

CENTRO EDUCACIONAL HERVAL DA CRUZ BRAZ: A TEIMOSIA DA ESCOLA POPULAR DE MASSA¹

Geraldo Pereira da Silva²
Margareth Campos Moreira³

RESUMO

As escolas públicas brasileiras constantemente são questionadas quanto a sua qualidade. A desigualdade entre as escolas particulares e as públicas, onde estudam os filhos da classe trabalhadora, é o reflexo da desigualdade social presente em nossa sociedade. Nesse artigo procuramos apontar a importância de construir práticas pedagógicas que rompam com o modelo excludente, baseado na meritocracia, presente na maioria das escolas brasileiras, que só desqualifica ainda mais a população pobre. O Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz, escola pública municipal, criada em 2010 para atender alunos do 6º ano, implementou uma proposta que procurou melhorar a qualidade da educação. Essa escola rompeu com o modelo de escola excludente ao reunir, através de uma gestão comprometida com uma educação popular, uma coletividade de educadores que carregava, em sua história, a defesa de um modelo de educação pública que buscava um novo formato que atendesse as camadas populares. Esse modelo foi construído a partir de uma concepção de combate ao modelo meritocrático de educação que encobre os verdadeiros motivos da desigualdade escolar e transforma essas diferenças em algo natural.

Palavras-chave: Educação Popular. Desigualdade Escolar. Psicologia Sócio-Histórica.

HERVAL DA CRUZ BRAZ EDUCATION CENTER: THE SCHOOL OF THE PEOPLE'S OBSTINACY

ABSTRACT

Brazilian public schools are often questioned as to the quality. The inequality between private and public schools, where the working-class childrens study, is a reflection of the social inequality present in our society. In this papper we aim to point out the development of educational practices that can break with the exclusive model based on meritocracy, which only further disqualifies the poorer population. The Reference Educational Center Herval da Cruz Braz, a municipal public school, created in 2010 to

¹ Artigo de trabalho de conclusão de curso de Graduação em Psicologia do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CESJF) na Linha de Pesquisa Educação e Subjetividade. Recebido em 29/10/2019 e aprovado em 29/11/2019.

² Discente do curso de graduação em Psicologia do Centro de Ensino Superior de Juiz de (CESJF) Mestre em Educação pela UFJF. E-mail: geraps@hotmail.com

³ Especialista em Educação pelo CESJF e docente do curso de graduação em Psicologia do Centro de Ensino Superior de Juiz de (CESJF). E-mail: guiga.camposm@gmail.com

serve 6th grade students, implemented a proposal that sought to improve the quality of education. This school broke with the exclusionary school model by bringing together, through a management committed to a popular education, a collective of educators that carried, in its history, the defense of a public education model that sought a new format that would meet the lower popular classes. This model was built from a conception of combating the meritocratic model of education that covers the real reasons for school inequality and transforms these differences in something natural.

Keywords: Popular Education. School Inequality. Socio-Historical Psychology.

1 INTRODUÇÃO

São importantes as reflexões a respeito do papel da gestão escolar ou da equipe de professores na eficácia das escolas públicas. Assim, a partir de uma análise sobre o Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz (CERHCB), procuramos trazer para essa discussão alguns aspectos acerca de como a formação e as concepções de mundo dos professores e gestores podem afetar o resultado de alunos oriundos das camadas populares, que frequentam escolas das periferias dos centros urbanos. Observando as intervenções de acolhimento, realizadas por essa escola e a satisfação dos alunos, foi possível identificar um modelo de educação fundamentada em suas condições de vida, historicamente construídas.

A escola foi criada pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), no ano de 2009, utilizando as instalações do SESC/MG⁴, unidade de Juiz de Fora, em regime de comodato. O objetivo foi o de atender alunos do 6º ano do ensino fundamental com histórico de retenção escolar, pelo fato de ser a etapa de escolarização que apresentava maior índice de retenção naquele momento, influenciando tal escolha⁵. Podemos notar essa preocupação na publicação de Barbosa, Cunha e Silva que faz referência à criação dessa unidade escolar como parte de “[...] políticas urgentes de

⁴ O Sesc é uma instituição privada e mantida pelos empresários do comércio. Fundado pela Confederação Nacional do Comércio em 1946. Em Minas Gerais possui 41 unidades, sendo uma delas em Juiz de Fora. (SESC, 2019)

⁵ “Verificando os dados do censo escolar de 2010, o 6º ano exibiu um índice de 42% de alunos em atraso escolar de dois anos ou mais na cidade de Juiz de Fora. Além disso, ainda encontramos um aumento de 10% na retenção, quando comparávamos o quinto com o sexto ano nessa mesma rede de ensino. Nos anos seguintes essa distorção teve uma pequena queda, confirmando as expectativas, pois quando há retenção severa em um determinado ano (série), nos anos (séries) subsequentes espera-se que essa retenção diminua.” (SILVA, 2017. p. 27).

intervenção a fim de estancar a produção do fracasso escolar [...] nos anos finais, especialmente para o 6º ano” (2012, p.141).

Essa instituição reuniu no espaço escolar alunos oriundos de diversos bairros da periferia de Juiz de Fora e, provavelmente, propunha um novo desafio à equipe: o de agregar esse grupo de alunos e criar as condições para que fossem inseridos no ambiente escolar. Portanto, era necessário estabelecer relações interpessoais que produzissem efeitos positivos em relação a vida escolar já que, segundo Barbosa, Cunha e Silva, a escola apontava para uma proposta que a diferenciava das demais pelo atendimento a “[...] alunos considerados ‘irrecuperáveis’, ‘difíceis de trabalhar’, excluídos paulatinamente do direito a uma educação de qualidade” (2012, p. 141-142).

