

ORIGENS DISTANTES E PRÓXIMAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS HUMANISTAS UTÓPICAS QUE SE CONSTITUÍRAM COMO INSPIRAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO

Leila Rocha Sarmento Coelho¹

Escola Nossa Senhora do Carmo-leilarscoelho@yahoo.com.br

Resumo: o presente artigo tem por objetivo descrever um relato de experiência, com uma abordagem multirreferencial, sobre as origens distantes e próximas de experiências pedagógicas humanistas utópicas que se constituíram como inspiração na construção da Escola Nossa Senhora do Carmo, um projeto social, nascido das orações das Irmãs Carmelitas e assumida por seus educadores, para atender crianças e jovens camponeses, bem como educandos em situação de vulnerabilidade social, com Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, localizada numa zona rural, do município de Bananeiras-PB. Experiências não apenas em teorias, mas escolas concretas que de uma maneira ou de outra tentaram realizar experiências semelhantes à da Escola e que embasaram seus ideais e suas práticas. Várias experiências, realizadas com a tentativa de quebrar com essa estrutura massificadora e criar uma escola humanista para todas as idades, cujos princípios se fundamentam na prática da liberdade, na busca da autonomia, na relação dialógica e na afetividade. Experiências que saíram de lugares diferentes, em tempos diferentes, como a Escola da Ponte, em Vila Rica, na cidade do Porto, em Portugal, sem seriação, nem salas de aulas, nem provas; Summerhill, na Inglaterra, uma escola no campo, as crianças livres e com poder de decisão; as experiências de Anton Makarenko, na Rússia, cujo princípio básico era a coletividade; Paulo Freire, com sua proposta de educação popular, cuja gênese está numa escola pensada com e para os seus sujeitos; Helena Antipoff, em Minas Gerais, com a importância da integração escola e comunidade, bem como a formação do educador e Montessori, na Itália, destacando a importância do ambiente no desenvolvimento psicossocial e cognitivo das crianças e do silêncio para o autoconhecimento.

Palavras-chave: Escola Nossa Senhora do Carmo, experiências pedagógicas humanistas utópicas, ideais, práticas.

Introdução: O presente artigo objetiva descrever um relato de experiência, desenvolvida na Escola Nossa Senhora do Carmo, um projeto social, nascido das orações das Irmãs Carmelitas e assumida por seus educadores, para atender crianças e jovens camponeses, bem como educandos em situação de vulnerabilidade social, com Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, localizada numa zona rural, do município de Bananeiras-PB.

Na busca de construir uma escola que tivesse o rosto de seus sujeitos e da necessidade de fazer algo em busca de superar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar: evasão escolar, distorção idade-série, baixo rendimento escolar, a apatia dos educandos diante dos estudos, a falta de sentido da escola na vida dos educandos. Para tanto, lançou-se o olhar para experiências educativas de base socialista, a fim de servir de fundamentação para práticas

¹ A autora deste artigo é parte integrante da Escola Nossa Senhora do Carmo, ocupando o cargo de gestora desde sua fundação, em 2005.

inovadoras dentro da escola, como as experiências da Escola da Ponte, de Anton Makarenko, de Paulo Freire, Summerhill, Helena Antipoff e Maria Montessori.

Metodologia: A presente pesquisa tem como universo a Escola Nossa Senhora do Carmo, localizada no município de Bananeiras-PB, uma Escola constituída como projeto social do Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Teresa e assumida pelos educadores. Trata-se de um relato de experiência, que diante da pluralidade e heterogeneidade de práticas, sujeitos e espaços que constituem o universo escolar, à medida que pretende assegurar a profundidade e complexidade de tais fenômenos, pressupõe a conjugação de uma série de abordagens e correntes teóricas multirreferencial.

Análise e Discussão: Desejava-se uma escola onde as pessoas se sentissem parte integrante desse todo, que os alunos pudessem dizer o que gostariam de aprender, que tivessem a liberdade de falar e de construir; que os pais sentissem a Escola como parte integrante de sua vida e, assim, participassem ativamente de seu dia a dia; que os professores pudessem, de fato, assumir o processo educativo como colaboradores, coautores.

