei: pessoas, das mais difíceis, tornarem-se instrumento da paz; pessoas, das mais amargas, encherem-se de graça e doçura; pessoas, das mais descomprometidas, aprenderem o compromisso; pessoas, das mais

insensíveis, chorarem com um abraço; pessoas, das mais ingratas, transformarem-se em pilares sustentadores do bem; pessoas, das mais medrosas, darem o salto da autoestima e autorizarem-se sujeitos das falas e dos fazeres.

Também testemunhei o contrário de tudo isso, em muito menor escala, graças a Deus! Mas preciso ser honesta, houve casos de acompanhamento de quase vinte anos, sem nenhum visível crescimento humano, sem conseguir que a pessoa assumisse sua missão, seu posto no Reino de Deus, na vida. Enfim, há coisas que só a eternidade explicará! A vida, o tempo, o calor, o frio, a chuva, a fartura e a miséria se incumbem de permitir às pessoas ser e não ser e vice-versa. Contudo, fico com Luiz Gonzaga Jr (Gonzaguinha) “Fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós podemos tudo, nós podemos mais. Vamos lá fazer o que será”. Na seção seguinte, o princípio da organização como caminho para a excelência. Nessa excelência está, sobretudo, o homem, o poder para realizar o bem, a força para fazer o que será.

3. Organizar para acontecer. A organização é caminho para a excelência

A base de toda reforma escolar é a ordem exata em tudo. Se levarmos em consideração o que conserva o universo em seu ser com todas as suas particularidades e individualidades, descobriremos que não é nada mais que a ordem. A disposição de todas as coisas

(COMENIUS, 2006:123).

Durante os primeiros quinze anos de minha vida profissional, formal, depois de graduada (1985 a 2000), em instituições estaduais, idealizava uma escola democraticamente organizada. Uma escola onde todos participassem do seu planejamento, do seu projeto político pedagógico; onde todos soubessem o que iria acontecer e lutassem por um bem comum. Uma escola que tivesse diante de si sua visão, sua missão, seus objetivos, seus eixos norteadores, suas crenças e traçasse um caminho com estratégias e não se desviasse do foco.

Em minhas andanças pelos labirintos da educação, cheguei a quase concluir que a escola dos meus sonhos em estrutura, organização e funcionamento não seria possível no mundo dos mortais. Em 2001, quando da minha assunção na gestão da ERTE, percebi que havia uma oportunidade concreta de tentar a excelência da educação básica, começando pela organização da estrutura e funcionamento da escola.

Tomando a ordem como disposição dos elementos de acordo com a categoria, sugeri a categorização (e o fizemos) desde o espaço físico até as ações discentes, docentes e gerais. Tentei não perder de vista a linha tênue que separa o esquema de organização das posturas ditatoriais. Para não cair nessas armadilhas, as orientações, regras e leis foram e continuam sendo construídas coletivamente, inclusive por escrito com rascunhos e assinaturas arquivados.

A organização dos espaços, das ações e das rotinas na escola é elemento facilitador das vidas dos discentes, dos docentes e de todos os trabalhadores da educação. A organização compreende divisão de tarefas entre todos e fiscalização de todos sobre as responsabilidades. A organização facilita e conduz ao acontecimento. Nesse ponto, a Escola da Ponte, em Portugal, contribuiu com nossas visões e intenções de organização.

Exatamente em 2001, quando a ERTE foi inaugurada, a Papirus editou o livro *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, de Rubem Alves (2004). A curiosidade foi aguçada e procuramos os documentos, regimentos, estatutos e projetos da Escola da Ponte. Neles fomos remetidos à proposta de ordem na ambiência escolar postulada por Comenius (2006), desde os anos de 1600. Recorremos aos escritos de Comenius e, com ele, nos fortalecemos no que tange à organização como caminho da excelência e do fazer acontecer.

Dessa forma, creio que um princípio relevante para a liderança é o da organização. Gera confiança nos liderados e respeito e credibilidade para o gestor. Esses são atributos indispensáveis a quem está à frente de grupos de pessoas. O

contrário da organização é a chamada postura *Laissez-faire*³ que caracteriza aqueles que corroboram o canto de Zeca Pagodinho “Deixa a vida me levar, vida leva eu”.

Embora tenha seu lugar o canto do Zeca Pagodinho, o tomamos para exemplificar, de forma divergente, a postura desorganizada do gestor educacional. Esse deve saber fazer a hora e não ‘ficar esperando a vez’, ‘deixando as coisas rolarem’ irresponsavelmente ou atribuindo sua história a Deus, como se não fosse partícipe da sua construção. Sobre isso, Paulo Freire é contundente:

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele (Deus) fosse o fazedor desta desordem (FREIRE, 1987:49).

Manter uma organização educacional a partir de uma agenda pensada coletivamente é uma tarefa nada fácil. Exige boa vontade, competência, capacidade de foco e consciência da historicidade. O líder, que assim escolhe agir, está comprometido com todos aqueles que fazem parte da escola e dos seus arredores. Compromisso que orienta sobre as diferenças entre democracia e algazarra.

Em 1959, quando Paulo Freire escreveu a Tese de Concurso para a Cadeira de História na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, diferenciava a ‘voz’ do povo da ‘voz’ da algazarra (FREIRE, 2003:73). Está claro que em nome da democracia não se estar autorizado à desordem. Muitos há que denominam o rigor no cumprimento dos compromissos, da agenda e da palavra como engessamento, como falta de liberdade, diferentemente afirmo que o rigor na agenda e na ordem é princípio de democracia, de respeito e de excelência.

3. Expressão francesa que significa coloquialmente: deixa pra lá pra ver como fica.

Para tanto, toda equipe precisa compreender e proceder convergentemente, o que só é possível por meio de decisões coletivas, oriundas de estudos e discussões grupais, ou seja, por meio da formação continuada, defendida na próxima seção.

4. Formar para o desenvolvimento. A formação continuada fortalece a instituição

Formado: saída da forma.

*Com-formar. Ficar igual à forma
(ALVES, 2003:114).*

Nesta seção uso o verbo formar nas acepções: criar, progredir, desenvolver, educar e preparar-se, contrariamente ao significado dado por Rubem Alves nas críticas procedentes que fazia à educação básica e universitária. Nos embates, dentro do CBTE e da ERTE, fui percebendo a necessidade imperiosa e impreterível da implantação de cursos de curta duração, sobre os mais diversos temas e assuntos que surgiam das necessidades, das dúvidas, das divergências e dos diálogos.

O gestor educacional precisa ter a visão clara que a escola, sob sua liderança, só avançará nos projetos, se desenvolverá, e estará fortalecida quando os membros dos corpos docente, administrativo e dos serviços gerais participarem de formações continuadas, em serviço. Por isso, aqui, na Casa de Educação Taylor-Egídio, são oportunizados, ano a ano, estudos a todas as pessoas pertencentes aos quadros de servidores.

Para tanto, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié, constituiu-se parceira valiosa. Discentes dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, orientados, ministram estudos sobre a docência na educação básica, linguística aplicada ao ensino da leitura e da escrita, preconceito linguístico, sociolinguística, didáticas, metodologias, educação do campo e urbana, dentre outros.

Todos os estudos de formação continuada, em serviço, devem focar a visão, a missão, os objetivos, as crenças e os eixos

norteadores da escola para fortalecê-los e guiar os membros da equipe, de todos os setores, ao rumo proposto. Além dos estudos de ordem pedagógica e estrutural, ousamos estudar sobre o ser humano, seus temperamentos, suas atitudes, autoconhecimento e espiritualidade. Temas fundamentais para a saúde pessoal e, por conseguinte, institucional.

E hoje, tanto quanto ontem, contudo, possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância [...] da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica... Esta foi uma das tarefas a que me entreguei (FREIRE, 2005:23).

A formação continuada, permanentemente, em serviço, fortalece a escola, a educação, a comunidade, as pessoas de *per si* e a gestão. O gestor será solitário em seus ideais e nos ideais da instituição que gere, se assim o quiser. Cabe-lhe realizar ou propor a realização da formação continuada de todas as pessoas pertencentes a equipe.

A ERTE foi inaugurada em 2001 com um calendário de formação para todos servidores e docentes. E o CBTE, desde janeiro de 2014, vem mantendo sua agenda de cursos, também para todos servidores. Essa ação tem resultado numa compreensão geral: na escola, todos são educadores e educandos. Todos estão ensinando e aprendendo, concomitantemente, “não importa se a tarefa é de limpar a sala ou de pensar a prática educativa. Todas são importantes e nisso não há demagogia” (FREIRE, 2005:170).

A partir dessa compreensão, as pessoas responsabilizam-se diante dos estudantes como educadores e educadoras porque “a formação contínua acompanha também transformações identitárias” (PERRENOUD, 2000:158). Compromisso que já colhe frutos; resultou no prêmio do Instituto Paulo Freire: indicação ao MEC de escola modelo nos princípios freirianos. No ano de 2007, quando da celebração dos dez anos de morte de Paulo Freire, a ERTE ganhou um espaço na TV Escola no documentário

‘Paulo Freire contemporâneo’, um filme de Toni Venturi (BRASIL, 2007).

Assim, o objetivo de formar vem sendo alcançado: criatividade, progresso, desenvolvimento, educação, preparo e fortalecimento das instituições. Por exemplo, a ERTE se fortaleceu diante do governo do Estado da Bahia, e o CBTE vem se fortalecendo diante da comunidade e da Convenção Batista Baiana. Esse fortalecimento autoriza as escolas nos enfrentamentos que são obrigadas a fazer porque eleva a autoestima do grupo, elevando os níveis de consciência dos seus membros. Nesse sentido, concordo Ademar Santos, ex-diretor do Centro de Formação Camilo Castelo Branco, em Portugal:

Uma política de formação contínua que não pretenda ser complacente com as inércias, os bloqueamentos e as fragilidades do sistema tem de eleger como um dos seus principais objetivos estratégicos o reforço da autoestima e a elevação dos níveis de consciência e dos padrões de desempenho profissional dos educadores (SANTOS *apud* ALVES, 2004:117).

Nenhum líder pode avançar, se não priorizar a formação continuada dos membros de sua equipe. De nada adiantará, para a instituição sob sua gestão, seu crescimento individual, solitário. As práticas escolares, a realidade cotidiana, têm servido de reflexão e solo fértil aos gestores para repensarem o programa de formação das unidades escolares. “Desde seu surgimento, a formação contínua dos professores [e servidores de modo geral] *refere-se* às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor, para fazê-las mudarem, graças a um desvio reflexivo” (PERRENOUD, 2000:159).

As reflexões emergentes dos encontros de formação têm o fascínio de suscitar dúvidas, de desapropriar convicções, de apontar caminhos. São as dúvidas sobre o fazer educacional que desabrigam os membros da equipe de suas zonas de conforto, que os fazem tirar seus sapatos e buscar outros caminhos, com outras formações. Por exemplo, a equipe da ERTE, que em 2001 não contava, em seu corpo docente, com nenhum membro licenciado, chegou a 2016 com mais de 90% graduados e pós-graduados, uma com mestrado e outros na intenção.

Sem negar o fato da abertura dos cursos superiores no Brasil nas últimas décadas, a formação continuada na Casa de Educação Taylor-Egídio tem gerado desenvolvimento, fortalecido a instituição, feito crescer as pessoas e imposto a postura reflexiva do pensamento sobre a prática.

E fui me fazendo, na prática, um educador. E fui aprendendo, desde aquela época, a exercer uma prática de que não me afastei até hoje: a de pensar sempre a prática. De fato, pensar a prática de hoje não é apenas um caminho eficiente para melhorar a prática de amanhã, mas também a forma eficaz de aprender a pensar certo (FREIRE e BETTO, 1985:9).

Assim, os membros do grupo desenvolvem-se.⁴ Pensando e repensando práticas, posturas, palavras e caminhos, as consciências vão dando saltos da intransitiva a transitivo-ingênua e, dessa, muitos chegaram à transitivo-crítica por meio do trabalho educativo que manteve o objetivo focado como, Freire (2003:37) orientou. A partir da conscientização dos liderados, as mudanças que levam aos avanços, acontecem.

5. Conscientizar para mudar. As mudanças de paradigmas educacionais devem ser propostas pelos membros do grupo

O fato de numa democracia todos terem direito de expressar seus pontos de vista acarreta o corolário de igual responsabilidade. Não raro, a omissão é altamente nociva. (BEAL, BOHLEN e RAUDABAUGH, 1972:16).

Tarefa complexa, mas é isso mesmo. O gestor pode até pensar além ou ver antecipadamente, mas precisa esperar que as propostas de mudanças de paradigmas sejam formuladas pelos membros do grupo e não por si mesmo. Para tanto, o trabalho educativo

4. Mesmo que, enquanto gestora e promotora da formação continuada, às vezes sinta-me exatamente como a “agulha da linha ordinária” de que trata Machado de Assis (1984:59.), nada pode ser comparado à realização de acompanhar o desenvolvimento do grupo sob nossa gestão.

permanente que eleva as consciências à transitividade crítica deve ser firme e perseverante.

Cabe ao líder perceber onde estar a equipe, compreendê-la; se necessário, descer e nivelar-se para dar partida a voos com todos (ou com alguns) membros. Os voos são mais altos quando, pelo menos, a maioria entende os processos e impregna-se da visão e toma para si a missão. Fenômeno que só é possível pelos méritos da conscientização. Trabalho artesanal, minucioso, difícil, mas possível.

Mais difícil quando o espaço e o fim são a educação. Os paradigmas educacionais que trazemos em nosso inconsciente coletivo⁵, na camada mais profunda da psique, comuns a todos nós, são arquétipos, ou seja, primeiros modelos, imagens, antigas impressões de uma prática escolar opressora, inconsequente e infeliz.

São esses modelos escolares que também perpassam as memórias individuais e a memória coletiva (LE GOFF, 1990:423). Os conteúdos mnemônicos que retemos são responsáveis por nossos comportamentos, atitudes, ações e pensamentos. Em sendo os modelos escolares, desde o período ‘pós-dilúvio’, passando pelos egípcios, gregos, romanos e mundo moderno, os mais exdrúxulos, não é de se admirar que, na contemporaneidade, os trabalhadores das escolas tenham grandes dificuldades em repensá-los.

Com motivos de sobra, Herman Hesse⁶ dizia que, entre os problemas da cultura moderna, a escola era o único que ele levava a sério. Tinha amargas lembranças de suas experiências escolares. Afirmava: “Em mim, a escola destruiu muita coisa. E conheço poucas personalidades importantes a quem não tenha ocorrido o mesmo.” (HESSE *apud* ALVES, 2003:94).

5. Inconsciente Coletivo: um dos conceitos da psicologia analítica criado pelo psiquiatra suíço Carl Gustav Jung. Corresponde às camadas mais profundas do inconsciente, aos fundamentos estruturais da psique comuns a todos os homens (SILVEIRA, 2000:64).