Ao elaborar e utilizar os critérios de seleção dos alunos, a equipe diretiva da escola, juntamente com os profissionais que idealizaram o projeto, acabaram por reunir, no mesmo ambiente, um grupo com perfil bem semelhante. Nesse sentido, foram elaboradas estratégias específicas para os alunos matriculados que apresentavam afinidades no que se referia à sua trajetória escolar, uma vez que, além de apresentarem defasagem ano/série, eram oriundos de uma classe social economicamente desprestigiada. Burgos (2009) aponta uma relação forte entre as condições sociais e a autoestima do adolescente que, em pesquisa com profissionais da educação, sempre aparece como resultado de uma estrutura social, estabelecendo “[...] uma relação de causalidade entre o efeito-favela e a subjetividade do aluno [sendo que], o ambiente escolar assume grande significado para essa construção” (BURGOS, 2009. p. 79).

Nesse sentido, Bzuneck afirma que, quando se trata “[...] de alunos nos quais é preciso reverter uma história de socialização que os precipitou numa condição incompatível com a aprendizagem” (2009. p. 25) a tarefa dos educadores é árdua e muito custosa, exigindo, além de conhecimentos, habilidades e muito senso de compromisso com a educação. Essas habilidades dizem respeito, necessariamente, à maneira como os educadores recebem os alunos, compreendem sua condição social e cultural, além de entender que, conforme assegura Casassus (2002. p. 107), a educação não é algo que acontece em um vazio social abstrato, mas sim em um contexto cultural e social e, portanto, as variáveis que afetam os resultados dos alunos são determinadas por condicionantes sociais e culturais presentes na vida tanto no interior da escola, como na comunidade extraescolar. Também, Vygotsky aponta que

“[...] a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola.” (2005, p. 33), sendo que esse desenvolvimento se dá por meio das relações sociais.

Portanto, a compreensão do funcionamento dessa escola apontou para um novo formato de escola, principalmente quando se percebe que as relações interpessoais, naquele contexto, foram fundamentais para a construção de um diferencial importante no atendimento aos alunos oriundos das camadas populares da sociedade. Devido a essas especificidades, era de se esperar uma metodologia e práticas escolares bastante distintas. Sendo assim, o que se pretende demonstrar, nesse artigo, é que a cultura escolar dessa instituição, principalmente no tocante às relações entre gestores, professores e alunos, se diferenciou da escola tradicional e contribuiu de forma substancial na construção de projetos de vida de seus alunos, pois direcionava suas atividades para finalidades e interesses desses jovens excluídos.

2 A CONSTRUÇÃO DE UMA ALTERNATIVA POPULAR

Embora o espaço físico da escola apresentasse alguns entraves, como demonstrou a equipe gestora em um artigo publicado em que afirmam que havia uma “[...] inadequação do espaço físico” (SILVA; CUNHA, 2016, p. 29), e amplamente abordado por Silva (2017), a escola contava com oficinas de dança, música, teatro, fotografia, informática, leitura, entre outras, realizadas no contra turno. Ainda, segundo Silva (2017), do ponto de vista da organização, o CERHCB se mostrou diferente da escola tradicional. As salas de aula eram temáticas, cada disciplina possuía seu próprio espaço, sendo que a matemática e as ciências naturais ainda contavam com laboratórios, garantindo uma significativa variedade de recursos materiais e ferramentas didáticas. Além disso, existia uma sala de leitura e um laboratório de informática, onde os alunos tinham livre acesso nos intervalos das aulas. Em todas as salas o recurso da internet era amplamente utilizado, pois todas possuíam computadores, projetor multimídia e pontos de acesso. Como as salas de aula eram ambientadas de acordo com a disciplina, os alunos mudavam de ambiente a cada tempo escolar e não o professor, como acontece na maioria das escolas. Tal fato contribui para uma percepção diferenciada da escola, já que isso promovia um maior

protagonismo dos alunos oportunizando a apropriação do espaço escolar de forma coletiva.

Peregrino (2010) aponta outras questões pedagógicas que não fazem parte deste trabalho, mas que poderíamos muito bem elencar como importantes para compreender como essa dinâmica afetou de forma positiva os alunos do CERHCB. Para a autora, os espaços no interior da escola determinam o poder de acesso ao conhecimento escolar, ou seja, as turmas consideradas melhores, as que conquistam as “notas azuis”, são privilegiadas nesse espaço, contando com os professores mais experientes, recebendo os livros didáticos primeiro, ocupando as melhores salas, distantes dos barulhos, entre outros benefícios que favorecem “efeito sobre as condições de apropriação daquele que deveria ser o bem distribuído pela escola: o saber” (2010, p. 109). No CERHCB como todos os locais eram compartilhados por todos os alunos existia uma real democratização do uso do espaço físico, ainda que pouco adequado. A mesma autora também aponta que existem semelhanças de perfis de turmas no interior da escola, caracterizados pelo tipo de relação que estabelecem com o conhecimento e, por isso, são hierarquizadas e caracterizadas seja por letras ou números, as mais avançadas experimentam os efeitos das precariedades escolares e sociais.

No CERHCB a identificação das turmas era feita por nomes de árvores nativas do Brasil, com a clara intenção de não se criar nenhum tipo de hierarquia entre as turmas. Barroso faz uma análise dessa escola em diversos aspectos e um deles trata exatamente da nomeação das turmas. Essa autora afirma que não haveria ali uma “[...] distinção tradicional entre as turmas, como ‘sexto A’ ou ‘sexto B’, evitando-se, desse modo, a estigmatização tradicional que considera as turmas ‘A’ melhores que a ‘B’ e assim sucessivamente” (2016, p. 61).