O debruçar para o cotidiano escolar nos levava às aulas previamente construídas, ao plano curricular descontextualizado, embora se fizesse um esforço para trabalhá-lo dentro da interdisciplinaridade, apesar do esforço se sobrepunha a autoridade de professor e o enquadramento dos alunos por perfis: os indisciplinados, os calmos, os bagunceiros...; predominava as avaliações classificatórias, caracterizando-as mais como instrumento de punição, de obrigação do que de verificação da aprendizagem. Esse mesmo olhar também me fazia lembrar as relações interpessoais na escola. Tudo isso nos faz lembrar a educação bancária descrita por Freire, na pedagogia do oprimido, pensar no seu poema sobre a escola, onde fala que na escola o aluno é gente, o professor é gente, o diretor é gente, que a escola não é só um amontoado de tijolos aparentes e frios. Fazia-nos lembrar, ainda, do Rubem Alves, o quanto pinoquizamos nossos alunos.

A reflexão crítica sobre a prática, segundo Freire (1996, p.22), “se torna uma exigência da reflexão teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Esse desejo de fazer diferente, de construção de um projeto educativo que se contrapõe ao modelo vigente, impulsionou-nos a buscar outras experiências, que traziam em seu bojo a humanização da pessoa, uma construção pedagógica significativa para os que pisam no chão da escola, como a Escola da Ponte.

A Escola da Ponte - A Escola que começava buscando os ideais freireanos, no desejo de constituí-la com e para seus sujeitos, passamos a sentir necessidade de buscar outras experiências. Conhecemos a Escola da Ponte, pelo livro do Rubem Alves, ‘A escola com que sempre sonhei sem jamais pensar que existisse’, uma escola, localizada em Vila das Aves, na cidade do Porto, em Portugal. A forma como o Rubem Alves descreve a escola passava a nos encantar e a desenvolver um desejo enorme de adaptá-la à nossa realidade. Quando lemos que lá ninguém tinha a necessidade de elevar a voz para se fazer ouvir, que todos tinham vez e voz; que as crianças não eram educadas para ranquicizações e competição, mas para a solidariedade, a entreatajuda, a partilha e que as pulsões do individualismo, do egoísmo, da agressividade comportamental, gerando a temida e indesejada indisciplina, estavam quase ausentes do cotidiano da escola, nos fazia acreditar que era possível trazer essa realidade para perto de nós. Na Escola da Ponte, todos os seus membros são agentes do processo, se configurando numa comunidade democrática e autorregulada. Democrática no sentido de que o processo de construção e decisão era coletivo e, autorregulada, porque todas as normas e regras eram decorridas das necessidades inerentes ao pensar coletivo, cuja meta era a construção de um ambiente amigável e solidário de aprendizagem.

De acordo com Alves (2001, p. 15), “mais do que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação na cidadania”.

Essa educação na cidadania, impregnada no todo da Escola da Ponte, delineia sua identidade no paradigma de uma escola sem seriação ou anos, sem aulas, sem turmas, sem testes como o instrumento avaliativo, sem livros didáticos como manual único para os alunos, sem toques de campainha, nem tampouco com professores ministrando um programa imposto em sua disciplina específica. Cidadania vista na autonomia da construção do conhecimento, onde as crianças, em grupos, elaboram quinzenalmente seus planos de trabalho e determinam os objetivos de aprendizagem, organizam seus roteiros de estudo, elaboram relatórios e avaliam suas descobertas.

Na Escola da Ponte, o currículo não é algo pronto, instituído, devendo ser repassado pelo professor para o aluno. Ele se evidencia como uma construção coletiva, onde o papel do educador é o de acompanhar, orientar e fortalecer o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e comunitário de cada aluno. Assim, o programa passa de um “cardápio” de saberes organizados e instituídos hierarquicamente por estâncias superiores, invisíveis à escola, distanciados da realidade e interesse dos

alunos, para uma construção que nasce das perguntas que os sujeitos constituintes do espaço escolar fazem, na relação dialógica que permeia todo o fazer pedagógico, na linguagem entendida como instrumento de transmissão do pensamento, como meio de comunicação e processo de interação, na construção de um ensino-aprendizagem colado à vida.