6. Herman Hesse nasceu em Calw, 1877 e morreu em Montagnola, 1962. Grande romancista alemão. Obteve o prêmio Nobel 1946. Fonte: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/hesse.htm>, em 16.05.2015.

Dos incontáveis relatos e testemunhos escolares, Anísio Teixeira indignou-se ao ponto de bradar:

Tenhamos, pois, o elementar bom senso de confiar no país e nos brasileiros, entregando-lhes a direção da sua mais cara instituição – a escola, cuja administração e cujo programa deve ser de responsabilidade local. A escola deve ser feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos (TEIXEIRA, 1957:52 - 53).

À medida que Anísio Teixeira criticava o *status quo* em que a escola de sua época se encontrava, abria a discussão sobre a possibilidade de cada unidade escolar gerir-se a si mesma a partir de sua realidade. Presumia a importância da autogestão e da consequente assunção de responsabilidades dos gestores escolares. Responsabilidade referente à construção de uma nova escola na qual não houvesse lugar para a destruição da autoestima, do sonho, da poesia, da história de cada um. Uma escola que neutralizasse os ranços tecnicistas, antihumanistas, antidemocráticos, quietistas.

Nessa perspectiva, há mais de vinte anos, tenho buscado construir a escola dos meus sonhos. A escola autogestora, responsável, democrática, progressista, inclusiva, respeitadora dos diversos falares, libertadora, organizada e criticamente consciente. O novo modelo escolar teria que passar por mudanças radicais dos modelos fixados nas memórias. A conscientização dos membros da equipe seria o caminho da construção fora dos paradigmas existentes. Todos reflexivos e conscientes suggestionariam, num corolário de igual responsabilidade, e assumiriam as mudanças.

Assim, juntos estamos aprendendo a mudar. Para ousar outros modelos, dentro da escola, é mesmo necessário ‘retirar sapatos’, despir-se de roupagens antigas, ousar caminhar por caminhos desconhecidos, perigosos, ter medos. Não dar para ousar tão perigosamente na solidão. Daí, o líder precisar amparar-se e estar junto aos outros membros da equipe num malabarismo de mostrar o novo e amparar-se no velho, ensinar e deixar a autoria com outrem.

Também tem isso na liderança: quando novos/outros paradigmas são propostos por quem lidera, a ideia é que a coisa veio de cima para baixo e, sem ser analisada, é rejeitada. Compreendendo este fato, “o caminho para nossos projetos foi sempre o diálogo” (FREIRE, 2003:23). Fomos dialogando e abrindo os espaços para que os colegas fossem, por meio da conscientização, repensando os velhos modelos inoperantes e improdutivos. Eram modelos como imagens fotografadas, nada inspiradoras nem adequadas à proposta de escolas confessionais, filantrópicas, residenciais, com demandas específicas e desafios inusitados.

À guisa de exemplos: o ‘recreio’ que é praticado há décadas nas escolas de todas as redes e níveis, como um intervalo de tempo, um hiato, que divide o turno de escolarização. O que todos nós registramos, ao longo das nossas vivências escolares, foi um quadro meio esquizofrênico, no qual crianças e adolescentes lançam-se a aventuras desmedidas, correndo perigo de perder suas vidas, enquanto os docentes reunidos em alguma sala, conversam sobre moda, receitas culinárias, notícias sobre as pessoas da cidade etc. Tenho registro, em nossa região, de muro de escola desabar durante o tradicional recreio e matar criança, sem um adulto educador por perto.

Outro exemplo: a inobservância do tempo real de aula, ferindo as exigências das Leis que regem a educação nacional, como a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996)⁷. Minha memória guarda retratos horríveis de turmas de estudantes soltos pelos corredores das escolas, enquanto docentes, sem nenhuma pressa, caminham papeando como se não tivessem compromisso com vinte ou trintas pessoas, estudantes, menores de idade.

Mais um exemplo: a conhecida tensão dos alfabetizadores durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, entre seis e oito anos de idade. Enquanto as crianças estão testando suas hipóteses de escrita, os docentes alfabetizadores se neurotizam, ao ponto de causar desequilíbrio em toda estrutura escolar.

7. O quinto capítulo deste livro é dedicado a este tema.

Esses exemplos, sem falar da falta de planejamento para as aulas e para outras atividades; da falta de referência de uma matriz epistemológica embasadora da práxis; da opressão com aqueles que não têm como se defender; da indisciplina e desrespeito oriundos da falta de entusiasmo docente com os objetos cognoscentes; das grosserias dos discentes como resposta as dos docentes, sem afetividade; da desintegração entre as disciplinas e da fragmentação dos horários de aulas; do desconhecimento e desrespeito do turno de fala; da falta de organização dos tempos e dos espaços, dentre tantas outras variáveis que vêm comprometendo a eficácia escolar.

Como mexer em paradigmas enraizados? O caminho que tenho encontrado é estudar com a equipe. Conscientizá-la. Refletir para que todos possam olhar, vendo o caos educacional e desejar outras possibilidades de fazer escola. Assim, os temas criticados acima, comuns na quase totalidade das escolas, são divididos entre nossos docentes e esses preparam seminários para públicos internos e externos. À medida que cada componente da equipe se autoriza um especialista em uma área da educação, vamos fazendo as propostas. Ah! Proposta que emana de membros da equipe é cheia de força.

Assim, a Casa de Educação Taylor-Egídio vem apresentando uma proposta de escola diferente da que está posta na sociedade. Seus estudantes sabem ouvir; seus docentes dirigem os momentos recreativos sem a necessidade da divisão do turno em antes e depois do 'recreio'; o tempo real de aula é cumprido no rigor do possível, com toda responsabilidade. Os docentes não têm compromissos enquanto em seu horário de aula, a não ser com seus estudantes; os professores hierarquizam as dificuldades e buscam compreender quando os alunos estão hipotetizando.

Da mesma forma, as aulas e atividades são planejadas e estratégias montadas, inclusive com planos B; Paulo Freire e as teorias convergentes foram eleitos como matriz referencial da prática; as mais tênues crianças são respeitadas em suas singularidades; a disciplina é reconhecida como produto

da ordem e da gestão docente eficiente; a afetividade é reconhecida como facilitadora das relações; os projetos são interdisciplinares e os horários são estendidos; a observância ao turno de fala pode ser explicado pelos mais novos estudantes; ainda que não sigam à risca, todos têm suas agendas e as possibilidades de organização temporal e espacial.

6. Proporcionar amizades entre os colegas. A equipe se fortalece quando seus membros constroem relações saudáveis entre si mesmos

Escola é lugar onde se faz amigos.

(Paulo Freire)⁸

Não é que fôssemos amigos de longa data. Conhecemo-nos apenas no último ano da escola. Desde esse momento estávamos juntos a qualquer hora. Há tanto tempo precisávamos de um amigo que nada havia que não confiássemos um ao outro. Chegamos a um ponto de amizade que não podíamos mais guardar um pensamento: um telefonava logo ao outro, marcando encontro imediato.

Depois da conversa, sentíamos-nos tão contentes como se nos tivéssemos presenteado a nós mesmos. [...] Separamo-nos. Um aperto de mão comovido foi o nosso adeus. Sabíamos que não nos veríamos mais, senão por acaso. [...] E sabíamos também que éramos amigos. Amigos sinceros

(LISPECTOR, 1994:107).

Propiciar uma ambiência onde os membros da equipe se conheçam e se relacionem, faz parte da visão mais alargada de uma gestão. Compete, portanto, ao gestor propiciar experiências relacionais ao seu grupo. Durante as vivências pontuais de autoconhecimento e conhecimento dos outros, relações vão se estabelecendo e a equipe se fortalece. A partir de uma equipe fortalecida, fortalecem-se também a visão, a missão e os objetivos da instituição.

8. Esta frase é parte de um texto maior 'ESCOLA É' atribuído a Paulo Freire. No entanto, não encontrei em nenhum dos seus livros, até onde foi minha pesquisa, nem na internet, a referência.

Pessoas solitárias, sem vínculos no ambiente de trabalho, dificilmente se entrosam nos projetos. Ficando de fora, sentir-se-ão excluídas e, maioria das vezes, fazem o percurso na contramão. Esse é um perigo para o progresso de uma gestão que se pretende coesa e proativa. Pessoas solitárias, sem referenciais de amor, dificilmente são fiéis aos compromissos acordados no grupo.

Concordo com Paulo Freire: Escola é mesmo lugar de fazer amigos. Não é simples, na visão macro do grupo, perceber e administrar os elos que vão se formando entre dois ou três componentes, ali; entre mais dois ou três, acolá. O fato é que as afinidades fazem as aproximações, e isso é muito bom. Contudo, gerenciar os interesses dos pares de amigos, dentro do grupo, requer imparcialidade do gestor. Sua demanda é reconhecer as afinidades, respeitá-las, sem permitir perdas para o todo.

Este princípio de gestão é de singular importância porque a instituição se fortalece quando suas reuniões e celebrações tornam-se espaços de encontros das pessoas que se amam e que têm o que comunicar umas às outras. A instituição ganha ao ser o espaço escolhido quando o tempo é disputado com outros eventos. A instituição ganha porque entre seus próprios membros há apoio ao crescimento individual, há solidariedade, há vidas que se misturam nas lutas, nas cumplicidades. Quando em uma instituição há muitas pessoas que se gostam entre si, fazem melhor o trabalho e se complementam.

Muito bom de testemunhar, nestes anos na Casa de Educação Taylor-Egídio: nos casamentos, os padrinhos são os colegas; nos aniversários, os ajudantes são os colegas; nas perdas, os repositores são os colegas; nos nascimentos dos filhos, os primeiros a chegar são os colegas; nas formaturas, os que doam e emprestam são os colegas; nos velórios, os que passam as noites são os colegas; nas inaugurações das casas, os chás são feitos pelos colegas. Muitos colegas tornaram-se amigos. Caros amigos.

Somam-se também outros que não se permitiram, mas não deixaram de ver a amizade nascer e não conseguiram forças para destruí-la, ainda que desejassem. No entanto, no triunfar das amizades sinceras, vimos pessoas tão contentes como se tivessem presenteado a si mesmas (LISPECTOR, 1994:107).

O princípio de fortalecer os liderados por meio do incentivo à construção de amizades, facilita, inclusive, o momento da saída do líder. Amparados nos elos criados e fortalecidos, os membros do grupo sentem-se apoiados uns nos outros e animados a prosseguirem suas trajetórias. Para tanto, impõe-se a necessidade do gestor conduzir sua equipe de forma a alimentar as relações e as motivações individuais, subgrupais e do grupo macro, fazendo valer o espaço da comunicação clara e eficaz e do entendimento entre todos.

Assim, a equipe fortalecida internamente, seus membros se valorizam e reconhecem-se uns aos outros, como pessoas em constante crescimento. Há o reconhecimento daqueles que mais se empenharam em galgar degraus mais altos do conhecimento e da própria administração escolar. Nisso se cumpre: “Um ao outro ajudou, e ao seu companheiro disse: Esforça-te” (Isaías 41:6 BÍBLIA SAGRADA).

Na perspectiva do reconhecimento e da ajuda mútua, não há espaço para o sentimento de orfandade. Na seção seguinte, no último princípio de liderança aplicado à gestão educacional, será enfocada a arte de fazer sucessão.

7. Pensar a sucessão desde o primeiro dia da assunção. O líder precisa saber a hora de passar o bastão

Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças

(ALVES, 2001:11).

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente
(FREIRE, 2005:10).

Como não poderia ser diferente, o sétimo e último princípio de liderança que defendo, nesse trabalho, diz respeito a passar o bastão, o poder, os ônus e os bônus de uma liderança. Passá-la de forma responsável. Passá-la com sugestões de sucessores que garantam o futuro melhor que o passado.

Parece ontem, mas são passadas duas décadas de grandes e inesquecíveis vivências na Casa de Educação Taylor-Egídio. Um amor intenso vivido de forma extravagante. Nada, nem ninguém, pôde deter o exercício da paixão que minha alma nutriu e nutre pelos alunos, seus familiares, os servidores e professores das duas escolas.

Deus fala. Naquele momento, falou-me através de dois sonhos em que mães grávidas me entregavam seus filhos e eu mesma estava grávida de muitas crianças. Era novembro de 2000. Que bom que Deus falou comigo (PEREIRA, 2011:11, 15).

São crianças, adolescentes e jovens, mas são também companheiros de missão que fazem parte da comunhão cotidiana inesquecível. Para passar o bastão em paz, temos que repousar a cabeça num justo travesseiro e responder a todas as perguntas que ele faz. O travesseiro não tem piedade. Ele acorda até o inconsciente e traz todos e todas, traz os momentos mais festivos e os mais tensos, para desfilar em ante nós e nos inquirir.

Para mim, tem sido extremamente gratificante não ter do que me envergonhar diante da inquisição da consciência e de Deus, no que se refere à ERTE, bastão já passado. A orientação de Paulo ao seu filho na fé, Timóteo, foi “Procura apresentar-te a Deus aprovado, como obreiro que não tem de que se envergonhar” (II Timóteo 2:15 – BÍBLIA SAGRADA). Desaprovo-me em minha condição humana limitadora, mas tenho paz sobre o que me veio às mãos para fazer porque minha memória registrou todas as vezes em que fui (e vou) além de mim mesma. Dentro da minha concepção de responsabilidade, o fui e o sou.

Quanto a ERTE, suas crianças, seus adolescentes, seus servidores missionários, estão em mim de forma intrínseca. Deixá-la, seria deixar um dos filhos que saíram de minha madre. Não há como! Contudo, desde o dia de sua inauguração e minha assunção na sua direção, em janeiro de 2001, estive com os olhos abertos e os ouvidos atentos e disponíveis para, se por acaso, Deus quisesse comunicar a mim sobre os continuadores da ERTE, ser o instrumento do anúncio.

Apreendi, nos diálogos com o Pr. Marcos Monteiro, que desocupar lugares é fazer a vontade de Deus, também. É compreender que não somos insubstituíveis. É ter a consciência que a causa é maior que nós e que há outros tão chamados quanto nós que precisam dos espaços vazios para se desenvolverem, crescerem e realizarem seus ministérios. Desocupar espaços é exercitar a fé no Deus que dizemos crer.

Perder o *time* é um perigo! Inumeráveis excelentes gestores, enquanto produtivos, acertaram tudo, mas não acertaram o passo da saída. Outros pensaram em tudo, menos nos sucessores. Parece que alguns se sentiram imortais, ‘inabusáveis’, ou seja, pessoas de quem os outros nunca se abusariam, gostaria de não incorrer em semelhante erro.

Estou firme em minha vocação, continuando meu ministério, mas no tocante à gestão da ERTE, passei o bastão. Foi numa hora bela. Equipe fortalecida. Lideranças jovens com visão alicerçada. Pessoal firme nas convicções e na missão. Agora a ERTE conta comigo, como voluntária, nas campanhas externas, nos estudos com os egressos, nas propagandas na zona rural etc.