Nesse Centro Educacional, o sistema de avaliação também se diferenciava da escola tradicional, segundo Barroso (2016) e Silva (2017): as avaliações partiam do princípio de que todos eram capazes de vencer os conteúdos, respeitando o tempo de cada um e que, como a proposta pedagógica era pensada para garantir aos alunos a conclusão do 2º ciclo do ensino fundamental em dois anos, não havia a preocupação com a seriação, mas sim com o aprendizado que deveriam obter ao final daqueles dois anos. Assim, as avaliações eram fundamentadas em objetivos a serem atingidos a partir dos conteúdos trabalhados. Como nesse processo avaliativo os *objetivos*

CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 1 , n. 2, p. 246-266, ago./dez. 2019 – ISSN 2674-9483

poderiam ser atingidos a qualquer momento no período de dois anos, o aluno nunca era considerado como reprovado ou em defasagem, mas *em andamento* para seu domínio sobre aquele conteúdo. Esse tipo de avaliação adotado pela escola se diferencia dos da maioria das escolas públicas tradicionais, que estabelecem um valor quantitativo através de notas e classificam seus alunos entre bons (os de notas azuis) e os ruins (os de notas vermelhas). No final do período letivo, esses alunos são aprovados ou reprovados.

Para Silva (2017) existe um senso comum na educação que estabelece um aluno idealizado. Esse aluno modelo é aquele forjado pelos valores da classe média que inclui boa leitura, dedicação às tarefas escolares e, até mesmo, os que se sujeitam ao poder disciplinador da escola. Ainda acrescenta que, na atualidade, a escola brasileira considera prioritariamente o desempenho curricular do aluno, suas notas e seu rendimento, sendo premiado ou punido, dependendo do entendimento daqueles que têm o poder de avaliá-los. Na mesma linha de pensamento, Peregrino (2010) aponta que a escola tradicional estabelece o diferencial entre os bons e maus alunos a partir do rendimento quantitativo alcançado nas avaliações. Para a autora, é através desse sistema avaliativo que a escola, e principalmente o professor, vai exercer seu autoritarismo, punindo o aluno que se distancia do seu padrão pré-estabelecido, desconsiderando o processo de desenvolvimento global do educando.

A partir das leituras de Barbosa, Cunha e Silva (2012), Barroso (2016), Furtado, Magrone e Mendonça (2016), Moreira (2014) e Silva (2017) percebe-se que no CERHCB a autoridade foi se construindo desde o primeiro dia em que os alunos lá chegaram. Nas primeiras semanas, a direção e os professores foram constantemente testados pelos alunos. Acostumados com a sua escola de origem, em que eram constantemente punidos pelos comportamentos que fugiam dos padrões estabelecidos pelos administradores, os alunos esperavam sempre pela punição para que, juntos a seus pares, pudessem se destacar com os *desafiadores das normas*. Porém, ao contrário, ali, valorizava-se os comportamentos que a escola desejava: a crítica, o diálogo e a solução dos conflitos através de negociações. Procurava-se combater as posturas castradoras das liberdades, porém com respeito as normas da boa convivência. Essa maneira de abordar os conflitos existentes na escola está bastante ajustada com o que é indicado por C. A. Marques et al. (2009) que assinalam como romper com o modelo opressor de educação existente na sociedade capitalista.

Para esse autor a conscientização do oprimido é imprescindível e, ao que nos parece foi abarcado pelo CERHCB. O mesmo autor ainda nos alerta sobre a importância da autoridade na escola, contudo sem autoritarismos, e afirma que:

[...] cumpre ressaltar a diferença existente entre autoridade e autoritarismo. A autoridade tem a ver com o poder que as pessoas reconhecem, prestigiam e lidam com ela de forma harmoniosa. É estabelecida de acordo com a situação e está baseada no diálogo. Reflete uma situação dialética e democrática. O autoritarismo, por sua vez implica em imposição e absolutismo. Ele interdita o processo de humanização e remete as pessoas à sujeição e à opressão. O poder autêntico está, pois, ligado à autoridade e não ao autoritarismo. A conscientização do oprimido e a superação das posturas silenciadoras e castradoras da liberdade levam a busca do ser mais, caracterizando a capacidade de luta contra o *status quo*. (MARQUES, C. et al., 2009, p. 95).

Observa-se que essa escola procurou não impor regras que simplesmente oprimissem para formar sujeitos dóceis, como naquelas mais conservadoras, ao contrário procurava discutir, através da participação dos alunos, para se chegar a um diálogo libertador.

Havia ainda a preocupação com os aspectos da relação alunos-escola-sociedade. Além do rendimento do aluno, o professor anotava os aspectos relacionados à cultura escolar dos alunos. Desse modo, eram registradas informações a respeito da frequência do aluno, seu comprometimento com o coletivo, sua pontualidade nas tarefas, suas habilidades na solução dos exercícios propostos, sua sociabilidade, seu relacionamento com o professor, seu rendimento comparado ao da turma e se ele apresentava alguma alteração cognitiva. O registro dessas informações permitia um “[...] planejamento de ações de intervenção [...] para cada aluno individualmente ou por grupo de alunos, na busca pela superação das dificuldades” (SILVA, 2017, p. 33), possibilitando o combate à defasagem, bem como a melhoria na qualidade do acolhimento ao aluno, já que o valorizava por reconhecer suas dificuldades, ao mesmo tempo em que promovia sua identificação com a escola.

Percebe-se que, ao adotar esse modelo de avaliação, a escola fortaleceu seus vínculos com o aluno. O registro dessas informações contribuiu para que o planejamento de ações de intervenção pudesse atender aos alunos de forma mais direcionada, no sentido de superação das suas dificuldades. Além disso, tais informações contribuíram, também, na implementação de ações pedagógicas compensatórias, que objetivou o combate à defasagem. Quando se conhece o aluno

em suas dificuldades e assim ele é tratado, é possível contribuir para sua identificação com o espaço escolar.