A afetividade presente na Escola da Ponte se caracteriza como um importante instrumento pedagógico na busca do equilíbrio e do autoconhecimento, que promove a autonomia e proporciona a autoestima e o amor-próprio, necessários para a construção da identidade individual e social. Autonomia vista na constituição das regras e termos de convivências estabelecidos pelos educandos, da decisão de ouvirem música enquanto estudam, de instituir assembleias para tratar dos problemas surgidos na comunidade escolar. O diálogo é elemento fundante da coletividade, bem como a cooperação. As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Colocando sempre disponível as habilidades e competências em função do outro.

Assim, aprendizagem e ensino são indissociáveis, expressão de solidariedade e de um empreendimento comunitário, de um desejo partilhado. Desejo que nos levou a romper com essa estrutura de seriação, de sala de aula, de um currículo previamente fixado, de instituir roteiros de aprendizagem e a trabalhar a partir da pedagogia de projetos.

Esse desejo que nos move e cujo ato de aprender acontece em resposta a ele, como diz Alves (2001, p, 58), é também a força motriz dessa intersecção de olhares, que nos remete a buscar outras experiências, como a de Anton Makarenko, na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski.

As Experiências de Anton Makarenko - Na pedagogia revolucionária de Makarenko, a escola deixa de ter a sala de aula como centro. Todo o trabalho pedagógico, conduzido no bojo da instrução e do trabalho, é desenvolvido tomando como base e suporte metodológico a coletividade². Para ele, a vida prática seria o critério de trabalho da pedagogia, ou seja, nela o indivíduo é visto como um ser social e que sua personalidade é fruto da interação social no processo de autogestão.

Com a preocupação de como educar o “homem novo”, capaz de participar da construção de uma sociedade socialista, a escola pensada por Makarenko não podia reproduzir hábitos, valores e tradição de submissão. Para ele, segundo Leudemann (2012), o centro do fazer pedagógico é a autogestão da coletividade, vivenciada nos mais variados aspectos e

² A coletividade em Makarenko não é simplesmente um conjunto, um grupo de indivíduos em interação. “A coletividade é um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, pois estão organizados e possuem organismos coletivos. São conscientes, devem discutir esse projeto e se responsabilizar por ele, passo a passo”(LEUDEMANN, 2002, p.150/151).

espaços: a sala de aula, o trabalho cultural, o trabalho produtivo, as coletividades primárias (destacamentos), o Conselho dos Comandantes (coordenadores das coletividades primárias), a Assembleia Geral (onde todos os educandos e os educadores resolviam os problemas mais gerais) e o coletivo dos educadores (com a intensa participação no processo pedagógico e cultural).

Nas Assembleias Gerais, inicialmente realizadas semanalmente e, posteriormente, quinzenalmente, presididas pelo Presidente do Conselho da Coletividade, reúnem toda a comunidade para o envolvimento com as resoluções dos problemas, com a construção e/ou retomada de normas. Pode-se perceber que a Assembleia Geral tem como pano de fundo manter a unidade, estimular a participação social e dar voz a todos. O sentimento de pertencimento estimulado e constituído nessa prática conduz a mudanças de hábitos, comportamentos e valores significativos na vida da comunidade e dos indivíduos.

Na escola, os estudantes se organizam por classes ou por turmas, instituindo chefes de classes responsáveis pela disciplina na sala e nos intervalos, pela conservação dos bens e com o poder de expulsar da sala o aluno que violar a disciplina. Estes chefes se encontram à disposição da direção da escola e se tornam assistentes dos docentes responsáveis pela sala/turma.

Como parte integrante desse todo organicamente organizado, se encontra o trabalho cultural, como um dos tempos sociais, além da instrução, produção, lazer e descanso, que no sistema educacional makarenkiano se desenvolve de forma espontânea, pessoal e integral dos educandos, sob direção de especialistas. Definidos em círculos culturais, se distribui em atividades de coral, teatro, literatura, dança, contos, música, pintura, trabalhos manuais, fotografia, pesquisas em ciências naturais, física e química, radioamadores, esportes, xadrez e damas. Nesse tipo de atividade, de acordo com Luedemann (2002, p. 328) “os educandos passam a desenvolver a força criativa, espiritual, estética, descobrindo suas preferências e contribuindo para o desenvolvimento cultural de toda a coletividade”.