Paulo Freire alicerçou todo o seu discurso libertador e progressista nas experiências que viveu à frente do Serviço Social da Indústria (Sesi), de Pernambuco, durante dez anos. Ele mesmo afirmou, no ano de 1959: “Foram dez anos de intimidade com o operário do Recife. Foram anos de leituras, estudos e observações que fundamentaram, repitamos, muitas das afirmações que fazemos” (FREIRE, 2003:24).

Desde 2016, tenho dito todas as coisas alicerçada na experiência de quinze (15) anos e nove (09) meses de gestão na ERTE. Desse lugar tenho falado e escrito, feliz e satisfeita. Ainda continuo na direção do CBTE. Da mesma forma, buscando preparar sucessão, orando para isso.

Palavras finais

Combati o bom combate. Acabei a carreira e guardei a fé!
(Paulo, o apóstolo. II Timóteo 4: 7, **BÍBLIA SAGRADA**)

Paulo, o apóstolo, viveu 62 anos. Nasceu no ano 05 e morreu em 67 depois de Cristo. Todo seu ministério, possivelmente, não tenha chegado a vinte anos, mas foi inteiro no cumprimento da missão. Grande exemplo e desafio para todos os continuadores da boa obra. Combate significa luta contra obstáculos. Paulo afirma que seu combate foi bom porque foi a favor do bem e da verdade.

O combate da Casa de Educação Taylor-Egídio tem sido, e continuará sendo, *bom combate* por se tratar de uma luta contra o mal, contra a ignorância, contra a consciência ingênua, contra a má vontade dos poderes públicos governamentais, contra a intolerância, contra o êxodo rural, contra o analfabetismo, contra o preconceito linguístico, contra a má educação, contra a fragmentação do ser, contra a tudo que dispersa, portanto, contra o diabólico⁹.

Carreira significa: esfera de atividade, extensão de atribuições e corrida veloz. Acabar uma carreira, para mim, significa um ponto e vírgula, uma pausa para novos recomeços. Significa dizer: tenho feito tudo que é para ser feito por mim, num dado espaço de tempo. Durante o percurso, muita coisa precisa ser feita, muitas lutas têm que ser enfrentadas, tudo tem sido feito, da forma como eu posso fazer, sendo eu. Eu com minhas limitações e possibilidades. Eu, com minha fé e minha humanidade frágil e escorregadia. Da minha forma, no meu tempo.

Durante a carreira busco a fidelidade à missão, sustentando a visão e perseguindo os objetivos. A fé está guardada. Fé nos realmente grandes – os esfarrapados deste mundo; fé no caminho que não tem volta – caminho da missão; fé de que deixar cargo não é deixar a experiência de imersão; fé na educação como possibilidade do ser humano exteriorizar sua beleza interior;

9. Segundo Leonardo Boff, diabólico provém de dia-bállein. Significa: lançar coisas para longe, de forma desagregada e sem direção. É tudo o que desconcerta, desune, separa e opõe (BOFF, 1998:12).

no poder do sopro de Deus; fé na amizade e nos amigos; fé na teimosia; fé no Deus que fala; fé no financiamento Divino e fé no testemunho.

Entre os elementos constitutivos do testemunho, que não variam historicamente, estão a *coerência* entre a palavra e o ato de quem testemunha, a *ousadia* do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, a *radicalização*, nunca a sectarização, na opção feita, que leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá o testemunho, cada vez mais à ação. A *valentia de amar* que, segundo pensamos, já ficou claro não significar a acomodação ao mundo injusto mas a transformação deste mundo para a crescente libertação do homem. A *crença* no [povo, no Brasil]. Todo testemunho autêntico, por isso crítico, implica ousadia de correr riscos. Um testemunho que, em certo momento e em certas condições, não frutificou, não está impossibilitado de, amanhã, vir a frutificar. É que, na medida em que o testemunho não é um gesto no ar, mas uma ação, um enfrentamento, com o mundo e com os homens, não é estático. É algo dinâmico, que passa a fazer parte da totalidade do contexto da sociedade em que se deu. E, daí em diante, já não pára (FREIRE, 1987:175 – 176).

Neste ano de 2020, o CBTE completa 122 anos e a ERTE caminha para 20 anos. Diante da grandeza da história e da missão dessas casas de educação, qualquer que tenha sido minha contribuição, será sempre minúscula; no entanto, diante de mim mesma, da transitoriedade da minha vida e do meu potencial realizado, foi o meu máximo. E, para o alento da minha alma, Viktor Frankl afirma:

Nunca me canso de dizer que os únicos aspectos realmente transitórios da vida são as potencialidades; porém, no momento em que são realizadas, elas se transformam em realidades; são resgatadas e entregues ao passado, no qual ficam a salvo e resguardadas da transitoriedade. Isso porque no passado nada está irremediavelmente perdido, mas está tudo irrevogavelmente guardado (FRANKL, 2019:144).

Descanso na certeza que o realizado está ‘irrevogavelmente guardado’:

O amor com que amei e amo todas as crianças, adolescentes e jovens da cidade e do campo de Jaguaquara;

A missão que vivi e vivo acima de todo interesse pessoal, individual;

A confiança que depositei e deposito nos meus companheiros;

A disponibilização do pouco conhecimento que construir;

A vitória sobre a preguiça;

A limpeza das minhas mãos;

A busca pelo Senhor Deus, Pai do Salvador Jesus Cristo, que trabalha por meio do Espírito Santo.

Referências

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **Conversas sobre educação**. Campinas, São Paulo: Verus, 2003.

_____. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2004.

ANDRADE, Daria Gláucia Vaz de. **Colégio Taylor-Egídio: 100 anos**, Jaguaquara, CTE, 1998.

ASSIS, Machado. A agulha e a linha. In: **Para gostar de ler – Contos universais**. São Paulo: Ática, 1984.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. In: Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v.1, n.1, 71-92, 2001.

BEAL, George, BOHLEN, Joe e RAUDABAUGH, J. Neil. **Liderança e dinâmica de grupo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

BÍBLIA SAGRADA on line: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/ex/3>.

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia. O dia-bólico e o simbólico na construção da realidade.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BONDER, Nilton. **Tirando os sapatos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

BRASIL. **Paulo Freire contemporâneo.** – TV Escola – v. III. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. www.mec.gov.br. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

CHALITA, Gabriel. **A escola dos nossos sonhos.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COMENIUS, **Didática Magna.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido.** 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler.** 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HUNTER, James C. **O monge e o executivo – Uma história sobre a essência da liderança.** 19 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão [et al.]. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LISPECTOR, Clarice. In: **Elenco dos cronistas modernos.** 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos.(org) **ERTE por um ser integral**. Jequié: Editora Ponto e vírgula, 2011.

_____. Sonilda Sampaio Santos e DIAS, Hildacy da Silva (org). **A escola com que sonhei e ajudei a construir**. Jequié – Bahia: Ponto e vírgula, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet** (1599 e 1601) Tradução de SILVA RAMOS, Péricles Eugênio da. Editora Abril, 1976.

SILVEIRA, Nise. **Jung – Vida e obra**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.



CAPÍTULO

8

Vozes que validam minhas percepções

Neste capítulo estão as vozes dos atuais atores da Casa de Educação Taylor-Egídio. São meus irmãos, amigos, companheiros de missão. Temos caminhado juntos buscando conhecer a história centenária e honrá-la. Da mesma forma caminhamos juntos no objetivo de entendermos os novos tempos e o papel dessa instituição na contemporaneidade.

Juntos, diariamente, temos orado em nome de Jesus Cristo e submetido nossas vidas aos Seus projetos educacionais em Jaguaquara. Somos cientes que representamos a Convenção Batista Baiana na comunidade, e buscamos fazê-lo da forma mais honrosa possível, por meio de práticas educacionais sérias e comprometidas com a verdade.

Aqui estão expressos nossos sentimentos e percepções por pertencermos a esta história honrosa que se destaca por suas singularidades educacionais e, sobretudo, pelo espaço primoroso dedicado ao desenvolvimento da espiritualidade, da fé, do estudo bíblico e do anúncio da salvação por meio da vida e obra de Jesus de Nazaré.

“Estar no Colégio Batista Taylor-Egídio para mim é um presente de Deus, uma oportunidade de crescimento espiritual e profissional. É fazer dessa missão que a mim foi confiada, um compromisso de ensinar e também de aprender diariamente. Percebo o quanto essa equipe faz a diferença. Cada um com sua contribuição através do tratamento com o aluno visando a necessidade do mesmo”.

(Adailma Soares Santos - Professora da Educação Infantil)

“Louvo a Deus pelo Colégio Batista Taylor-Egídio. Aqui me sinto completamente realizada, compreendida, amada e extremamente respeitada. O seu diferencial consiste em seus princípios cristãos, organização em toda condução, unidade entre direção, coordenação, servidores e professores, tornando assim uma equipe proativa e muito responsável, uma escola inovadora onde a educação acontece integralmente. É gratificante fazer parte da equipe de colaboradores. Tenho muito orgulho dessa grande instituição”.

(Adilene Costa Almeida Santos - Professora da Educação Infantil)

“Fazer parte do Taylor-Egídio como ex-aluna, na docência a mais de vinte anos e ter escolhido esta instituição para a formação dos meus dois filhos, tem o significado de trabalho com Orgulho e Vida envolvida.

Orgulho por ser um colégio com mais de um século de tradição, mas que se mantém atual e inovador; que respeita as nossas individualidades e trabalha, ao mesmo tempo, com a interação de todos, além da sua responsabilidade social, um fator diferenciador na comunidade.

E Vida porque seus princípios e firmeza de propósitos estão inteiramente em conformidade com os meus, a fé

envolvida com a missão de ensinar e aprender, facilitando e trazendo base sólida para a vivência de todos”.

(Adriana Barreto Scotti Porto- Professora de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental)

“Fazer parte da história Taylor-Egídio é não ter como sair dela, pois é orgulho e privilégio dela participar!

Fui Taylor-Egídio dos primeiros aos dezenove anos de idade. Ou melhor, antes disso, pois meus pais foram também Taylor-Egídio, bem antes que eu viesse a existir. Como não poderia deixar de ser, a influência desta Casa me seguiu e norteou nos trinta e três anos seguintes, quando tive o privilégio de também ser Escola Virgílio Pereira de Almeida.

Há quase sete anos fui agraciada com a oportunidade de voltar ao Taylor-Egídio (de onde nunca sai) e fazer parte dessa maravilhosa equipe.

Sou filha do Pastor e Professor Esmeraldo Santos e da Professora Irany Melo Santos. Estou no Colégio como adjunta na coordenação das lecções; missão esta que tem sido para mim e minha irmã Zena, uma gratificante experiência e privilégio”.

(Alcione Santos Silva - Professora responsável pelas lecções)

“Trabalhar no Colégio Batista Taylor-Egídio é uma realização não apenas profissional, mas existencial. É viver uma educação de qualidade, tendo a convicção de que somos colaboradores na produção de conhecimento, reconhecendo os nossos educandos como seres únicos, com suas particularidades.

A nossa escola se difere das demais, pois propicia para nossas crianças e adolescentes uma educação integral, priorizando a formação como um todo, utilizando dispositivos avaliativos que contemplam as múltiplas

inteligências, entendendo que a aprendizagem acontece das mais diversas formas, em diferentes tempos e ritmos”.

(Alessandra dos Reis Oliveira - Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

“Fui aluno do Colégio Batista Taylor-Egídio nos anos de 1984 e 1985, quando concluí o Ensino Médio. Numa época em que a valorização do poder aquisitivo superava a capacidade intelectual dos educandos. E pelos milagres de Deus alguns anos depois, exatamente em 2001, tive a oportunidade de voltar ao colégio como professor e desde então venho participando de uma história que tem transformado esse cenário dia após dia, respeitando, incluindo e valorizando os educandos, cada um com suas singularidades. Assim eu me sinto cada dia mais responsável com o meu trabalho. Pois o Colégio Batista Taylor-Egídio atualmente prima pela valorização do ser humano em sua integralidade”.

(Alex José Ramos dos Santos – Professor de Química 9º Ano Ensino Fundamental e no Ensino Médio)

“Ocupando o “lugar que me cabe na história”, numa Casa que faz parte da minha história. Onde fui criada, educada, sendo criança de verdade, andando em cima de muros, subindo em árvores, correndo nas ruas, convivendo com professores e diretores no dia a dia, aprendendo e sendo influenciada por eles. Me tornando o que sou hoje.

Agora, a oportunidade divina de ocupar o lugar de professora, o privilégio de ver crianças e adolescentes se desenvolverem; de aprender e ser sustentada pelo ânimo e jovialidade deles e principalmente a certeza de estar numa Instituição que foi criada no coração de Deus para a manutenção de um mundo, o mais próximo dos Seus planos, e que subsistirá enquanto houver pessoas dispostas a ouvir a Sua voz – e sempre haverá. Associado a isto é uma instituição onde estamos dia a dia, a todo momento, em encontros “triviais” diários, nos corredores, em reuniões,

sendo edificados porque reúne grande número de pessoas que conhecem e assumem a sua Missão diante de Deus e do mundo”.

(Alzeny Santos - Professora responsável pelas lecções e Patronesse da Fanfarra Taylor-Egídio)

“Trabalhar no Colégio Batista Taylor-Egídio é uma oportunidade de vivermos a unidade, num clima de humildade, ajuda mútua, simplicidade e amor pelos alunos e pelos colegas. Aqui nosso trabalho é reconhecido”.

(Ana Angélica Santos Bomfim - Serviços Gerais – Prédio 1)

“Gratidão é a palavra que define meu sentimento por essa instituição que me proporcionou crescimento profissional e pessoal, a qual me ensinou que doar é mais gratificante que receber, me amou e nessa circunstância também me ensinou o verdadeiro sentido de amar ao próximo como a mim mesma. Nesse espaço de construção, cultivei amizades erguidas por pilares fortalecidos e resistentes ao tempo, as quais levarei para toda a vida”.

(Analu Sampaio das Neves – Professora da Educação Infantil)

“Trabalhar no Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE) significa que a lição de Casa deve ser feita todos os dias, ou seja, reconhecer a soberania de Deus em nossas vidas, acreditar que Ele é o firme fundamento de tudo e de todos, entender que esta escola tem base nos postulados de Jesus Cristo, dessa maneira aprendi a aceitar os momentos de diferença de cada um, ser tolerante com o outro, ter horário, ter planejamento, ser responsável pelos meus atos, ter compromisso com a verdade, ser fiel, capaz de desempenhar a minha tarefa com qualidade, ter foco na visão do ser humano por inteiro e na missão de “educar integralmente crianças, adolescentes e jovens do seu corpo discente”, com o objetivo de formar cidadãos

íntegros para a construção de uma sociedade melhor, mais humana e sem corrupção.