3 O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Um fator importante foi a formação da equipe de profissionais. Para a gestão da escola foram convidados dois professores da rede municipal. A escolha dos gestores da escola estava relacionada, de alguma forma, à construção de um ambiente favorável à eficácia, já que a motivação da escolha se deu devido ao perfil diferenciado desses profissionais ao longo de suas carreiras (MOREIRA, 2014). O perfil diferenciado a que a autora se refere fica explícito no texto apresentado pelos gestores, quando externaram os motivos que os fizeram aceitar o desafio de conduzir o novo projeto, entre esses motivos “[...] estava em trabalhar em uma escola que não se limitasse à educação formal, mas também, se preocupasse com a difusão de valores que contribuíssem para a transformação social” (SILVA; CUNHA, 2016, p. 21).

A equipe de profissionais, de acordo com a matéria veiculada pela PJJ (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2010), era composta por professores altamente qualificados e oferecia um ensino de ponta, com os objetivos de garantir a conclusão do Ensino Fundamental, além de criar um espaço de referência para práticas educativas, com capacidade de enfrentar o desafio da diversidade. Embora se tratasse de uma matéria publicitária e, portanto, passível de exageros, ela nos indica que era esperado dos professores um comprometimento com as questões sociais, o empenho para trabalhar com alunos oriundos das classes populares e a disposição para rever as práticas pedagógicas.

Entretanto, nos documentos da escola, estava claro que havia uma preocupação com a seleção dos professores e profissionais que iriam atuar. Além disso, procurava-se manter um corpo técnico coeso em torno da proposta que visava repensar a prática pedagógica, inovar e experimentar novos recursos que se consolidavam a partir de uma *vivência coletiva* que consolidava os princípios da prática para que a “proposta [se tornasse] mais clara tanto aos novos membros da equipe, quanto aos pais, alunos, pesquisadores e educadores de outras instituições (CADERNO DE DEBATES, 2012, v. 3, p. 5).

Após a seleção dos profissionais, foram estabelecidos os princípios e a proposta de trabalho. O grupo participou de várias reuniões de planejamento antes do **CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 246-266, ago./dez. 2019 – ISSN 2674-9483**

início do ano letivo nas quais foram discutidas estratégias de atendimento aos alunos que, se esperava, apresentariam dificuldades na adaptação ao ambiente escolar. Essas estratégias podem ser observadas nos documentos intitulados “*Caderno de Debates*”, em que os profissionais da escola propunham discutir amplamente a questão da indisciplina com os alunos, entendendo como algo presente em toda sociedade e que, na escola, se origina na violência imposta pela própria sociedade e, muitas vezes, pela própria escola. Patto (2005) contribui para que se entenda como os alunos considerados pela escola tradicional enquanto indisciplinados são tratados pelos profissionais que ali atuam. Diz a autora:

[...] alunos costumam relatar que não suportam a falta de significado das aulas, a desconsideração com que são tratados, os inúmeros episódios de rebaixamento que podem marcar sua vida escolar e os ataques à sua dignidade, que podem assumir várias formas, desde as mais sutis, até insultos e agressões físicas. Mas quando resistem a imposições sem sentido ou quando reagem agressivamente a agressões, só conseguem, numa estrutura hierárquica e cristalizada de poder, piorar ainda mais sua situação escolar. (PATTO, 2005. p. 35).

Além disso, encontramos no *Caderno de Debates* uma preocupação com a necessidade de o aluno ser compreendido, apontando como importante nesse processo “apreender sua realidade”, ou seja, partindo da “[...] realidade em que ele está inserido e aproveitar os saberes já constituídos como forma de aprofundar seus conhecimentos” (CADERNO DE DEBATES, 2010, v. 1, p. 21). Chama-nos a atenção, no documento mencionado, além do compromisso com o debate e o questionamento relativos ao funcionamento geral da escola, a maneira como se propõe romper com o modelo educacional tradicional, aquele em que C. A. Marques et al. (2009) afirmam que quando o professor não leva em conta a experiência de vida do aluno. Para a autora a sistema educacional:

[...] usa o poder disciplinador para limitar o conhecimento a ser aprendido, domesticando assim o educando, podendo no mesmo a possibilidade de se desenvolver plenamente como sujeito para que se adapte aos padrões preestabelecidos. (MARQUES, C. et al., 2009. p. 96).

O CERHCB procurou romper com o modelo de educação tradicional e disciplinador que considera o aluno como depositário, aquele denominado por Paulo Freire de “educação bancária”. Segundo esse autor, é onde prevalece as relações conservadoras entre professores e alunos, determinadas por estabelecer de um lado **CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 246-266, ago./dez. 2019 – ISSN 2674-9483**

o professor, o narrador dos conteúdos, sem valor ou dimensão concreta da realidade e do outro o aluno, o ouvinte paciente (FREIRE, 1987). Como exemplo de rompimento dessa prática conservadora, Barroso (2016) descreve o interesse dos alunos em uma de suas aulas de língua portuguesa da seguinte maneira:

[...] outro fator que motivou o trabalho foi o fato do interesse dos alunos aumentar quando a aula dava espaço para eles falarem de si próprios. Falar da vida deles, do que pensavam, de como agiam eram ações motivadoras para o ambiente de sala de aula. E por meio dessas discussões muito se apreendia sobre a vida e os *habitus* desses alunos. (BARROSO, 2016, p. 94-95).⁶

A mesma autora ainda aponta demais fatores importantes no funcionamento do CERHCB, como a total autonomia para o desenvolvimento de sua proposta curricular, de sua grade horária e seu sistema de avaliação, possibilitando a escola construir suas propostas didáticas de acordo com a realidade dos alunos que ali estavam (BARROSO, 2016).