Nenhum círculo tem hierarquia sobre outro, cada educando poderá participar somente de um círculo de cada vez, cada círculo presta conta de sua atividade em forma de espetáculos, concertos, jornais, exposições e relatórios, as resoluções de normatização de cada círculo são de competência do Conselho da Coletividade, bem como seu acompanhamento de desempenho.

Enfim, a metodologia educacional makarenkiana se constrói a partir das necessidades concretas da vida coletiva organizada e a educação é vista como

um processo, cujo percurso é realizado pelas perspectivas criadas de acordo com a força da coletividade a curto, médio e longo prazo.

Olhávamos para toda essa experiência de Makarenko e achávamos possível de trazê-la para nossa realidade, como a criação dos conselhos, dos comitês e do colegiado estudantil dentro da Escola, bem como da instituição das oficinas, onde se passou a trabalhar atividades culturais. Esse olhar nos encaminhava para as experiências freireanas, que embora tendo sido pensada para alfabetização de adultos, acreditávamos em sua adaptação para as crianças, quando defende uma proposta de educação construída com os sujeitos.

Os Ideais de Paulo Freire - Buscar essa educação, colocando docentes, discentes, pais e comunidade como agentes de todo o processo educativo, necessariamente nosso olhar se volta à pedagogia freireana, como suporte metodológico de base a contribuir com esse fazer. A começar pela conscientização que “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2005, p.107).

Suas experiências vividas inicialmente em Recife-PE, depois se estendendo para Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte e em João Pessoa-PB, ampliando-se, posteriormente, para todo o país e ultrapassando nossas fronteiras brasileiras, propõe uma pedagogia libertadora e como prática da autonomia, fundamentada na busca do ser mais, na dialogicidade e na amorosidade.

Ao constatarmos nossas limitações humanas, nossa inconclusão, a consciência dos direitos negados, da exploração, da opressão, da injustiça sofrida, mas, ao mesmo tempo, nossa determinação, força e capacidade de lutar e buscar nossa realização como seres humanos, nosso anseio de liberdade, nossa “humanização roubada”, nos inserimos no movimento de busca constante de uma necessidade ontológica de ser mais.

A superação da desumanização e restauração da humanização se dará na medida em que a educação, como um dos instrumentos de transformação da realidade, for construída com os sujeitos e para os sujeitos, ou seja, pela práxis, que é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

Uma educação, de acordo com Freire (2009), fundamentada num método “ativo, dialogal, crítico e criticizador”. Ativo porque é constituído por sujeitos em constante processo de interação, de reciprocidade, de trocas; dialogal porque se estabelece numa relação horizontal de um sujeito para outro sujeito, numa ação intercomunicante ligada por uma matriz, a realidade histórica, por isso crítico e criticizador, na

medida em que ao refletir sobre si mesmo, sobre a realidade, os homens se reconhecem como sujeitos, agentes e pacientes de suas ações, das transformações, do estar e ser no/do mundo, do seu poder criador e recriador.

O diálogo é o elemento fundante das relações de todas as coisas no mundo. Para Brandão (2005, p. 103), o diálogo em Freire é “o sentimento do amor tornado ação”. Assim, as coisas que existem no mundo, na natureza são dadas ao homem para serem amorosamente transformadas por ele e para ele. Sua ação interveniente no mundo pelo fruto do seu trabalho constitui sua cultura, faz a história e dá sentido à vida. Para Freire (2009, p. 115), “quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Só aí há o diálogo”.

Passamos a entender que para buscarmos uma educação libertadora e construída na prática da autonomia, necessário seria ter como fundamento maior o diálogo. Comprendemos com Freire que todo processo de transformação ocorre pelo diálogo. Daí então, passamos a buscar o diálogo como fundamento de nosso fazer educativo, como seta do caminho para se alcançar o propósito educativo almejado. Nessa perspectiva, ficava clara a necessidade de implantar uma gestão democrática, onde o diálogo pudesse fluir naturalmente, onde todos pudessem falar o que estava bom na Escola, o que não estava e propor alternativas de transformação.

A pedagogia libertadora proposta por Freire, nos fez buscar ainda outras experiências, como a vivida em Summerhill, uma escola situada na aldeia de Leiston, em Suffolk, Inglaterra.