Desta forma, é muito gratificante fazer parte de uma equipe pautada na união e na harmonia, está lado a lado com a liderança do CBTE, oferecer apoio, serviço e compreender que nossos gestores, Profa. Sonilda e Prof. Brito são pessoas de caráter exemplar, transparentes, preocupadas com o bem-estar da família taylorregidiana, carregadas de amor, otimismo, esperança e muita fé num amanhã melhor.

O CBTE trabalha com quatro pilares (Os princípios éticos e morais cristãos, Educação integral, Pedagogia libertadora e Firmeza de propósito), cumpre as determinações do seu Regimento Interno e do seu Projeto Político Pedagógico, apresenta uma metodologia diferenciada no ensino, como unidades semestrais, dispositivos avaliativos, horários estendidos, tempo real de aula, sala de aula invertida, leção na matriz curricular, escola de pais, aula de coordenação, e além do mais, tem uma escola filha no seu próprio campus por nome Escola Rural Taylor-Egídio (ERTE). Estes são os motivos que fazem esta Instituição de Ensino diferente das demais.

Que possamos a cada final de jornada diária, agradecer a Deus pelo seu imensurável amor, cuidado, proteção e não desistir jamais da nossa fé”.

(Carmelita Oliveira de Souza – Secretária)

“Minha história se entrelaça com a história do Taylor. Colégio que a minha mãe um dia sonhou em estudar e como sempre buscou seus objetivos, com muito esforço e trabalho, terminou o curso de magistério nessa instituição. Ela Trabalhou duro para que eu e minha irmã tivéssemos a mesma oportunidade que ela teve. Eu mais que minha mãe, tenho a oportunidade de haver estudado e estar trabalhando nesse lugar que além de espaço de trabalho é um espaço de crescimento pessoal, espiritual

e humano. No Taylor aprendemos que o OUTRO é importante, aprendi alteridade. Somos acreditados em nossos potenciais, somos preparados todos os dias e a união é estabelecida na construção das relações saudáveis, temos a nossa liderança como exemplo. Aqui também construímos amigos”.

(Daniela Almeida da Silva Andrade - Coordenadora pedagógica da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

“Sinto-me grata e honrada pela oportunidade de trabalhar na Casa de Educação Taylor-Egídio e fazer parte de sua brilhante história. Sei também da importância de dar continuidade ao trabalho exemplar que esta instituição vem desenvolvendo junto a comunidade ao longo de seus mais de 120 anos de existência.

Esta Casa de Educação tem entre suas principais características, o acolhimento às pessoas. Fazer parte desse espaço, compondo sua atual equipe de trabalho, traz oportunidades fantásticas de vivências e aprendizagens diárias, que nos permitem ser seres humanos cada vez melhores, no exercício da cidadania e do amor e cuidado ao próximo orientados por Jesus Cristo”.

(Daniela Novaes Oliveira Gomes - Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

“Trabalhar na Casa Taylor-Egídio pra mim é uma honra, pois a cada dia podemos sentir o quanto somos uma família e o quanto somos estimulados a trabalhar com amor e respeito ao próximo.

O CBTE é diferente de todas as outras escolas por sua qualidade. Sempre preocupada com seus professores, alunos, pais e funcionários. Só quem conhece e vive a instituição, sabe o quanto é prazeroso fazer parte deste ambiente. Sou muito feliz em ter o Taylor em minha vida”.

(Danielle Cristina Souza – Professora de Inglês – Anos Finais do Ensino Fundamental)

“Trabalhar no CBTE é ter a certeza que estamos fazendo parte de um propósito muito maior que nós mesmos. Aqui entendemos que estamos em missão, a serviço do Reino de Deus! Somos incentivados e desafiados constantemente a sermos melhores como profissionais e como seres humanos.

Aquilo que é ensinado aos nossos alunos, a integralidade do ser, não poderia ser feito se, antes não fosse trabalhado em nós. Sou grata a Deus por poder fazer parte do Colégio Batista Taylor- Egídio, onde somos respeitados e valorizados”.

(Deise Magali de Souza Santana – Tesoureira responsável pelos Serviços Contábeis)

“Trabalhar no Taylor é sentir o agir de Deus, o cuidado dele por mim. É trabalhar com pessoas que sabem nos tratar, aqui não há acepção de pessoas, é um lugar onde eu me sinto muito bem. Tenho um orgulho e um prazer muito grande em fazer parte dessa equipe. Sou muito grata a Deus por estar aqui nesse tempo. O que mais me chama atenção aqui é o espaço amplo, essa área verde maravilhosa, onde as crianças são livremente felizes e o compromisso dos professores com os alunos”.

(Eliane Santos Soares - Serviços Gerais – Prédio 2)

“Antes de falar o que significa fazer parte dessa família Taylor-Egídio, preciso voltar ao meu processo de formação no nível superior, onde fui ensinada que quando fosse exercer a profissão precisaria negar alguns conceitos para garantir o direito do todo e algumas crenças para realizar um bom trabalho. Hoje sou grata a Deus por fazer parte da família taylorregidiana, onde não precisei me desfazer do que acreditava.

O Taylor-Egídio não está preocupado com o todo, mas sim com a singularidade e particularidade de todos os discentes, entendendo que cada um é um ser único e sendo assim precisa ser respeitado como tal, o Taylor

me possibilitou não negar minhas crenças, mas entender e professar que existe sim um Deus acima de tudo e de todos. Fazer parte dessa história me garante escrever a minha própria história com tudo que acredito, penso e creio”.

(Elisamar Brito dos Santos – Professora da Educação Infantil)

“O Taylor-Egídio é um lugar abençoado que transformou a minha vida, as diversas lições vivenciadas no cotidiano do trabalho me permitiram conhecer a Deus mais profundamente. É um local que me proporcionou grandes realizações profissionais e pessoais, fiz grandes amizades que carregarei pelo resto da vida. O Taylor atuou também como a porta de entrada para a ERTE, um dos locais mais marcantes em minha história. Sou muito grata por fazer parte dessa família”.

(Elitania de Azevedo Pereira - Auxiliar de Coordenação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais)

“Na Casa de Educação Taylor-Egídio, um campus educacional, eu encontrei um campo missionário, onde posso servir ao Criador de todas as coisas colaborando com a formação intelectual, emocional e social de cada indivíduo. Isto significa dizer que, este é um lugar sagrado, onde os céus se unem a terra e propósitos são realizados; acompanhar esse processo é testemunhar que Deus tem interesse na educação e conta com cada um de nós para continuidade desse projeto que nasceu em seu coração.

Encontro nesta Casa algumas singularidades no desenvolvimento de todo o processo educacional: a educação pelo olhar, que gera identificação e compromisso. A escuta sensível, que ensina a compreensão e diálogos saudáveis. A Educação do Ser Integral, uma perspectiva

para além da sala de aula, do espaço físico, uma visão de respeito ao ser humano e toda a sua composição”.

(Élynnna Emília Ribeiro Barros – Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio)

“Trabalhar nesse colégio é uma honra, uma satisfação e um prazer muito grandes fazer parte dessa família. Gosto muito do dia a dia com as crianças e com os adolescentes. Me sinto muito feliz. Uma diferença do Taylor para outros lugares é que aqui somos tratados todos de maneira igual, não há diferença de cargos para o tratamento. Agradeço a Deus essa oportunidade de fazer parte dessa equipe”.

(Genivaldo dos Santos Pereira – Porteiro – Prédio 2)

“Sou colaboradora na Casa de Educação Batista Taylor-Egídio há dez anos. Essa instituição de ensino é confessional, e sinto-me realizada nela, porque além de estar alinhada a minha crença, também está em consonância com a Constituição Federal de 1988 - Art. 20, que respalda as instituições privadas de ensino a serem confessionais.

Ser confessional significa que enquanto docente sou livre para confessar a minha crença de acordo com a proposta da referida instituição. A partir desse artigo, sinto-me autorizada a dialogar com os meus alunos sobre o Mestre dos mestres, Jesus Cristo.

Nessa casa de educação, a cada ano que se inicia, é proposto aos estudantes do terceiro ano do ensino médio um novo desafio, sendo que esse desafio já faz parte dos dispositivos avaliativos desse colégio. Esse dispositivo avaliativo requer a construção de uma pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Com essa pesquisa desafiamos os educandos à construção de um artigo na nossa área de atuação. Essa é a etapa que mais me alcança, porque, juntamente com eles, podemos pesquisar e também crescer na nossa referida área.

Fazendo isso, cumprimos o proposto por nossa Base Nacional Comum Curricular e instigamos esses educandos a vivenciarem experiências significativas nas quais aprendem a tomar e sustentar decisões, escolher, posicionar-se consciente e reflexivamente.

Hoje, primeiro semestre de 2020, sinto-me ainda mais desafiada nessa Casa de Educação, neste momento de isolamento social em que não temos como está presencialmente com os nossos educandos, mas precisamos ter empatia e propor novas práticas que visem à continuidade educativa.

Assim, estamos ‘reinventando’ a nossa profissão, como diz o professor Antonio Nóvoa. Reinventando o nosso fazer diário, as nossas práticas pedagógicas, visando estar mais próximos dos nossos alunos. Servimos nesse momento acolhendo, sendo empáticos e explorando novos ambientes escolares. Dessa forma, continuamos seguindo a frente do nosso tempo”.

(Hildacy da Silva Mota Dias – Professora de Língua Portuguesa, Ensino Médio)

“Trabalhar nessa casa de educação significa retornar ao colégio que um dia abriu as portas para uma criança cheia de sonhos, expectativas e vontade de vencer. Ter estudado de bolsa e ser hoje, professor no Colégio Taylor-Egídio, me faz enxergar que a educação não é apenas um caminho para a transformação de um ser, ela é a transformação de toda sociedade, pois os seres que passam por essa Casa deixam de ser mais um na multidão e passam a ser agentes de transformação”.

(Igor do Couto Souza Santos – Professor de Matemática e Física, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

“Trabalhar no Colégio Batista Taylor-Egídio é para mim missão e provisão do Bom Deus. O convite para lecionar foi feito a mim em um momento íntimo

com Deus, e esse Deus que vê todas as coisas e sonda os corações cuidou para que hoje, nesse tempo, eu seja parte dessa escola que dentre outras coisas se preocupa com a formação do Ser Integral. Eu, na condição de professora, quando me proponho a essa ideia me refaço todos os dias, buscando ser um ser humano melhor. Sou imensamente grata ao Eterno pelo entendimento que a formação de um ser integral começa primeiramente em mim.

O Colégio Batista Taylor-Egídio é paz! Paz que representa em seus Pilares e Valores enquanto Casa de Educação. Essa paz o torna único na sua firmeza de propósito, em seus princípios éticos e morais cristãos com uma educação integral através de uma pedagogia libertadora. O Taylor-Egídio se destaca ainda pelos seus dispositivos avaliativos e pelo ano letivo distribuído em duas unidades didáticas, correspondentes a dois semestres, isso traz paz e calmaria vinda da parte daquele que é dono de todas as coisas, o Eterno Deus. É nessa escola de Paz que quero que minha Helena, minha filha amada cresça”.

(Iomara Damasceno Bastos – Professora de História,
Anos Finais do Ensino Fundamental)

“Parafraseando o Geógrafo Tuan (1983), quando o espaço torna-se plenamente familiar, o transformamos em lugar. O lugar em sua essência, nos traz a ideia de identidade, é calcado num conjunto de particularidades presentes nas relações que construímos cotidianamente e com outras pessoas.

Nesses anos de trabalho no Colégio Batista Taylor-Egídio, transformei esse espaço escolar em MEU LUGAR, estreitei laços com pessoas que estarão guardadas pra sempre em minha memória e que formam uma equipe espetacular. Carrego comigo o exemplo de missão, humildade, solidariedade, profissionalismo,

humanização e cumplicidade. Agradeço a Deus por fazer parte desta grande casa de educação!”.

(Israel Carlos Pereira dos Santos – Professor de Geografia e disciplinas afins no Ensino Fundamental e Médio e Instrutor da Fanfarra Taylor-Egídio)

“O que na adolescência era um sonho e não foi realizado, hoje é real, concreto e com outros objetivos. Fazer parte do quadro dos docentes nesta instituição é muito mais que realizar um sonho, é me tornar melhor em todas as áreas da minha vida.

Passar a perceber o educando/indivíduo sem distinção como um ser único, digno de respeito e de direitos é uma marca que somente o Colégio Batista Taylor-Egídio desperta em todos os que estão dispostos e abertos a participar desse lindo processo”.

(Jennifer Santos Gomes – Professora da Educação Infantil)

“Um único indivíduo de coragem movido por uma forte determinação, será mais vitorioso que milhares de covardes que se contentam em realizar um pequeno bem”

(Tsunessaburo MaKiguti).

Trabalhar no Colégio Batista Taylor-Egídio é renovar minha crença na educação como mola mestra da sociedade, o que vivenciamos nessa instituição precisa mesmo ficar registrado em um livro, para que futuramente não se perca de vista o que tem sido feito por aqui.

Nos meus estudos sobre educação aprendi que ela deve levar o indivíduo a reconhecer seu compromisso com a sociedade e com isso, criar a verdadeira felicidade em sua vida, que a educação deve criar valores humanos para o convívio social e não simples tecnicistas.

Pois bem, quando escrevi sobre isso em um texto para a pós-graduação logo depois de terminar a faculdade, escutei de um diretor de escola, na primeira entrevista que fiz para professora, que tais pensamentos eram coisa de

recém-formado que acreditava em teorias, para ele tais pensamentos não se aplicavam na prática, disse que eu perceberia isso logo. Entendi que na escola dele não tinha espaço para praticar o que havia aprendido, me senti um pouco perdida no momento, ingênua talvez, mas muito desapontada certamente. Será que tudo em que acreditava era uma ilusão?

No texto “ingênuo” do passado, eu dizia que acreditava na educação, que acreditava que poderíamos mudar o mundo através dela e por isso havia escolhido a docência, lá atrás eu já falava disso como missão: *“Minha opção pela docência supera o simples desejo de ter uma profissão para atingir esferas superiores, parte do meu dever com a sociedade e da crença de que como professora eu possa ser uma ponte, de que como professora eu possa influenciar e formar opiniões, então, que minha influência seja o mais positiva possível, a ponto de despertar no outro o mesmo desejo de mudança.”*

Um ano depois de ridicularizarem minha crença sobre educação, tive que mudar de cidade e vim parar em Jaguaquara, aqui comecei a minha carreira como educadora, mas só três anos depois é que o Taylor entraria em minha vida. Quando fui convidada a trabalhar na instituição pude colocar em prática aquilo que haviam me dito não funcionar. Então existem lugares onde a teoria não é diferente da prática!

O CBTE é o lugar onde eu encontrei espaço para experienciar educação, onde sou ouvida enquanto educadora, minhas experiências e contribuições são valorizadas, e o mais gratificante nesse processo todo é ter a certeza de que podemos sim, realizar aquilo em que acreditamos, que aquele diretor do passado, embora represente uma voz muito comum ainda hoje, estava errado.