Como outro aspecto importante na construção de uma escola voltada para o protagonismo do aluno está sua participação na própria gestão da escola. Existiam equipes de alunos que se responsabilizavam pela frequência, pela da criação de murais, pela elaboração de jornal e blogs, além da existência das chamadas *Comissões de Alunos* que, embora não tenham obtido o resultado esperado (SILVA, 2017), se organizavam pelos seguintes temas: esportes, saúde e alimentação, cultura e excursões, informática (responsável pelo uso do laboratório de informática), patrimônio (responsável pelo levantamento e divulgação das condições do patrimônio da escola, além da criação de campanhas de conscientização) e imprensa (CADERNO DE DEBATES, 2010, v. 1, p. 9-10), o que demonstra uma preocupação no envolvimento dos alunos na cultura escolar.

As ações de valorização do protagonismo estudantil contribuíram para o desenvolvimento de um ambiente prazeroso e uma cultura escolar de sucesso. Essa compreensão pode ser observada na pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

⁶ Segundo a autora “[...] podemos entender *habitus* como o conjunto de ações, seja por meio da língua ou por meio de gestos ou posições corporais, que definem as relações sociais dos sujeitos. O trabalho de intervenção teve como objetivo primeiro investigar quais ações dos alunos na escola faziam parte de seu *habitus* e buscar refletir sobre outras possibilidades de agir que interfeririam numa mudança de prática social.” (BARROSO, 2016. p. 95).

(CAEd/UFJF)⁷, que descreve a avaliação da escola e sua gestão na percepção dos alunos (REVISTA DE FATORES CONTEXTUAIS DO CENTRO EDUCACIONAL DE REFERÊNCIA HERVAL DA CRUZ BRAZ, 2010, p. 23). Pode-se perceber, de acordo com essa avaliação, que os alunos ao serem perguntados sobre o relacionamento com a direção, professores, funcionários e colegas de escola, consideraram-na acolhedora, já que atribuíram para a forma como são tratados nota acima de 8 (oito), em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez).

Esse aspecto pode ser apontado como um componente do efeito do CERHCB sobre os alunos, pois a compreensão que a gestão e a equipe de educadores tinham deles fez diferença na maneira como os acolhia, considerando-os como sujeitos de direitos. Na nossa sociedade é comum discriminar esse aluno, entendido como aquele que não se enquadra nos padrões estabelecidos pela sociedade excludente do capitalismo, que os coloca em situações de inferioridade (MARQUES, C. et al., 2009). Dizem os autores que:

a sociedade, ao colocar as pessoas desviantes numa condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, acaba por gerar uma estratificação social com limites muito claros quanto às possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva de seus membros. (MARQUES, C. et al., 2009, p. 94).

Como a escola em questão se dedicava ao atendimento apenas de alunos em defasagem idade/série, oriundos das periferias mais pobres do município, era de se esperar que estes carregassem consigo o que Burgos (2009) aponta como estigma da favela, com interferência direta na sua autoestima. Como já apontamos anteriormente, para esse autor o aluno morador dos bairros mais pobres, são vítimas do preconceito das cidades e esse fardo se completa com seus efeitos sobre a sua autoestima. Burgos acrescenta que os professores, por ele pesquisados, identificam os efeitos negativos da sociabilidade primária da família e da vizinhança sobre o comportamento dos alunos, bem como percebem “[...] marcas indeléveis na formação da subjetividade dos alunos, afetando sua autoconfiança e sua capacidade de sonhar

⁷ Com o objetivo de avaliar esse projeto, a Secretaria de Educação, firmou uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) para o monitoramento dos resultados dos alunos dessa escola a partir de avaliações sistemáticas realizadas a cada seis meses. Essa instituição operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas.

quando identificam com a futuro (BURGOS, 2009. p. 79). Além disso, pelo fato de esses alunos já terem sido reprovados mais de uma vez até o 6º ano, é compreensível que se sintam desprestigiados na sua vida escolar, contribuindo ainda mais para um comportamento pouco satisfatório em relação à escola, afetando sua autoconfiança e autoestima. Para Burgos (2009), é importante problematizar o conceito de autoestima. Mencionando o psicólogo social Simão de Miranda, Burgos afirma que “da perspectiva da psicologia social, no entanto, a autoestima é um fenômeno muito mais complexo do que o senso comum costuma acreditar” (2009, p. 79). Miranda define a autoestima como um fenômeno dinâmico e até contraditório, “não podendo ser reduzido a polaridades, como costumeiramente se observa: 'alta' ou 'baixa', 'positiva' ou 'negativa' 'boa' ou 'má'.” (2009, p. 44). A compreensão mais adequada, conclui o autor, “é a que resulta de uma autoavaliação promovida no contexto de trocas sociais comunicacionais e metacomunicacionais” (MIRANDA, 2009. p. 44).

Também para Franco a “autoestima não é natural, dada ou inata ao homem. Ela é algo tênue, que surge das diferentes formas pelas quais significamos as situações vividas ao longo da vida” (2009, p. 326). Neste sentido observamos que das situações vividas a escola implementou ações importantes de valorização dos alunos. Uma dessas, a que mais nos chamou a atenção, refere-se ao painel fixado na entrada da escola, descrito por Silva(2017). Trata-se de um painel, medindo aproximadamente 2,5 m x 1,5 m, que fora colocado logo após o portão de acesso às dependências da escola, no início da segunda semana de funcionamento. Reproduzindo o modelo de uma página da internet, o painel se referia ao novo ambiente escolar para os recém-chegados e, na parte central, apresentava fotos de todos os alunos que frequentaram a escola na primeira semana de funcionamento, momento em que as fotos foram obtidas. Ao meio, foi impresso uma frase da música “*Vamos fazer um filme*” do compositor brasileiro Renato Russo⁸, vocalista da Banda Legião Urbana: “a minha escola não tem personagem, a minha escola tem é gente de verdade”.