Summerhill - Uma escola, cuja regra maior é a liberdade sem medo, uma escola que se adapta às crianças e não as crianças que se adaptam a ela. Nela, os alunos são livres para escolherem suas atividades diárias. No período da manhã são ofertadas aulas regulares, com horários determinados, das diversas disciplinas escolares (geografia, história, matemática, química), em classes e horários distintos, para que os alunos possam ter opção de escolhas, ministradas por professores qualificados. As crianças podem comparecer ou não. É uma opção. A centralização do ensino em Summerhill não está no conteúdo em si, nem tão pouco no método, mas na formação da personalidade e do caráter, mediados pelo desejo dos alunos, como manifestação do amor. “Amor significa ser favorável à criança, e isso é essencial em qualquer escola” (NEILL, 1980, p. 7).

A parte da tarde é livre para todos fazerem o que quiserem. Brincam, consertam seus objetos, constroem brinquedos, jogam, pintam, enfim, se

divertem. Ao final da tarde, há atividades direcionadas. São oferecidas oficinas de leitura, arte, pintura, recortes de oleado, cerâmica, artesanato, carpintaria, metalúrgica. Nas noites de segunda à sexta-feira são oferecidas atividades diversas como cinema livre, palestras na área da psicologia, para quem se interessar em participar, acima dos doze anos de idade, sobre temas variados, de acordo com a curiosidade e desejo dos frequentadores, tais como: complexo de inferioridade, roubo, humor, moralismo, masturbação. O teatro e a dança também são atividades realizadas nesses momentos.

Se existem regras em Summerhill, elas são determinadas por toda a comunidade escolar (corpo docente e discente) em Assembleia Geral, realizada nas noites dos sábados. Nelas, todos têm o mesmo direito de se pronunciar e expor sua causa/queixa para que possa ser resolvida através do voto, ou seja, da solução encontrada como consenso pela maioria. Na assembleia ainda são votadas as normas de funcionamento da escola e a escolha dos responsáveis pela ordem nos variados espaços (salas, dormitórios, oficinas, assembleia...).

Toda essa liberdade de ser para Neill, não significa a anulação do bom senso, nem tampouco é porta aberta para que se evidencie a agressividade. O amor e a compreensão como princípios levam as crianças a um comportamento de partilha, interação e unidade. Conduz ainda a autodeterminação e a autoconfiança.

Isso nos fez pensar que tipo de educando queremos ajudar a formar, se sujeitos competentes para o mercado de trabalho, preparados para competir e desenvolver ações individualistas que promovam seu lugar nessa sociedade capitalista, que se preocupem em vencer e ocupar pódios em suas instituições de emprego, que centralizem seus esforços em ganhar dinheiro para a aquisição de bens materiais, enfim, pessoas que acreditam estar a felicidade e o sentido da vida na busca do ter. Ou se queremos, através da educação, ajudar a formar seres humanos capazes de manter sua sustentabilidade, sem perder sua humanidade, que se sensibilizem com as necessidades dos outros, que promovam no seu ambiente de trabalho um clima solidário e fraterno, que faça prevalecer nas relações o respeito e a amizade, enfim, uma educação que promova pessoas felizes, que centram sua felicidade no ser, no conhecimento e crescimento interior como princípio básico de vida.

Entendíamos que a Escola precisava ser significativa para seus sujeitos, que todos gostassem de estar nela. Assim, buscamos instrumentos que proporcionassem a inclusão de todos, através das assembleias gerais para formação das regras e termos de convivência que permeariam o cotidiano escolar.

Esse olhar voltado para o educando como um ser não só biofísico possuidor de uma capacidade intelectual, mas também de uma dimensão psicossocial, que se desenvolve indissociavelmente, buscada em Summerhill, nos remetendo à experiência de Helena Antipoff, radicada no Brasil a partir de 1929, que desenvolveu um trabalho educativo na formação da educação do bem-dotado, do excepcional e da educação rural.

A Experiência de Helena Antipoff - Em sua filosofia da educação no meio rural, ela chama atenção para a necessidade de conhecer a criança em seu habitat, ou seja, o processo educativo deve partir da realidade concreta, conhecer a história e o meio em que vivem os educandos, entendê-los a partir de suas situações de vida. Nesse processo, é de fundamental importância a integração da escola com a comunidade.