No Taylor eu tenho a felicidade de poder trabalhar com pessoas que como eu, também acreditam na educação e que lutam bravamente por ela, graças a gente como Sonilda Sampaio, a figura de “diretor” que me

influencia hoje é totalmente distinta daquela do passado, principalmente porque mais que uma diretora de escola, ela é uma *educadora* e dividir o mesmo tempo com pessoas assim tem sido das experiências mais enriquecedoras da minha vida.

O Taylor-Egídio é hoje um espaço significativo de formação de valores para a sociedade, para os alunos que por aqui passam, para os pais que confiam na instituição e para nós, funcionários. Um lugar para aqueles que têm a convicção de que a educação transforma a realidade e que estão dispostos a influenciar pessoas, pois esse é o trabalho do educador, um esforço de vida a vida até que se forme uma corrente de pessoas que honrem o compromisso com a humanidade, o de educar para a vida. Minha eterna gratidão por esse espaço no qual eu aprendo, construo e transformo. Obrigada Casa de Educação Taylor-Egídio por ser a escola que descrevi em meus textos”.

(Joana Angélica Marques Sampaio – Professora de Espanhol e Produção Textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

“Sinto-me um professor-educador que trabalha em uma instituição de ensino (CBTE) onde além de ensinar aos nossos educandos, aprendemos também. Falo de coração, porque sempre pensei dessa forma. Sinto também que esta Casa tem uma pedagogia diferenciada”.

(José Alberto Pereira – Educador Físico e coordenador de área)

“Sou feliz em trabalhar no Taylor-Egídio porque é uma empresa onde a gente vem trabalhando há muito tempo e graças a Deus nunca tivemos problemas, nem discussões. Os diretores não criam problemas com a gente. Vamos agradecer a Deus por isso. Essa empresa é diferente por ser uma empresa cristã, com pessoal bem educado. Aqui trabalha todo mundo alegre”.

(José Francisco Sousa de Oliveira - Serviços Gerais no Jardim)

“O Colégio Batista Taylor-Egídio é um espaço de descobertas, encontros e reencontros. É desta forma que o percebo. Sendo assim, trabalhar nesta instituição é me redescobrir a todo momento em cada criança e colega com quem divido tempo e espaço. A minha história com o Taylor começou nos meus três anos de idade quando iniciei minha vida escolar e aqui concluí o ensino médio, cursando o magistério, umas das últimas turmas a ter a condução do professor Carlos Dubois.

Com o passar do tempo retornei a esta Casa, não mais apenas como aprendiz, mas também como educadora. Hoje, mestres que admirei e colegas que me encantaram os olhos dividem comigo este mesmo espaço educacional, tendo em vista o mesmo objetivo de encantar a outros que por aqui passam, respeitando suas particularidades e tempos de aprendizagens.

É uma instituição que se difere das demais por estar à frente do seu tempo nos propondo não apenas uma educação de qualidade, mas integral, no sentido de perceber o indivíduo como um todo. Seu currículo é inovador nos trazendo dispositivos avaliativos que atendem ao discurso defendido de respeitar as particularidades de cada ser, além, de ser na região a única instituição que trabalha com duas unidades letivas anuais, permitindo a nós educadores promover um trabalho mais amplo e enriquecedor com nossas crianças e adolescentes.

Somos conduzidos por uma gestão democrática que nos propõe não apenas a estudar sobre o Projeto Político Pedagógico, mas sim, fazer parte de fato e de verdade da construção do mesmo e que se permite ser orientada por Deus”.

(Josivania Ferreira Barbosa da Hora - Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

“Trabalhar no colégio em que estudei inicialmente foi um grande desafio. Ser colega de alguns dos meus

mestres inspiradores, eu sabia que não seria fácil, mas hoje é um prazer estar ao lado deles. Sinto-me como se fosse uma continuidade de ciclo, podendo oferecer muito do que aprendi e aprendendo cada vez mais, pois em uma escola tão comprometida com a seriedade, responsabilidade, comprometimento, ética, conduzida por Deus, uma escola de *amor*, eu só posso aprender, e o mínimo que posso fazer é retribuir me doando sempre para cumprir com muita responsabilidade a profissão que escolhi por amor.

Uma escola única, que sempre busca atender as necessidades dos seus discentes nas suas individualidades, para isso trazendo sempre propostas inovadoras e as tornando realidade como em sua proposta de Educação Integral e de preparo dos alunos para o tão temido TCC, tornando-os mais capacitados para suas defesas futuras.

O Colégio também é diferenciado em sua proposta de trabalho com temas diversos em suas lições, dentre tantas outras singularidades. Preciso registrar nossa gratidão pela valorização da nossa área de educação física. O Taylor-Egídio é a única unidade de ensino da região com um Ginásio de Esportes, cuja estrutura excepcional possibilita o desenvolvimento de práticas diferenciadas. Somos três educadores com especializações diferentes.

Desta forma, nosso Colégio é o grande realizador de jogos internos e externos da região e possibilitador de uma vivência única que só os eventos esportivos de grande porte podem proporcionar aos estudantes e profissionais. Ao Colégio Taylor-Egídio, a gratidão minha e da minha família por fazermos parte dessa grande Casa de Educação”.

(Kleitan Karla Barreto Pinheiro – Educadora Física)

“Sou professor de língua inglesa do Colégio Batista Taylor-Egídio, essa Casa de Educação representa muito

para mim, por ser um ambiente diferenciado dos demais dos mesmos níveis onde atuo e por contribuir de forma decisiva para a transformação da minha prática enquanto professor.

Ao chegar no colégio, ainda como candidato a vaga de professor, um quadro na parede da sala de espera, me chamou a atenção, pois nele estava escrito os quatros pilares que sustentam as ações desenvolvidas pela a escola no âmbito pedagógico, a saber, princípios éticos e morais cristãos; educação integral; pedagogia libertadora; firmeza de propósito.

Os referidos pilares têm guiado as minhas ações sistematicamente desde o momento que fui contratado, e me sinto muito seguro por fazer parte de um corpo docente cujos princípios são cristãos, princípios estes que fazem do colégio uma escola diferenciada onde não se aprende e ou se ensina sem a reflexão do ser como um todo, e sim, onde o corpo físico e o metafísico são contemplados indistintamente para que este ser chamado de aprendiz possa atingir o seu potencial integral.

A relação com os colegas, coordenação e direção tem contribuído muito para a minha formação, enquanto docente, tenho aprendido muito, e hoje, me considero um professor mais completo devido aos enriquecedores encontros pedagógicos dos quais eu tenho participado durante a minha jornada como membro da equipe.

O Taylor-Egídio é uma escola a frente do seu tempo, com ousadia para mudar paradigmas cimentados em práticas convencionais aplicadas ao logo de muitos anos por sistemas escolares que não refletem as mudanças da sociedade, uma escola preocupada com a educação sistemática sim, mas também, preocupada com a saúde mental dos seus alunos e da comunidade.

Para tanto, o Colégio mantém as *leções* fantásticas que abordam temáticas de cunho socioeconômico, cultural,

religioso, político e filosófico nas quais a discussão de ideias e posicionamentos diversos contribuem para um ambiente democrático e libertador de crenças cristalizadas que permeiam o pensamento daqueles que fazem parte dessa casa de educação.

Contudo, é importante ressaltar que embora seja uma escola de vanguarda, não permite-se que transgrida o seu princípio maior que é o temor do Senhor através do Provérbios 1:7 “O temor do Senhor é o princípio da sabedoria”. Reconhecer e proclamar que todo conhecimento provém do Senhor é caminhar em comunhão com o sagrado, a quem devemos toda hora e glória”.

(Leandro Micael Silva Santo – Professor de Língua Inglesa no Ensino Médio)

“A Casa de Educação - Colégio Batista Taylor-Egídio (CBTE) se tornou um lugar muito especial na minha vida. Já lecionava há 18 anos, quando passei a fazer parte do quadro de professores na instituição e isso mudou a minha história. Fui desafiada a exercer a minha profissão como uma grande missão. Aprendi a olhar o ser humano na sua integralidade, descobri que a vida se torna muito mais fácil quando somos altruístas e desenvolvi a tranquilidade de viver em paz mesmo em situações adversas.

Não é fácil comparar o CBTE a outras instituições, pois o cuidado e o amor demonstrados aos integrantes dessa Casa de Educação é especial e diferenciado; o respeito a integralidade do ser é uma marca, um selo da nossa escola e é isso que a torna diferente de todas as outras. Sou muito feliz em fazer parte da família CBTE”.

(Leila Diane Teixeira Gomes dos Santos – Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

“Fazer parte do Taylor-Egídio significa para mim cumprir a missão de ensinar, com alegria, comprometimento, responsabilidade e amor. Aqui no Colégio Batista Taylor-Egídio é um lugar onde se transmite uma educação de qualidade e de base com pilares norteadores que regem toda nossa prática. Sinto-me horanda e muito feliz em fazer parte da equipe *tayloregidiana*”.

(Liliane Lopes Lima – Professora da Educação Infantil)

“Fazer parte da família do Colégio Batista Taylor-Egídio há alguns anos, é perceber a missão de transformar vidas por meio dos princípios cristãos. É educar para transformar alunos em seres mais capacitados para a vida. Assim estou gratificado de nestes anos fazer parte deste projeto de vida que transforma pela educação integral, a todos alunos, direção, funcionários e corpo docente”.

(Lindoal Santana Rangel – Professor de Matemática no Ensino Médio)

“Trabalhar no Colégio Batista Taylor-Egídio significa sobretudo reconhecer que aqui a minha vida foi transformada principalmente nos aspectos: humano, intelectual e profissional.

Trinta anos, dia após dia, vivenciando o protagonismo dos educandos, familiares, professores e colaboradores. Uma prática educacional moderna e inovadora, comprovadamente vitoriosa e de referência para outras instituições de ensino. Toda essa prática alicerçada em um Plano Político Pedagógico e no Regimento Escolar devidamente entregues e acompanhados pelo Conselho Estadual de Educação”.

(Lourival Brito Guimarães – Vice-diretor)

“Nesse meu tempo na instituição (2018-2020) percebo um grande compromisso com a *integridade* no modo de agir e de gerir recursos e pessoas. Chamo aqui de *integridade* a busca pela inteireza na unidade entre o

que se pensa, o que se diz e o que se faz. Essa *integridade* está na constante observância das ações e sua relação com os compromissos traçados e princípios. Por causa dessa *integridade* e da constante reflexão que a sustenta, as normas, deveres, direitos e regras adquirem um sentido que é maior que o cumprimento de um protocolo, formando um conjunto coeso de ações que contribui para o funcionamento e orienta as relações.

Essa *integridade* se manifesta na coerência das ações e projetos traçados, nos planejamentos e na relação interpessoal. Por causa da percepção dela, existe o respeito e confiança dos que fazem esta casa de educação - funcionários, docentes, discentes - e da comunidade.

No âmbito da escola, essa *integridade* alcança o fazer pedagógico e se traduz na busca por estratégias e práticas honestas voltadas ao cumprimento das propostas. É notável que essas práticas são discutidas e compartilhadas por toda a equipe de funcionários, alunos e pais de alunos. Nesse sentido é o único lugar em que vi muitas das teorias de gestão e educação serem efetivamente postas em prática.

Por último, essa *integridade* perpassa essa instituição na busca pela observância e sentido dos fundamentos cristãos e missionários que estão nos alicerces dessa escola. Isto se faz através do esforço diário de transformar os princípios em ações”.

(Magno Augusto Job de Andrade – Professor de Música e Arte, no Ensino Fundamental e no Médio)

“Foi no ano de 1994 que cheguei para trabalhar no Colégio Taylor-Egídio. Assim há vinte e seis anos, realizei meu sonho de servir nessa Casa de Educação. Um colégio renomeado no mundo todo, atualmente completando 122 anos, tem sido referência educacional para a cidade de Jaguaquara e região. Recebemos estudantes de várias cidades vizinhas, isso é muito bom.

Meu serviço é tomar conta da área do colégio, dando todo apoio necessário a direção, coordenação, professores e estudantes, tomo conta das chaves também, e recepciono pais e visitantes que chegam.

Tudo que acontece no dia a dia do CBTE é diferenciado. Acho maravilhoso a paz e quietude de espírito dos nossos estudantes. Penso que isso é possível porque antes de começar as aulas nos turnos letivos, os alunos são conduzidos com uma palavra devocional e são encaminhados para as suas salas, onde seus professores já estão esperando na porta.

Outra coisa que só o colégio tem e traz efeito positivo para nossos alunos, são as lições que acontecem semanalmente no Salão Nobre, na condução das prós Zena e Alcione. A diretora, outros professores e pessoas da comunidade também participam.

São marcantes as Escolas de Pais e as Aulas Inaugurais. Já vi o Salão Nobre com mais de quinhentos pais e responsáveis pelos alunos nesses momentos. Hoje, estou aposentável, mas esse colégio nunca vai sair da minha vida, meus filhos aqui estudaram e se formaram, e com fé em Deus virão os meus netos”.

(Manoel Batista – Professor Auxiliar de Disciplina)

“Sou eternamente grata a Deus por fazer parte da família Taylor-Egídio. Aqui no Colégio Batista Taylor-Egídio cresci espiritual e profissionalmente. Aqui eu sou feliz. É com muito orgulho que faço parte dessa equipe maravilhosa de profissionais competentes e dedicados que se empenham em fazer o melhor para todos”.

(Marinilda Almeida Vieira Souza – Professora da Educação Infantil)

“Reconhecimento de um trabalho consolidado por anos de dedicação, aprendizado, inteireza, crescimento e cumplicidade. Hoje, vivo o presente que tanto busquei

e ajudo a construir o futuro que sonhamos juntos. Nessa instituição o Projeto Político Pedagógico é de qualidade e possui um ambiente emocional favorável, acolhedor e receptível. Os professores são referência na comunidade escolar. O Colégio possui atividades extracurriculares, as famílias são parceiras da escola, a comunicação é de qualidade. Há incentivo aos colaboradores para o aprimoramento dos seus conhecimentos e para a busca de outros saberes. Também nesta Casa de Educação Taylor-Egídio há firmeza de propósito e Jesus Cristo é o nosso bálsamo”.

(Maryvane Araujo Barbosa – Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

“Alguém escreveu: ‘Do encontro entre duas pessoas, nasce uma terceira. É por ela que nos encantamos’. Sou essa terceira pessoa, desde que tornei-me membro da Família CBTE. Sinto-me, profundamente grata, por tantos aprendizados. Mas, ainda mais honrada, por fazer parte de sua tão Nobre Missão: Ativar Vidas com Propósitos. E isso, só vejo acontecer aqui”.

(Naiara Ferreira da Silva – Professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental)

“É uma alegria imensa fazer parte desta equipe do Colégio Batista Taylor-Egídio. Sou imensamente grata a Deus por estar neste lugar e fazer parte desta família. É um lugar onde me sinto muito bem acolhida. Foi através desta instituição que conheci pessoas especiais e singulares, aqui fiz amigos que levarei pra vida toda.