Já se pode perceber, na recepção dedicada aos alunos, um importante indicativo a respeito da posição ideológica daqueles que estavam *pensando* a nova escola, considerando não só os gestores, mas todo o corpo docente, administrativo e de apoio que influenciaram na composição da pedagogia implantada. A necessidade

⁸Renato ‘Russo’ Manfredini Júnior (1960 / 1996), um dos integrantes da banda Legião Urbana. **CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 1 , n. 2, p. 246-266, ago./dez. 2019 – ISSN 2674-9483**

de criar um ambiente agradável, em que os alunos se enxergassem como protagonistas foi imperativo no cotidiano dessa escola.

Também, foi adotada uma espécie de *logomarca* que, de acordo com Silva (2017), estava presente nos vários documentos da escola, nas avaliações e fixada em alguns pontos da escola com o objetivo principal de modificar a autoestima dos alunos e suas relações emocionais para com a escola. Para Guimarães (2009), a motivação do aluno para seu sucesso escolar está relacionada a vários fatores, entre eles os emocionais, sociais, econômicos, culturais ou mesmo da própria subjetividade do indivíduo. Porém, a autora nos aponta que “[...] ocorre normalmente uma combinação de fatores [...] de maior relevância é o que acontece dentro da escola e da própria classe” (GUIMARÃES, 2009. p. 78).

Na reprodução da *logomarca* (Figura 1), é possível notar a preocupação da escola com a autoestima dos alunos. Procurava dizer ao aluno, implicitamente, que o seu passado escolar não mais interessava, mas que o seu presente era, de fato, o mais importante, além de que, naquele momento, ele estava mais capacitado para o aprendizado.

Figura 1 – Frase, em formato de slogan, utilizada pela escola



Fonte: SILVA, 2017, p. 46

Na comunicação é importante utilizar de vários recursos, Miranda nos aponta que na comunicação está presente “a ‘metacomunicação’, que pode ocorrer tanto no nível verbal quanto no não-verbal e está fundamentada na percepção” (2009, p. 42). A comunicação não verbal, nesse caso, prioriza a ideia de recomeço da vida escolar do aluno recém-matriculado na escola, que além de motivar, lançava a ideia de um novo início, algo como esquecer o passado. Em um dos documentos internos da escola a ideia aparece como um dos seus princípios afirmando que, naquele espaço, a prioridade era os alunos em defasagem e que o passado escolar desses jovens não seria questionado (CADERNO DE DEBATES, 2012, v. 3, p. 5).

Ao contrário das outras escolas, o CERHCB não se pautava em um aluno idealizado, aquele presente no senso comum de muitos profissionais da educação que querem que eles se comportem conforme padrões idealizados, realizando todos os *deveres de casa*, tirando sempre boas notas (SILVA, 2017) ou permanecendo em silêncio. A essa última característica, Dinali (2011) assinala que existe uma relação muito forte entre o silêncio e o conceito de disciplina. Portanto, o aluno idealizado é aquele que segue sempre às normas da escola, recebendo, assim, mais prestígio do sistema educacional:

No sistema escolar predomina o senso comum que se apresenta e acompanha o pensamento de muitos professores e gestores de uma forma bastante cruel. Na Escola brasileira da atualidade, leva-se em conta prioritariamente, o desempenho curricular do aluno, suas notas e seu rendimento, sendo premiado ou punido, dependendo do entendimento daqueles que têm o poder de avaliá-los. Afinal, é “justo” que o aluno que tenha um rendimento melhor seja considerado mais produtivo que outros com rendimento inferior. (SILVA, 2017, p. 52).

Diretamente relacionada ao aluno idealizado pelos profissionais da educação está a cultura da meritocracia, que se ajusta a um falso ideal de igualdade de oportunidades, importante para a sociedade capitalista, já que procura justificar as desigualdades sociais. Essa cultura meritocrática também se faz presente no ambiente escolar. Desta maneira o *bom* aluno, aquele que aos olhos da escola, se esforça e se aproxima do *padrão* estabelecido, obtém mais prestígio entre os professores e, conseqüentemente, mais atenção desses profissionais. Ao contrário, os alunos considerados indisciplinados, que não se enquadram nos padrões pré-estabelecidos, recebem menos atenção da escola, como o caso da maioria dos alunos do CERHCB, nas suas escolas de origem. Vygotsky (2005), ao teorizar sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, já nos aponta para a importância do papel da escola na recuperação de atrasos, estes que também se relacionam às condições sociais.

[...] a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato; e precisamente por isso a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta. (VYGOTSKY, 2005, p. 38).

Vygotsky, ao criticar as práticas e concepções hegemônicas da pedagogia, “[...] propõe uma educação que considere o educando como sujeito historicamente **CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 1 , n. 2, p. 246-266, ago./dez. 2019 – ISSN 2674-9483**

inserido, que valorize a experiência social trazida por cada educando” (apud MARQUES, L. et al., 2009, p. 23). No CERHCB, a cultura escolar tradicional sofreu uma desconstrução da valorização da experiência trazida. Alguns registros da escola apontam nesse sentido, como na indicação da necessidade de se construir um projeto pedagógico pautado na valorização da cultura do educado. Em um desses registros a escola aponta que:

[...] um dos grandes desafios de uma gestão que se propõe a construir uma convivência democrática é lidar com a pluralidade dos grupos que constituem a escola, reconhecendo e valorizando as diferenças de cada um. A escola deve ser, portanto, um lugar onde se aprende que é possível, a partir da diferença, construir um projeto de igualdade. Isso não significa tratar todos igualmente, mas respeitar suas diferenças, sua singularidade, com o mesmo objetivo: **criar oportunidade para que todos possam aprender.** (CADERNO DE DEBATE, 2010 v. 1, p. 12 - grifos do autor).

Percebe-se, então, que o CERHCB procurou romper com a lógica da meritocracia tão presente na escola dos dias atuais. Construir um projeto que defende a igualdade não significa tratar todos da mesma forma, mas, de acordo com as necessidades de cada um, ser importante no compromisso com a educação das camadas populares, pacto coletivo de toda a equipe. Barroso (2016), Furtado, Magrone e Mendonça (2016) e Silva (2017) afirmam que a proposta da escola foi construída coletivamente, fator importante no comprometimento dos educadores para com os princípios que conduziram a nova escola.