Em sua experiência social e pedagógica desenvolvida na Fazenda do Rosário³, volta seu olhar para a formação do educador como uma prioridade para mudar a realidade campestre do desamparo dos poderes públicos. Habilitá-los às especificidades dessa realidade em todos os seus aspectos (histórico, social, cultural e psicológico) para poder transformá-la é o ponto de partida de sua filosofia. Por isso, centra seus esforços nos cursos de treinamento de educadores, na Escola de Aperfeiçoamento, construída na Fazenda do Rosário.

Esse novo modelo de escola e de educação proposto por Antipoff é alicerçado no paradigma escolanovista, que segundo Campos (2002), exigia dos educadores um novo tipo de formação que não poderia ser construída dentro dos parâmetros tecnicistas e da educação bancária. Tal formação deveria ser construída em suas vivências enquanto ser humano e em sua relação com o meio.

Para Antipoff (2002, p.277), caberia aos educadores o papel social, “o de edificar formas produtivas e mais equitativas de vida coletiva”. Para tanto, elenca alguns princípios básicos para essa atividade, tais como: a inserção ativa no grupo e crença ilimitada no progresso da humanidade, a fim de cultivar em todo indivíduo a consciência de liberdade; a confiança no ser humano, por mais humilde que seja, tem seu valor e potencial; investir no espírito de cooperação, franca e organizada de todos e acreditar na educação como um elemento promotor do progresso social, econômico, político e espiritual da sociedade.

Caberia, então, o papel da escola contribuir para a formação de atitudes democráticas na busca da equidade entre campo e cidade. Democracia vivida e não falada, exigindo atitudes e hábitos, cujos critérios básicos a serem praticados seriam o da lealdade e o da cooperação. A lealdade, como virtude a ser ensinada na escola, parte do princípio do conhecimento da

³ Fazenda localizada no município de Ibitaré, distante 26 km de Belo Horizonte-MG, pertencente à Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

realidade e de si como pressuposto para compreender o outro e a sociedade. A cooperação, como outro princípio básico a ser vivenciado numa escola que busca a democratização, para desenvolvê-la, necessário se faz o exercício da autonomia no ambiente escolar, isto é, estimular nos sujeitos o sentimento de pertencimento, através de práticas que promovam sua inserção nas ações cotidianas, em que evidenciem sua importância no processo, desenvolve sua participação ativa, crie o senso de responsabilidade e de tomada de decisões.

Todos esses questionamentos nos fizeram refletir sobre nossa prática, na maioria das vezes, centrada num discurso tão aparente e frio, numa relação tão verticalizada na sala de aula, num conteúdo programático tão distante da realidade do educando e a falta de subsídios teóricos que auxiliem na interação com o desenvolvimento cognitivo e a prática educativa. A percepção de seu papel na formação da coletividade exige o reconhecimento de sua individualidade, de seu lugar nesse todo orgânico. Isso se consegue “quando cada um dos membros do grupo, refletindo sua individualidade, concorre no esforço coletivo para fins determinados” (ANTIPOFF, 2002, p. 224). É se percebendo como indivíduo num grupo, que se reconhece seu papel e sua importância e se torna autônomo das suas escolhas.

Diante de tamanho desafio, ficou claro para o grupo que avançaríamos em nossa proposta educativa à medida que refletíssemos sobre nossa realidade, nossos desafios e conflitos nessa busca. Passamos a sentir necessidade de unir prática e teoria e prática. Que alcançaríamos essa criatividade essencial, criando um espaço na Escola para a formação docente, que passamos de denominar de Círculo de Aprendizagem.

A criatividade como fundamento para uma aprendizagem significativa, como desdobramento de uma educação como prática da liberdade. Liberdade, que segundo Montessori, é o veículo que promove o interesse à aprendizagem.

A Pedagogia Montessoriana - Ao inaugurar sua primeira Casa dei Bambini, em 1907, concebia uma educação completa da criança, visando não somente a instrução, mas a educação dos princípios humanísticos, uma educação integrada à vida. Para Montessori (2003, p.20), “o segredo de um bom ensino é respeitar a inteligência da criança como um campo fértil onde as sementes devem ser semeadas, para crescer no calor da imaginação flamejante”.