Sinto-me extremamente feliz em lecionar nessa Casa de Educação onde o ser humano é visto por inteiro, dessa forma me sinto honrada em poder contribuir com o aprendizado e desenvolvimento das crianças. É uma dádiva acompanhar a interação dessas crianças em especial ver seus valores e caráter sendo

formado dia a após dia. Gratidão a Deus por fazer parte dessa equipe”.

(Névia Oliveira Ramos – Professora da Educação Infantil)

“No Colégio Batista Taylor-Egídio contribuo e desenvolvo a função de motorista, mas também sou pai, minha filha estuda nesse colégio, esse sempre foi meu sonho, oferecer uma educação de qualidade pra ela.

Esse colégio tem um diferencial na assistência humanizada que trata seus alunos e pais. Se algum aluno precisar de atendimento médico a gente leva pro hospital e também em suas casas, seja na sede ou em outra cidade.

Diariamente vejo a preocupação da diretora e todos os professores em cuidar das emoções dos alunos no desenvolvimento da espiritualidade. Essa proposta transforma vidas, falo isso também como pai, porque presenciei acontecer com minha filha. Um dos momentos marcantes que acontece isso, é na Lecção, que é realizada no Salão Nobre, toda segunda-feira, já vi adolescentes saindo chorando, muito tocados com as palestras.

E também acho bom e bonito o ensino do amor e respeito pela Pátria, uma vez por mês, acontece o hasteamento das bandeiras e os alunos cantam o hino Nacional Brasileiro em frente ao Salão Nobre. Um colégio de mais de 100 anos fazendo história”.

(Nilton Souza dos Santos Filho - Motorista e Assistente de Manutenção do Patrimônio)

“Trabalhar no CBTE é um privilégio. Ao chegar nessa escola me deparei com uma direção que não apenas estava preocupada com o meu currículo, mas como o meu “ser integral” poderia contribuir com a formação dos estudantes. Assim, lecionar nessa casa é experimentar a

dinâmica de uma educação que vai além da conquista de uma vaga por um aluno em determinada faculdade.

A oportunidade de ser professora aqui é conhecer um nível altíssimo de organização. Existem escolas organizadas, mas existe o nível CBTE. Isso implica em todas as particularidades que essa casa de educação possui, dentre elas o cumprimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) que está sempre acessível aos pais e demais pessoas que desejam comprovar. Podemos citar também a “Escola de pais” que visa não apenas trazer informações individuais sobre os alunos, mas também compartilhar com os responsáveis assuntos que permeiam a educação através de palestras.

Dentre as muitas especificidades dessa escola, como professora não poderia deixar de citar como é produtivo desenvolver um trabalho em unidades semestrais. Essa organização possibilita uma efetiva avaliação processual e me livra de sobrepor a questão “tempo” sobre o que é realmente importante, o aprendizado do aluno. Aqui também podemos desfrutar de instrumentos de verificação diversos, e que possuem o mesmo peso, alcançando os diferentes tipos de inteligências.

Por fim, são inúmeras as características que tornam o CBTE diferente de outras escolas e acredito que estamos a frente do atual sistema que visualizamos na maioria delas. Resultado primeiramente de uma total dependência ao nosso Deus aliada também a excelência de uma equipe que ama o que faz”.

(Renata Ribeiro Simplicio – Professora de Biologia no Ensino Médio)

“Trabalhar no Taylor, sem dúvida, foi a maior oportunidade da minha vida. E vai continuar sendo, pois ela me proporcionou as outras que vieram até aqui. Acredito que estou onde deveria estar, vestindo o escudo que me habituei desde muito mais tempo do que consigo

lembrar. Antes aluno, agora professor, posso encher o peito de orgulho em dizer que faço parte do Colégio Batista Taylor Egídio, e confesso que poderia escrever um livro pra descrever a honra que sinto, e ainda teria o sentimento de insuficiência. De muitos nomes grandes que poderiam tentar significar essa instituição, escolhi um aparentemente pequeno (com muita ênfase no aparentemente), casa. O CBTE é único, porque não está preocupado em ser o melhor no sentido de competição, mas sim, em tornar as pessoas que passam por ele melhores. Gostaria de encerrar parafraseando a nossa diretora “esse solo é abençoado, quem pisa nele nunca volta a ser o mesmo”.

(Rodrigo José Melo Pereira – Educador Físico)

“Por ser uma escola centenária, o CBTE, já traz em sua história essa grande particularidade. E por se tratar de uma instituição que surgiu a partir de um anseio supremo, que esbarra em duas palavras, que soam forte em meu coração: doação e serviço, eu sigo sempre confiando na vontade do Senhor, buscando aprender em todo instante para que eu venha a ser um ser humano que honre essa história. Por isso trabalhar no Colégio Batista Taylor-Egídio, para mim, é uma missão de fé, doação e serviço. Muitas são as singularidades, em relação a outras instituições, mas duas me chamam a atenção: as lecções e a organização”.

(Sandra Martins de Souza – Professora de Matemática nos Anos finais do Ensino Fundamental)

“É como estar em família. Me sinto acolhida por todos. O Colégio Batista Taylor-Egídio é o lugar onde construir amizades verdadeiras. É maravilhoso saber como um apoio pode mudar minha vida. A minha palavra é de gratidão a Deus por fazer parte dessa missão. Uma experiência que com certeza levarei pra toda vida. Conheci muitos valores e pude vivenciar o que jamais

vi em outros lugares como: Os princípios éticos morais e cristãos, Educação integral, Pedagogia Libertadora, Firmeza de Propósito e Deus como Firme Fundamento”.

(Sandra Regina Freitas da Silva – Professora da Educação Infantil)

“Sabe aquele lugar que não é a sua casa, mas você se sente totalmente à vontade?”

Sabe aquele lugar que não é o seu lar, mas você sente o calor humano e o aconchego de uma família?

Sabe aquele lugar que não é uma igreja, mas você pode louvar e prestar culto a Deus?

Sabe aquele lugar que mesmo de longe o pensamento está lá?

Eu sei!

Eu sei!

Eu Sei!

Eu sei!

É do Taylor-Egídio que estou a falar!!!

Minha escola tem Pilares de valor peculiar

Os saberes compartilhados

Não se podem mensurar!

Nosso Campus tem mais árvores!

Nossas árvores tem mais flores!!

Nossas flores dão mais frutos!

Nossos frutos mais Valores!!!!

Louvido seja Deus pela existência dessa escola extraordinária, incomparável, única que em sua existência encerra o saber a paz e o amor!

Honra, glória, louvor e majestade ao único e verdadeiro Deus.

Ao Deus de Abraão, Isaac e Jacó!

Ao Deus de Carlos Dubois!

Ao Deus de Sonilda Sampaio!

Que sempre esteve sustentando essa instituição em Suas mãos!”.

(Sidney Santos Oliveira – Instrutor da Fanfarra Taylor-Egídio)

“Para mim participar da família Taylor-Egídio significa muito e foi um divisor de águas na minha vida. Foi no Taylor que tive a oportunidade de crescer como pessoa, mãe, mulher, filha, amiga, funcionária e acima de tudo, na relação com Deus e com a minha fé. Oportunidade essa que agradeço primeiramente a Deus, pois ele me escolheu para fazer parte dessa história, segundo a minha irmã Maria Aparecida (Cida) que foi o elo entre Deus, eu e a pró Sonilda a qual serei eternamente grata.

No Taylor somos família. Fazemos amizades verdadeiras que ultrapassam os muros do colégio e queremos levar pra vida toda. Aqui descobrimos que a relação aluno e professor é uma relação horizontal fundada em respeito recíproco. Fazer parte dessa história me fez descobrir um potencial que nem eu mesma sabia que tinha. No Taylor se oportuniza! Todas as manhãs quando coloco a farda eu penso: Que orgulho eu tenho de fazer parte dessa história! E peço a Deus: ‘Senhor me ajuda a HONRAR até o fim da minha missão a OPORTUNIDADE que tu me deste”’.

(Silaine Santos de Jesus – Professora do Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

“Quando questionada sobre o que significa para mim participar da família Taylor-Egídio, respondo sem demagogia que é uma honra. Um grande privilégio para a menina que nem em seus sonhos mais remotos poderia cogitar um dia adentrar os portões do famoso “Colégio

Taylor-Egídio”. Fazer parte hoje do corpo docente desta casa e ter o meu filho estudando aqui é motivo de louvar e agradecer a Deus por esta tão grande oportunidade.

O Taylor-Egídio inspira confiança, fé, tranquilidade, esperança, por isto é uma escola diferenciada. Aqui vemos acontecer acompanhamento pedagógico, psíquico, espiritual. Aqui vivenciamos uma nova maneira de avaliar, de ouvir o outro, de brincar, de aprender. Aqui vivenciamos horários estendidos, escuta sensível, duas Unidades letivas ao invés de quatro, Lecções, Cine Escola, uma sala específica para Língua Inglesa (rsrsr)... são incontáveis os motivos que fazem do Colégio Batista Taylor-Egídio uma escola mais do que especial. E eu sou muito feliz aqui”.

(Silvana de Novais Santos Mercês – Professora de
Língua Inglesa – Anos Iniciais)

“Numa sociedade tão exigente com números, com quantitativos como a nossa, existe uma Casa de Educação que possui uma visão muito além disso. Ela não quer apenas que seus alunos sejam inteligentes, mas também querem que eles sejam felizes. O respeito e o cuidado com o cognitivo, com psicológico e com o espiritual dos seus discentes faz parte de uma educação integral do colégio e é isso que o faz singular.

O Taylor-Egídio é o farol da educação jaguaquarense, por tudo que fez e continua fazendo. Aqui eu cresço como humana, como mãe e como profissional onde sou e sempre serei grata, feliz e honrada por fazer parte dessa história”.

(Simone Brito – Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

“Sou honrada com a oportunidade que o Senhor me concedeu em fazer parte da família do Colégio Batista Taylor-Egídio. Com muita alegria afirmo que

fazer parte desta história neste tempo é uma dádiva de Deus para minha vida em todas as áreas. Uma Casa de Educação que compreende todas as pessoas como um ser inteiro e prima pelo bem comum de todos.

Estar em missão nesta Casa de Educação é muito prazeroso e gratificante. Contribuo para que nossos educandos tenham uma vida transformada em toda extensão da existência. Aqui, o respeito, a alegria, a união e a cumplicidade entre todos os membros, faz dessa escola uma referência no que diz respeito a uma ação educativa integral de qualidade e um ambiente acolhedor que nos torna verdadeiros companheiros e amigos. Sou feliz por fazer parte dessa família!”.

(Sueli Barbosa Nascimento Praxedes – Mecedante)

“Fazer parte da família Taylor-Egídio hoje me faz muito feliz, por ser uma instituição muito comprometida com todos, tanto alunos, pais de alunos e profissionais do colégio. Sinto-me valorizada como profissional desta instituição e nela vejo acontecer a transparência e os ensinamentos de Jesus Cristo sendo vivenciados. O diferencial desta instituição para mim é ver o outro como humano com suas limitações e de forma integral e saber ouvi-lo”.

(Valdilene Ferreira dos Reis – Professora da Educação Infantil)

“Trabalho na área de serviços gerais do colégio. Há mais de uma década fui convidado pra servir nesse colégio. Era meu sonho trabalhar nesse lugar. Atualmente sou responsável pela limpeza e manutenção do espaço físico do Ginásio de Esportes, onde também acompanho as aulas de educação física, dando todo apoio aos educadores físicos: Kleitan, Pereira e Rodrigo e também aos alunos.

Um diferencial que o CBTE tem é o Ginásio de Esportes com piscina, onde oferece aulas de psicomotricidade para seus alunos, principalmente os do

CBTE Jr. Também é um único colégio que oferece várias modalidades esportivas para seus estudantes, cada um pode escolher mais de uma de acordo com suas afinidades.

Fiquei muito feliz com a notícia da reforma geral do Ginásio de Esportes para oferecer um espaço ainda mais aconchegante. Outra coisa muito boa que observo no colégio, com a atual gestão, são as reuniões de pais com grandes frequências. Os pais participam bastante.

O Cine Escola também é uma proposta excelente, quando os alunos chegam para as aulas de educação física no turno oposto, eles comentam sobre os filmes e sobre as palestras das lecções.

Sou feliz em fazer parte dessa equipe!”.

(Vandelson de Souza Bispo - Serviços Gerais do Ginásio de Esportes)

“Ao refazer o caminho percorrido, percebi que 60% da minha existência neste mundo, passei no Colégio Batista Taylor-Egídio. Desta forma, devo afirmar que o meu caráter, a minha formação devo a esta Casa de Educação. Considero-me, assim, uma pessoa privilegiada, pois foi aqui no Taylor, que descobri o prazer de ensinar, foi nesta casa que tive o privilégio de acessar aprendizado muito mais significativo e qualificado, entendendo o ser humano na sua integralidade.

Assim, pretendo fechar este ciclo da minha vida, neste Colégio onde ministrei aulas de Língua Portuguesa, coordenei e ensino Filosofia, agradecendo aos estudantes, aos colegas (professores), servidores e à comunidade que compartilha deste espaço conosco, pelas oportunidades e pelo crescimento que me proporcionaram ao longo destes vinte e oito anos de convivência . A docência tem sido uma experiência única e, por mais esforço que faça, meu relato ficará aquém do vivido e da gratidão que tenho por todos”.

(Vilma Oliveira D’Emídio – Professora na área de Linguagens)

“De estudante de escola pública e admiradora do Colégio Taylor-Egídio à realização do sonho de entrar pra educação jaguaquarense, em janeiro de 2001, entrevistada pela professora Sonilda Sampaio na sala da direção do CTE, para trabalhar na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE). Em março do mesmo ano, o sonho foi concretizado, entrei na ERTE, campus Taylor-Egídio, atuando como auxiliar de disciplina, depois cursei pedagogia e fui ser professora. Posteriormente colaborei como assistente da direção e da coordenação. Estes portanto, são meus lugares de fala.

Desde finalzinho de 2013, quando a professora Sonilda assumiu a direção do Colégio Batista Taylor-Egídio, fiquei mais presente e atuante na condição de mãe e de comunidade, encantada pelo projeto e pela missão que o centenário Colégio faz em Jaguaquara e região.

Em final 2019 recebi o convite para substituir a professora Vilma Oliveira D’Emídio a qual, por quase trinta anos, colaborou com a Casa de Educação Taylor, saindo por conta da aposentadoria. Assim, no início de 2020 assumi a função de coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais, do conceituado colégio, podendo participar mais efetivamente desse espaço sagrado, de educação humanizada, diferenciada, que busca ressignificar e reinventa o cotidiano, dando sentido para o seu conceber educativo.

Colaborar com o fazer pedagógico de um colégio que tem singularidades no seu engendrar educacional, um colégio que no dia a dia educa crianças, adolescentes e jovens na cidadania, numa perspectiva crítica, conscientizadora e com ética, fundamentada em valores e princípios, um colégio que tem todos seus documentos oficiais atualizados os quais nos oportunizam a laborar com as legalidades, faz-me sentir realizada no chamado vocacional”.