Buscando nos documentos da escola encontramos indicativos de que existia de fato uma responsabilidade com a formação de uma gestão coletiva e participativa, de maneira que havia uma unidade do corpo de profissionais e as ações implementadas eram de responsabilidade de todos. Nos *princípios* da escola elencados em um documento da escola destacamos:

O CERHCB é composto por educadores, profissionais de apoio e educandos dispostos a construir uma coletividade educacional alegre, culturalmente diversificada, produtiva e regulada pelo compromisso de respeito mútuo entre seus membros e com as decisões coletivas.

O CERHCB é composto por um corpo técnico e por educadores que assumem o compromisso de repensar suas práticas continuamente e de experimentar novas tecnologias e métodos que possam contribuir para o avanço de nosso coletivo educacional. (CADERNO DE DEBATES, 2012, v. 3., p. 5).

Esse compromisso parece ter sido prioritário na gestão da escola e o empenho em fazer com que a trajetória escolar dos alunos não fosse interrompida se desdobrou em algumas ações importantes. Barroso (2016) nos apontou que alguns alunos se encontravam em uma situação rudimentar de alfabetização e que as parcerias com o curso de Pedagogia permitiram um acompanhamento de maneira a não excluí-los do processo de ensino-aprendizagem nas séries finais do Ensino Fundamental. Esse trabalho diferenciado para a prática do letramento dos alunos recebeu a denominação de “*Programa de Acompanhamento Escolar*”. Esse programa foi mais uma ação de acolhimento do aluno excluído do ambiente escolar que estava descrita em um dos documentos da escola como

[...] uma série de medidas que buscam levar o adolescente a experimentar uma nova vivência no ambiente escolar”, [já que, segundo o documento, foram identificados diversos alunos que] [...] não demonstravam estar minimamente acostumados com as rotinas escolares, isto é, desconheciam a necessidade de material escolar [e] hábitos de estudo. (CADERNO DE DEBATES, 2011, v. 2, p. 2).

O *Programa de Acompanhamento Escolar* desenvolvido pela escola, procurava fazer com que o aluno experimentasse hábitos e comportamentos novos que antes eram desconhecidos por ele, sem que houvesse qualquer imposição ou mesmo persuasão, mas como uma experiência pessoal (BARROSO, 2016; SILVA, 2016). Vygotsky (2005) também nos aponta sobre a importância dos hábitos e do desenvolvimento de maneiras diferentes de pensar e prestar atenção.

[...] somos governados pelos hábitos. Daqui resulta que desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. (VYGOTSKY, 2005. p. 31).

L. P. Marques et al. (2009) nos apontam que Vygotsky propõe uma educação que considere o educando como sujeito historicamente inserido, que valorize a experiência social trazida por cada educando e que ressalte a importância do diálogo e da comunhão no processo de construção do conhecimento. Dizem eles:

[...] a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. E termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência. (VIGOSTSKY, 2001 apud MARQUES, L. et al., 2009. p. 23).

Devido ao perfil dos alunos do CERHCB, era de se esperar que muitos deles não apresentassem hábitos simples da vida escolar e como pudemos perceber, não se culpabilizou o aluno, nem a família, por esse comportamento. Ao contrário, criou instrumentos que procuravam fazer com que esse jovem experimentasse uma nova experiência escolar. López (2005) contribui com esse pensamento quando afirma que a aquisição de habilidades resulta de uma permanente exposição às situações transformadoras, principalmente a de interação com os adultos de sua referência, em ambientes em que se dialoga e a de exposição a determinados consumos culturais de hábitos cotidianos pautados por determinadas normas e valores.

Rossi e Burgos (2014) apontam que o trabalho docente não deve se restringir ao mero ato de ensinar os conteúdos, mas é necessário educar esse aluno para o ambiente escolar, pois só assim ele irá obter sucesso escolar. No entanto, existe uma resistência de grande parte dos professores quando se trata de alunos de famílias pobres (ROSSI; BURGOS, 2014).

Como resultado do programa de acompanhamento escolar, encontramos nos documentos da escola indicações de resultados positivos quando afirmam que “[...] nas reuniões pedagógicas dos meses de setembro e outubro, os professores relataram terem constatado uma melhora significativa no comportamento da maioria desses alunos”. (CADERNO DE DEBATES, 2011, v. 2, p. 2).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretendeu mostrar neste artigo, foi que O CERHCB se apresentou como uma alternativa de inclusão do aluno no contexto da escola, permitindo que ele ampliasse sua cultura escolar. C. A. Marques et al. (2009), afirmam que “[...] institucionalização sempre atendeu e foi regido pelos interesses das classes dominantes” (p. 105) e, no momento da criação dessa escola também se utilizou do “discurso de segregar para reabilitar”. Os autores nos mostram que

[...] nos postulados vygotskianos e freireanos encontramos críticas a essa ideia de separar o "joio" do "trigo", os "normais" dos "anormais". Assim, todos, independente de suas possibilidades e potencialidades, devem estar juntos no desenvolvimento sócio-histórico-cultural. (MARQUES, C. et al., 2009, p. 105).

Não foi objeto deste artigo fazer essa discussão, se o objetivo da criação da escola era de identificar e isolar os alunos desviantes, ou seja, retirar do convívio social aqueles que de alguma forma incomodam a sua escola de origem. Porém, a escola adotou uma postura contrária e desenvolveu métodos de trabalho que contribuíram para a inclusão desses alunos e não para a segregação. Corroborando essa afirmação, contamos com os resultados obtidos no final dos dois primeiros anos por esses jovens colaboram para justificar a eficácia dessa escola. Segundo Silva (2016), 313 alunos foram matriculados na escola, 41 retornaram às suas escolas de origem nos primeiros meses. Dos 272 alunos que frequentaram a instituição, apenas 37 não foram promovidos ao Ensino Médio, por abandono ou transferência, ou ainda, no caso de 3 deles, por necessidade de um tempo maior para a recuperação da defasagem apresentada (SILVA, 2016).