De acordo com Bello (2005, p.76), quando se refere ao método Montessori de educação, intrinsecamente, está se falando de um caminho para a formação humana. Um caminho compreendido sob dois aspectos: “um, a didática própria, na qual a aprendizagem é conquistada através de materiais concretos; outro, um rico suporte

ético-pedagógico, no qual se propõe a formação de um novo homem e, conseqüentemente, de uma nova sociedade”.

Com uma proposta educativa fundamentada sob esses dois aspectos, centrada na formação da pessoa como um todo, um fator fundamental parece ser a preparação do ambiente. Um ambiente adequado e harmônico torna-se imprescindível na construção de uma aprendizagem significativa, para uma autoeducação.

Isso nos encantava dentro da escola. A possibilidade de garantir aos alunos a autonomia, como condutores no seu processo de aprendizagem. Outros pré-requisitos iam se acrescentando, na medida em que passávamos a conhecer mais sobre Montessori, tais como: que a educação devia se iniciar pelos sentidos, a necessidade de respeitar o ritmo de cada criança, o desenvolvimento de atividades individuais e em grupo, a consideração da personalidade da criança em sua totalidade, as atividades centradas no exercício prático, aprender a fazer, fazendo.

Passamos a nos preocupar com a organização do espaço escolar. Que ele expressasse vida e vida em abundância, como abundante é o universo da criança. Um ambiente que favorecesse a imaginação e a criatividade, dentro das condições que tínhamos em mãos: paredes coloridas, mobiliários à altura das crianças, variados materiais pedagógicos, jardins, espaços para brincar, sem falar do imaterial, muito amor, dedicação e respeito.

Juntando-se a todos esses fundamentos, outro passou a ser importante para nós, a lição do silêncio. O silêncio entendido não como ausência de barulho, disciplina, mas como requisito na autoeducação. Silêncio que conduz ao exercício da interioridade, da concentração e do autoconhecimento.

De acordo com Lima (2005, p.74), outra grande marca da proposta educativa de Montessori é o “jogo do silêncio”. “Essa atividade é um instrumento de autoconhecimento, que ferramenta a disciplina interna”. Silêncio que ao conduzir ao conhecimento de si, proporciona a formação de um adulto mais centrado e equilibrado, para saber lidar melhor com as tensões e frustrações do mundo, bem como a aquisição de uma consciência reflexiva e crítica de agente e paciente das transformações pessoais e sociais, e, principalmente, uma pessoa mais plena e feliz. Desde então, passamos a adotar na Escola um momento de relaxamento, realizado sempre após o recreio.

Enfim, para nós, os princípios pedagógicos montessorianos se apresentavam como elementos que reforçavam nosso desejo de uma escola em que os alunos gostassem de estudar nela.

Conclusão: Olhar para todas essas práticas sociais e educativas descritas nas experiências da Escola da Ponte, de Makarenko, de Paulo Freire, de Summerhill, de Antipoff e de Montessori, nos aponta para caminhos na busca de nos ajudar a melhorar em nossas práticas e a pensar numa educação centrada numa pedagogia participativa, autorregulativa e solidária. Seja um método desenvolvido com crianças, como o de Montessori, seja o método desenvolvido com adultos, como o de Paulo Freire, não nos prendíamos a isso. Suas propostas e ideias eram para nós ponto de partida para adaptá-los ao nosso contexto e realidade. Sem desconhecer suas raízes, nem ficarmos presos ao passado, nem às críticas, lançávamos no desafio de juntar as partes na construção desse todo: a Escola Nossa Senhora do Carmo.

Todas essas experiências contribuíram para a construção da Escola do Carmelo, desde os ideais que a fundamentam, permeando todo seu fazer educativo até suas configurações internas.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANTIPOFF, Helena. A Fazenda do Rosário como experiência social e pedagógica no meio rural -1952. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, pp. 277-278.

ANTIPOFF, Helena. Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas - 1944. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, pp. 221-226.

ANTIPOFF, Helena. O problema do bem-dotado no meio rural – 1971. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, pp. 258-266.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 26 reimpr. da 1 ed. De 1981. Coleção primeiro passos; 38. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

LEUDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação*. 19 ed. São Paulo: Ibrasa, 1980.