(Vilmaci dos Santos Dias – Coordenadora Pedagógica –
Anos Finais do Ensino Fundamental)

“Não podemos falar do Colégio Batista Taylor-Egídio, sem pensar no compromisso em promover uma educação de qualidade, pois historicamente a instituição tem se constituído como um colégio que age sob égide dos valores que são importantes para a comunidade, tais valores o tornam singular. Assim, o CBTE muito tem contribuído para a educação de Jaguaquara e do seu entorno.

Trabalhar nessa instituição para mim, enquanto educadora, significa um comprometimento com o crescimento da instituição e uma missão pessoal, no que diz respeito à promoção de uma educação que valorize o ser integral dos estudantes”.

(Vivia Carla Macêdo das Mêrces - Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

“Entrei para a família CBTE em fevereiro de 2013 e durante esses anos, pude refletir sobre meu ofício e sobre a importância desse ofício para a formação do caráter e de outros valores que são inerentes ao ser humano. No Taylor, me sinto representado, amparado e como forma de gratidão, sigo realizando a cada dia, a missão de exaltar o poder transformador da educação e como essa instituição se esmera para formar cidadãos conscientes de sua historicidade e de seu papel social.

O Taylor pensa no indivíduo integralmente, prepara seus discentes respeitando as diferenças de cada um e potencializando suas virtudes e, por isso, sou grato a Deus por ser parte integrante desse colégio e por experienciar diariamente, momentos áureos de constante aprendizado e doação”.

(Wallace Sousa de Moura – Professor de História e Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino *Médio*)

“Fazer parte do colégio Taylor-Egídio é ser atravessado por minha própria história. Recordo quando aprendi a andar de bicicleta no campo do colégio em

um domingo à tarde e de quantas vezes desejei estudar ali, mas a vida me levou a outros lugares. No início da juventude trabalhei em uma parte externa do colégio auxiliando em algumas digitações e foi dali que observava muitas vezes a saudosa Professora Stelinha chegando e tive por vezes a oportunidade de orar com ela, lembro da Professora Renildes, quando caiu em frente ao colégio e, ao ajudá-la, comecei a ser chamado por ela de “meu anjo”.

Foi em um dos prédios do Taylor que chorei e fui acalentado por Dona Zenilda quando buscava reconhecer que precisava obedecer a direção de Deus e seguir em missões para JOCUM, onde fiquei por nove anos seguidos, e hoje retorno para o Colégio como professor sem deixar de ser aluno. Aprendendo a viver o novo em um lugar que não é tão novo para mim. Fazer parte do Colégio Batista Taylor-Egidio é estar envolvido diretamente com minha história e missão de vida.

O fato do colégio ser fruto de uma obra missionária, de imediato me toma por completo, fico imaginando as lutas e conquistas que passou. E, por ser um missionário vejo o quanto vale a pena semear e não negociar os valores e princípios do reino de Deus. O Taylor é diferente, pois carrega em sua genética o princípio da sabedoria que é temer a Deus”.

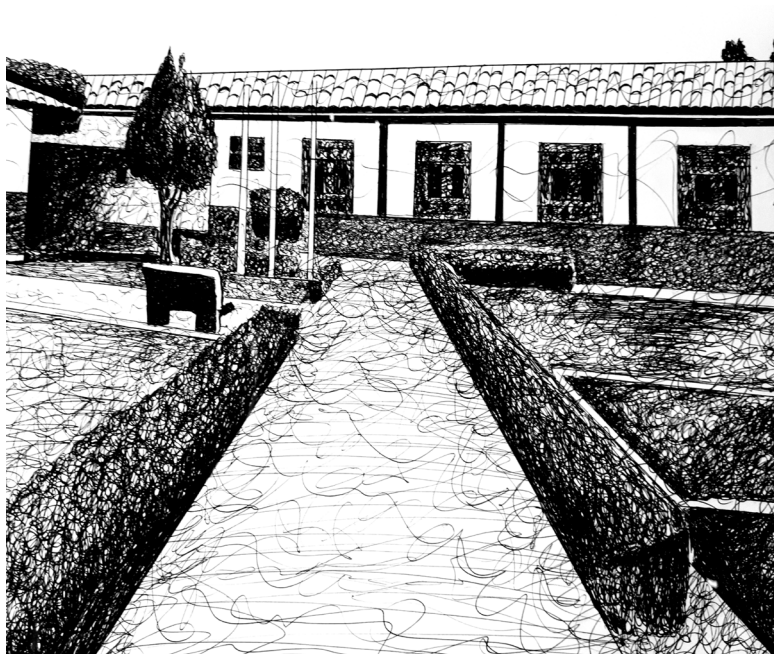
(Welber do Couto Souza Santos – Professor de Filosofia)

“Quando criança tinha o sonho de estudar nesse colégio, pude cursar um ano apenas. Vejo minha história hoje como uma segunda chance, da parte de Deus, para viver aquilo que meu coração sonhava como aluno, agora na posição de docente.

Os valores de convívio e ter sempre a palavra de Deus soando pelos corredores, sem dúvida, o torna diferente enquanto Casa de Educação”.

(Weldon Carvalho Brito – Professor de Música)





Edvaldo
23-06-14

ANEXO

Anexo-calendário escolar



COLÉGIO BATISTA TAYLOR-EGÍDIO
Av. 2 de Julho, 116 – Jaguaquara – BA
Reconhecido pela Portaria nº. 22, de 10-08-71 (D.O.U. de 09-11-71)
Entidade Mantenedora: Convenção Batista Baiana
2020 – 121 ANOS - O PRIMEIRO DO BRASIL
Educação a partir dos princípios éticos e morais cristãos
Fone: 73.3534.4249 - <https://www.tayloregidio.org.br/#>

(Provérbios 1:7)

O Deus de paz cuide de vosso espírito, da vossa alma e do vosso corpo e sejam integralmente conservados.

(1ª Tessalonicenses 5:23)

JANEIRO

01 – Confraternização universal

27 - Primeira reunião geral com o corpo administrativo da Casa de Educação Taylor-Egídio. Assinatura do Termo de Compromisso 2020 da Casa de Educação Taylor-Egídio com RG e CPF para a CBBa.

28 e 29 – Arrumação geral do Colégio e decoração do CBTE Jr.

30 e 31 – Jornada Pedagógica – Assinatura do Termo de Compromisso - 2020 da Casa de Educação Taylor-Egídio, com RG e CPF para a CBBa. Formação continuada em serviço com carga horária em certificado. Definição dos padrinhos e nomes das turmas.

FEVEREIRO – 03 SEMANAS - 17 DIAS LETIVOS

02 - Aula inaugural em família: Pais e filhos em comunhão (domingo pela manhã – 09:00h) Todos os professores e funcionários - Início do 1º semestre letivo 2020.

02 - 1ª Escola de Pais. Apresentação da proposta do Colégio: PPP, Regimento, avaliações, vestimentas etc. Ênfase na educação integral. BNCC: Educação integral é a BASE!

03 – Início das aulas formais – INÍCIO DO PRIMEIRO SEMESTRE LETIVO - 1º bimestre – 45 dias letivos

03 - Lecção Especial de acolhimento, por turma – Cada turma discutindo e apresentando o significado do Nome da sua Turma. Momento quando os Nomes das Turmas estarão nas portas das salas e os padrinhos e as madrinhas serão apresentados.

10 – Encontro pedagógico (AC) – Socialização dos temas para pesquisas no

Ensino Médio (1º ao 3º ano) – TCC – Já decididos no final de 2019.

21 a 26 – Recesso do Período de Carnaval e ACAMP'BAB

27 – Retorno do recesso

28 – Cine Escola (sexta-feira) - Os educadores, responsáveis pelo dia, trarão a proposta do filme com, no mínimo, 15 dias antes para a montagem do trabalho interdisciplinar, juntamente com a coordenação.

A sessão do Cine Escola tem periodicidade mensal. Acontece na última semana de cada mês, em dias alternados, agendados e anunciados pela coordenação pedagógica. Os filmes e/ou documentários serão escolhidos de acordo com os níveis e idades dos estudantes. Os educadores responsáveis pela sessão farão os links do assistido com suas respectivas disciplinas, potencializando as possibilidades de aprendizagens. Vale pontuar, no entanto, que essa atividade não substitui as opções metodológicas dos docentes que incluem no desenvolvimento de suas aulas a exibição de filmes e documentários, com conteúdos disciplinares específicos (PPP – CBTE, 2018, p. 51).

MARÇO - 04 SEMANAS - 22 DIAS LETIVOS

02 – Encontro pedagógico (AC)

08 – Dia internacional da mulher

16 – Encontro pedagógico (AC)

21 – Dia da eliminação da discriminação racial

30 – Cine Escola (segunda-feira). Os educadores, responsáveis pelo dia, trarão a proposta do filme com, no mínimo, 15 dias antes para a montagem do trabalho interdisciplinar, juntamente com a coordenação.

30 – Encontro pedagógico (AC)

Participação nas celebrações dos 19 anos da ERTE.
--

ABRIL - 04 SEMANAS - 19 DIAS LETIVOS

08 – Culto da Paixão e ressurreição de Cristo em cada nível. Cada criança da Educação Infantil e dos Anos Iniciais trará suco de uva e pãozinho para o lanche coletivo e fraterno.

09 a 12 – Recesso da Semana Santa

09 a 12 – 33ª edição do CONJUBAJA

12 – Páscoa de Cristo

13 – Exposição dos livros paradidáticos para a celebração do dia do livro infantil, que será no dia 17 (apenas para os anos iniciais e 6º ano do ensino fundamental). Divisão do amigo oculto dos livros, os quais serão adquiridos na exposição do colégio.

13 – AC - Conselho de Classe Parcial do 1º bimestre para elaboração dos Pareceres Docentes – Além das fichas do CC preenchidas, os docentes levarão ao CC os nomes dos estudantes com casos para estudos especiais. As fichas serão padronizadas do primeiro ao quarto bimestre. Os docentes as receberão com a devida antecedência e as coordenações farão as sínteses.

13 - Início do 2º bimestre – 46 dias letivos

17 – Celebração pelo dia do livro infantil com amigo oculto de livro paradidáticos

da exposição do colégio. Valor do investimento R\$ 10,00. O livro recebido do amigo oculto será tema de uma atividade pedagógica, como um dos dispositivos avaliativos.

18 – Dia de reflexão sobre o livro infantil

19 – Dia de reflexão sobre a consciência indígena no Brasil, dando enfoque à cultura e às línguas indígenas.

20 – Aula normal

21 – Dia de Tiradentes – uma parada para reflexão sobre a resistência (ou não) na história brasileira. Feriado nacional.

22 – Dia de reflexão sobre a história do Brasil: Chegada de outros povos.

23 – Dia mundial do livro

27 – 2ª Escola de Pais – Estudos sobre as características das idades dos estudantes. Entrega dos pareceres parciais do conselho de classe do 1º bimestre. Na segunda-feira de Escola de Pais, a Lecção para o Ensino Médio será no último horário no CBTE Jr.

28 – Cine Escola (terça-feira). Os educadores, responsáveis pelo dia, trarão a proposta do filme com, no mínimo, 15 dias antes para a montagem do trabalho interdisciplinar, juntamente com a coordenação.

MAIO – 04 SEMANAS - 19 DIAS LETIVOS – MÊS DA FAMÍLIA

01 – Dia do trabalhador – Feriado

08 – Dia das mães com enfoque às famílias – Reflexões sobre maternidades (responsável, irresponsável, precoce, tardia etc) e sobre as famílias. Homenagem especial às mães do Colégio – CBTE JR., no turno matutino. Valor estimado do jantar da família + aluguel do espaço (por pessoa): R\$ 40,00. Valor para crianças, a negociar.

11 – Encontro pedagógico (AC) – Socialização do planejamento da caminhada do dia 15, assunção de compromissos coletivos e de responsabilidade no cumprimento do planejamento da atividade pública.

15 – Caminhada alusiva ao aniversário de Jaguaquara, contra o Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes e início das celebrações pelos 122 anos do Colégio. Com carro de som e fanfarra.

15 – Encontro de Fanfarras com almoço e palestras.

18 – Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes

18 – Feriado – Aniversário de Jaguaquara (segunda-feira)

24 – Feriado municipal religioso

25 – Encontro pedagógico (AC)

27 – Cine Escola (quarta-feira). Os educadores, responsáveis pelo dia, trarão a proposta do filme com, no mínimo, 15 dias antes para a montagem do trabalho interdisciplinar, juntamente com a coordenação.

29 e 30 – Jogos da Integração no Colégio Oficina em Vitória da Conquista

JUNHO – 03 SEMANAS - 14 DIAS LETIVOS

05 – Dia do Meio Ambiente – reflexões sobre o planeta e sua preservação

1º simulado ENEM – CBTE

08 – Lecção - Plantio de árvores

08 – AC - Conselho de Classe Parcial do 2º bimestre para elaboração dos Pareceres Docentes – Além das fichas do CC preenchidas, os docentes levarão ao CC os nomes dos estudantes com casos para estudos especiais. As fichas serão padronizadas do primeiro ao quarto bimestre. Os docentes as receberão com a devida antecedência e as coordenações farão as sínteses.

11 - Feriado nacional Corpus Christi

18 e 19 – Jogos internos. Valor estimado do investimento R\$ 25,00. Fanfarra toca.

19 - Noite - Encerramento das atividades do 1º semestre da Educação Infantil ao Ensino Médio: Mostra de Artes, Esportes, Musicais etc. Valor estimado do investimento: R\$ 25,00. Todos os alunos que não forem convocados para os jogos, participarão da Mostra de Artes. Fanfarra toca.

22 – Início do recesso junino

30.06 a 03.07 – Assembleia geral da Convenção Batista Baiana

JULHO - 04 SEMANAS - 20 DIAS LETIVOS

02 – Dia da proclamação: Independência da Bahia

03 – Retorno da Assembleia geral da Convenção Batista Baiana

05 – Segunda reunião geral - corpo administrativo da Casa de Educação Taylor-Egídio (domingo)

06 – INÍCIO DO SEGUNDO SEMESTRE LETIVO - 3º bimestre – 61 dias letivos e 62 – CBTE Jr.

06 - Encontro pedagógico (AC) - Para preenchimento das cadernetas

07 - Último dia para entrega das cadernetas preenchidas do 1º semestre letivo, na secretaria

17 - Projeto de Orientação Vocacional - 3º ano do Médio - Valor estimado do investimento: R\$ 25,00

17 - Painel das Profissões para o 3º ano do Ensino Médio. NOITE - Palestrantes: ex-alunos, ou não, do CBTE, ou pesquisas pelos concluintes. Almoço ou jantar e entrega do material da Orientação Vocacional. Valor estimado do investimento: R\$ 30,00.