Além disso, Moreira (2014) na pesquisa realizada sobre a trajetória escolar no ensino médio dos alunos egressos do CERHCB, afirma que essa escola contribuiu para a permanência no ensino médio, após a conclusão do ensino fundamental, dos alunos dessa instituição. A mesma autora aponta, ainda, que os procedimentos adotados pelo CERHCB contribuíram para que ocorressem mudanças no comportamento daqueles alunos, alterando de forma significativas o relacionamento deles com as escolas de ensino médio onde passaram a estudar.

Diante dos resultados apontados por Barroso (2016), Furtado, Magrone e Mendonça (2016), Moreira (2014), Silva (2017) e pelo CAEd, em suas pesquisas, considerando o perfil dos alunos e as características da escola é notório que, em vários aspectos, essa escola foi eficaz. A cultura escolar encontrada nessa instituição, considerando a experiência vivida, em especial no seu cotidiano, mostrou haver uma preocupação com a construção de um novo formato de escola, que procurava romper com o modelo tradicional denominado por Vygotsky de *velha escola* e por Paulo Freire de *educação bancária*. Indiscutivelmente, o CERHCB inaugurou uma nova dinâmica escolar que interferiu no comportamento dos profissionais que nela trabalhavam desenvolvendo uma formação profissional para o atendimento de alunos pobres, alterou o cotidiano de forma a proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado e contribuiu para a permanência dos alunos na escola. Para Casassus o que caracteriza uma escola não são suas instalações físicas, nem seus equipamentos ou recursos

didáticos, mas sim “[...] o fundamental nesta noção de escola é a ideia de que seus elementos constituintes não são objetos e sim ‘pessoas que interagem’” (2002. p. 62).

A partir de 2013, com a mudança na administração municipal, o CERHCB passou a ser desconstruído, culminando com seu fechamento no ano de 2018. Barroso (2016) e Silva (2017) apontam o descaso com a qualidade da educação popular por parte do poder público e da sociedade, como determinante nesse processo. Levantar os motivos da extinção do projeto não foi a intenção desse artigo, porém, registrar e interpretar essa história é, antes de tudo, defender um modelo de escola que precisamos construir, para que de fato os filhos da população pobre possam ser atendidos. Manter viva essa experiência se justifica para que seja uma referência para novos projetos e jovens educadores. Esse artigo recupera apenas parte dessa da experiência de uma escola que inovou e acolheu com excelência os alunos que ali estudaram.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, W. M.; CUNHA, A. B.; SILVA, G. P. Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz: uma nova escola para uma nova sociedade. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária, Taguatinga, v. 17, n. 1, p. 140-147, jun. 2012.

BARROSO, B. L. A. **Da resistência à consciência**: como construir um caminho de inclusão social por meio do ensino de Língua Portuguesa. Juiz de Fora: CAEd; FADEPE, 2016.

BURGOS, M. B. Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Orgs.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro. PUC/RIO; Pallas. 2009. p. 59-131.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

CADERNO DE DEBATES. Juiz de Fora: Centro Educacional de Referência Herval da Cruz Braz, 2010-2014. 6 v.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.

DINALLI, W. **O que vocês fizeram está fora de um padrão aceitável para a escola**: sujeição e práticas de liberdade no cotidiano escolar – da (in) disciplina ao

cuidado de si. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FRANCO, A. F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 325-332, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, C. S. V.; MAGRONE, E.; MENDONÇA, L. P. Herval: refazendo o caminho, retomando “velhas” questões. In: MAGRONE, E. (Org.). **Escola do Herval: a teimosia da esperança**. Juiz de Fora: CAEd/FADEPE, 2016. p.97-114.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 78-95.

LÓPEZ, N. **Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en nuevoescenario latino-americano**. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2005.

MARQUES, C. A. et al. Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault. In: MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. (Orgs.). **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2009. p. 93-114.

MARQUES, L. P. et al. A perspectiva Vygotskiana na educação para a diversidade. In: MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. (Orgs.). **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2009. p. 13-35.

MIRANDA, S. Comunicação, metacomunicação e autoestima infantil. **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 259, p. 41-45, 2009.

MOREIRA, J. C. **Ações da gestão que contribuem para a permanência dos alunos no Ensino Médio: um caso de Juiz de Fora**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Comunicação Social. **Revista do Centro Educacional Herval da Cruz Braz**. Juiz de Fora: PJF, 2010.

REVISTA DE FATORES CONTEXTUAIS DO CENTRO EDUCACIONAL DE REFERÊNCIA HERVAL DA CRUZ BRAZ. Juiz de Fora: CAEd, 2010.

ROSSI L.; BURGOS, M. B. O valor da educação para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In. BURGOS, M. B. (Org.). **A escola e o mundo do aluno**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p.50-71.

SESC Minas Gerais – quem somos. Disponível em:

http://www.sescmg.com.br/wps/portal/sescmg/institucional/sesc_minas/sobre_o_sesc_em_minas/sobre_o_sesc_em_minas. Acessado em 01 de agosto de 2019.

SILVA, G. P. **Nessa escola ninguém quer a sua “boa” educação**: Centro Herval em busca de um caminho popular para a escola popular de massa. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SILVA, G. P.; CUNHA, A. B. *Uma escola que nasceu buscando ser diferente*. In. MAGRONE, E. (Org.). **Escola do Herval**: a teimosia da esperança. Juiz de Fora: CAEd/FADEPE, 2016. p.19-35.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In. LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e psicologia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.