20 – Dia do Amigo. Comemoração do Dia do Amigo. Projeto: “Amigo, que é amigo, paga mico junto com o amigo” (Da Educação Infantil ao Ensino Médio)

20 - 3ª Escola de Pais (apenas para os pais) - Entrega dos pareceres parciais do conselho de classe do 2º bimestre e boletins do 1º semestre. Na segunda-feira de Escola de Pais, a Lecção para o Ensino Médio é no último horário, no CBTE Jr.

24 – Dia dos Avós – Reflexões sobre as condições concretas de avoternidade no Brasil – CBTE Jr. Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – “Lanchando com a vovó”.

30 – Cine Escola (quinta-feira). Os educadores, responsáveis pelo dia, trarão a proposta do filme com, no mínimo, 15 dias antes para a montagem do trabalho interdisciplinar, juntamente com a coordenação.

AGOSTO - 04 SEMANAS - 21 DIAS LETIVOS E 22 PARA O CBTE JR.

01 e 02 – Acampai - CBTE Jr. Valor estimado do inves-

timento: R\$ 60,00 (Lembrança + evento - apenas para Educ. Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais)

Olimpíada Baiana de Química

02 – Café da manhã com pais e familiares

03 – Descanso do Acampai, pela manhã, (para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais)

09 – Dia dos pais - Momento de reflexão sobre paternidades

11 – Dia do estudante – comemoração na escola – Gincana estudantil

12 – Jogos da Educação Infantil – Comemoração do Dia do Estudante

13 e 14 – Jogos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Participação da Fanfarra

17 - Encontro pedagógico (AC)

22 – Dia do folclore – Enfoque às culturas populares

28 – Cine Escola (sexta-feira). Os educadores, responsáveis pelo dia, trarão a proposta do filme com, no mínimo, 15 dias antes para a montagem do trabalho interdisciplinar, juntamente com a coordenação.

31 - Encontro pedagógico (AC)

SETEMBRO – 04 SEMANAS – 23 DIAS LETIVOS E 22 PARA O CBTE JR.

07 – Dia da Independência do Brasil – Desfile cívico. Fanfarra toca. Das 8:00h às 11:00h.

14 - Encontro pedagógico (AC)

17, 18 e 19 – Jogos da primavera – Ensino Fundamental – Anos finais e Ensino Médio. Valor estimado do investimento: R\$ 30,00 para os atletas – com bilheteria para os espectadores – (Cuidado em convocar alunos e não colocá-los para jogar) – Fanfarra toca

28 - Entrega das 3 cópias do TCC + Pôster - 3º ano do Ensino Médio

28 – Cine Escola (segunda-feira). Os educadores, responsáveis pelo dia, trarão a proposta do filme com, no mínimo, 15 dias antes para a montagem do trabalho interdisciplinar, juntamente com a coordenação.

28 - AC - Conselho de Classe Parcial do 3º bimestre para elaboração dos Pareceres Docentes – Além das fichas do CC preenchidas, os docentes levarão ao CC os nomes dos estudantes com casos para estudos especiais. As fichas serão padronizadas do primeiro ao quarto bimestre. Os docentes as receberão com a devida antecedência e as coordenações farão as sínteses.

28 - Início do 4º bimestre - 50 dias letivos e 54 para CBTE Jr.

OUTUBRO – 04 SEMANAS – 21 DIAS LETIVOS

09 e 10 – ACAMP Júnior e ACAMPTEEN 6º ao 9º ano. Valor estimado do investimento: R\$ 48,00 – lembrança inclusa - para Educação Infantil e Fundamental - Anos Iniciais. Show de talentos.

12 – Feriado Nacional – Dia das crianças – Parada reflexiva sobre as condições das crianças (infâncias) no Brasil

13 – Antecipação do Feriado referente ao Dia do Professor e do Auxiliar administrativo

15 – Dia do professor

19 - 4ª Escola de Pais (apenas para os pais) – Expor os pôsteres do TCC. Entrega

dos pareceres parciais do conselho de classe do 3º bimestre. Na segunda-feira de Escola de Pais, a Lecção para o Ensino Médio é no último horário, no CBTE Jr. 22 e 23 – Manhã e tarde - Defesa Pública de TCC – 3º ano do Ensino Médio. 10 minutos por equipe. Só para os alunos da casa. Almoço para os alunos como presente dos professores.

23 - Cine Escola – Excepcionalmente para o Ensino Fundamental – anos finais 27 – Cine Escola (terça-feira). Os educadores, responsáveis pelo dia, trarão a proposta do filme com, no mínimo, 15 dias antes para a montagem do trabalho interdisciplinar, juntamente com a coordenação.

29 – Dia nacional do livro

NOVEMBRO – 04 SEMANAS - 21 DIAS LETIVOS

02 – Feriado nacional – finados

09 - Encontro pedagógico (AC)

Vila da Ciência

13 – Uma experiência no Ensino Fundamental – Anos Finais e uma experiência no Ensino Médio

15 – Feriado Nacional – Proclamação da República

19 – Dia da Bandeira Nacional – comemorativo escolar

20 – Dia da Consciência negra - Mobilização comemorativa

20 e 21 – Celebrações pelos 122 anos do CBTE com a ERTE e EXALTE

Valor estimado dos investimentos: R\$ 35,00

20: Feira do Conhecimento (sexta-feira, manhã e tarde). Grande Evento celebrativo. Do 6º ano Fundamental ao 2º ano do Médio – Trabalhar o tema do ano: Educação integral é a BASE. Cada turma com uma dimensão.

20: Papinho poético – CBTE JR. Os saltimbancos

21: Encontro dos ex-alunos - EXALTE - (sábado, durante o dia).

23 - Encontro pedagógico (AC) – Pré-conselho de classe final, em caráter parcial, para decisões sobre recuperações finais.

25 – Cine Escola (quarta-feira). Os educadores, responsáveis pelo dia, trarão a proposta do filme com, no mínimo, 15 dias antes para a montagem do trabalho interdisciplinar, juntamente com a coordenação.

Resultados das médias dos dois semestres e aulas e provas de recuperação para o 3º ano do Ensino Médio.

Revisão para o ENEM – Ensino Médio. A revisão para o ENEM terá formato de evento aberto ao público, em final de semana.

2º simulado
ENEM - CBTE

DEZEMBRO – 01/02 SEMANAS - 05 DIAS LETIVOS E 09 PARA O CBTE JR.

07 - Encontro pedagógico (AC)

07 - Entrega dos resultados (as aulas terminam para quem passou direto) - 6º do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio.

Viagem para o 3º ano Médio.

- 10 – Aula da saudade para o 1º ano do ensino fundamental
 10 - Aula da saudade para o 3º ano do Ensino Médio.
 11 – Encerramento das atividades do ano letivo para CBTE Jr. (noite – Salão Nobre)
 12 – Celebração pelo ano letivo e solenidade de conclusão do 3º ano – 19:00h – O valor do investimento dependerá do nível das opções dos participantes.
 13 e 14 – Aula da saudade do 5º ano do Fundamental. Valor estimado do investimento: R\$ 350,00 (Aluguel do espaço, transporte e alimentações do dia – apenas para o 5º ano do Fundamental – Anos Iniciais)
 08, 09, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17 e 18 - Revisão da aprendizagem (final) e avaliações - 6º do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio – Matutino e vespertino.
 18 - Conselho de classe final - 6º do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio – 18:00h.
 19 – Resultados finais do ano letivo - 6º do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio - Matutino
 21 - Encontro pedagógico (AC) – Confraternização com professores e funcionários
 LECÇÕES: Semanalmente, todas as segundas-feiras, para todos os níveis.
 ENCONTROS DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE INDIVIDUALIZADO: Agendado, mensalmente, pelo docente e a coordenação.
 MOMENTOS CÍVICOS: Primeira segunda-feira de cada mês, matutino e vespertino.
 ENCONTRO DE DIREÇÃO E COORDENAÇÕES: Mensalmente
 VESTIMENTA ESCOLAR: A vestimenta escolar do ano letivo 2020 será composta da seguinte maneira: calça jeans ou bermuda nos joelhos, nas cores: azul ou preta, nos modelos tradicionais; camisa personalizada adquirida no colégio; calçado confortável fechado, tipo tênis ou sapatilha, em cores neutras.

SOBRE 2ª CHAMADA

Art. 122 do Regimento Escolar: a) Por doença, com atestado médico; b) Por luto, morte de parente de 1º grau; c) Casos excepcionais com justificativa de 48h.

Sempre que o estudante precisar realizar uma 2ª chamada, deverá fazer (o próprio estudante ou seu responsável) contato diretamente com o (a) docente da disciplina e com o setor financeiro e com a coordenação pedagógica.

Cada estudante matricular-se-á em apenas uma modalidade de esporte na Educação Física. Qualquer exceção, só ocorrerá com permissão escrita dos pais e/ou responsáveis.

A participação na FANFARRA é opcional e gratuita. HORÁRIO: Das 7:30h às 9:30h dos sábados

Não seremos a Escola dos Eventos, mas a Escola séria com sua marca. Não nos perderemos no caminho. Firmeza de propósito. Após cada ato educativo, uma avaliação: AÇÃO-REFLEXÃO.

Todos somos igualmente humanos cansáveis. Vamos pensar coletivamente, em todos os sentidos.

Qualquer que seja o evento, mesmo dentro de apenas um componente curricular, fora deste planejamento, as coordenações e a direção deverão ser consultada previamente, não apenas comunicada.

Somos uma Escola comprometida com a marca de 121 anos. Temos endereço na história.

202 – DIAS LETIVOS – ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO
207 – DIAS LETIVOS PARA ANOS INICIAIS E INFANTIL

Jaguaquara, 31 de outubro de 2019.

Sonilda Sampaio Santos Pereira
Diretora

Uma missão. Dessa forma tem sido encarado pela atual gestão cada momento na Casa de Educação Taylor Egídio nos últimos 22 anos. Uma missão entendida como dada por Deus, recebida e abraçada com todo amor, coragem e fervor. No início da adolescência, em função de uma nova missão dos meus pais, fui morar e estudar naquele espaço. Até então o conhecia apenas como sede anual do mais importante Acampamento Batista do Estado. Minha mãe participaria da organização e, posteriormente, dirigiria uma escola para alunos do campo, que funcionaria em tempo integral. Assim também foi a entrega ao projeto. Enquanto cursava os ensinamentos fundamental e médio, em um contexto de veemente afirmação dos valores morais e éticos cristãos, vi tudo acontecer ali, dormindo e acordando diariamente naquele ambiente escolar. Enquanto menino, certamente não entendia a magnitude do trabalho. Mas, com o passar dos anos, pude, em meio a grandes lutas em diversos âmbitos, entrega e um profundo cultivo da espiritualidade, presenciar grandes e, porque não, sobrenaturais conquistas. Hoje, não mais presente fisicamente, orgulho-me por me sentir um filho dessa Casa, da minha casa.

Franc Jorge Sampaio Pereira
Médico cardiologista



Sonilda Sampaio Santos Pereira, natural de Jequié-BA, filha de Helenísio e Ilza. Irmã de Joílson e Solange. Casada há trinta e seis anos com o Pr. José Jorge Almeida Pereira. Mãe de Fannie e Franc. Sogra de Josias e Fernanda. Avó de Theo e Enrico.

É Bacharel em Educação Religiosa com habilitação em Didática e Administração pelo SEC-PE (1983); Licenciada em Letras pela UESB-BA (1997); Bacharel em Psicanálise Clínica pela SPOB-RJ (1998); Pós-graduada em Alfabetização pela FEBA-BA (1994); Pós-graduada em Texto e Gramática pela UEFS-BA (1999); Mestre em Ciência da Família na Sociedade

Contemporânea pela UCSAL-BA (2005); Atuação de 40 anos na Educação Religiosa Cristã (1980 a 2020); Diretora Fundadora da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) - Jaguaquara - BA (gestão de 2001 a 2016); Atuação nas áreas: Educação, Família e Linguística; Membro da Academia de Letras de Jequié - BA. Cidadã honorária da cidade de Jaguaquara - Bahia. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Jequié - BA e Diretora do Colégio Batista Taylor-Egídio - Jaguaquara - BA.

Vivi meus primeiros 18 anos no Colégio Batista Taylor-Egídio, enquanto estudante e filha dos Professores Mário e Renilde Moreira, os quais foram professores e secretários do Colégio por mais de 50 anos.

Continuo apaixonada por esta Casa e por suas palmeiras. Meu coração bate forte em gratidão por tudo que me foi ensinado e pela formação do meu Ser Integral, com bases sólidas de valores morais e espirituais.

Fiquei feliz quando soube que a Profa. Sonilda assumira a direção do Colégio, em 2013. Ali se iniciavam as transformações que meu coração sonhava: o Barco resgatado em seus valores, na excelência do ensino, a na referência de liderança educativa e missionária!

Profa. Sonilda, líder competente e íntegra, juntamente com sua equipe, em 7 anos resgatou a história. Com seu estilo literário ímpar, nos presenteia com o livro Educação: movimentos e abrangências a partir da Casa Taylor-Egídio. Um trabalho sério e de linguagem clara que convida o leitor a trilhar um caminho para além das palavras nele contidas: o caminho da sabedoria educacional!

Uma obra para se ler, aprender e usar nas Escolas que visam educar um Ser Humano Integral, além de firmar as bases para os que vierem a dar continuidade ao trabalho desta Casa.

Como médica, pesquisadora, ex-aluna, e orgulhosa filha dos Profs. Mário e Renilde Moreira, agradeço com amor por tudo que tenho testemunhado acontecer nos últimos anos no Colégio Batista Taylor-Egídio.

Dra. Leticia Mussi Moreira de Souza Brotto
Arlington, Texas - EUA, Janeiro de 2021

Tenho tido privilegio de acompanhar o Colégio Batista Taylor Egídio nos últimos anos. Sou encantada com seu compromisso com a excelência, sua clareza de propósito e sua responsabilidade social.

Quando falo dessas duas casas de educação, falo com um brilho de orgulho no olhar, mas também com todo peso da responsabilidade, como batista, de manter essa dinâmica de aperfeiçoamento contínuo e inovação dos processos educacionais, conquistados nos últimos anos.

Conceitos como: 'educação integral', 'turno de fala', 'sistema de avaliação colaborativo', gestão do 'tempo real de aula', apresentados neste livro, são vivenciados na prática escolar pelos professores, alunos, pais e funcionários, numa perfeita sinergia, de maneira contagiante e empolgante.

Agradeço a Deus por confiar a nós, Batistas Baianos, o privilégio e o desafio de conduzir essas duas Casas de Educação, contando com o amor e dedicação de toda equipe CBTE e ERTE, sob a gestão da querida amiga Sonilda, uma educadora-pesquisadora que tem no Educar - considerando toda a amplitude e complexidade dessa palavra - a sua missão de vida.

Professora Margareth Gerbase Gramacho Fadigas
Professora, gestora e diretora da Convenção Batista Baiana



Edições Taylor-Egídio

ISBN: 978-65-00-11557-4

