

**Universidade Estadual de Campinas**  
**Faculdade de Educação**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS DAS IMAGENS E  
PALAVRAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
NO COTIDIANO ESCOLAR**

**Autora: Maristela Marçal**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Falcão de Aragão**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

CAMPINAS

2011

© by Maristela Marçal, 2011.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Marçal, Maristela.

M324s Sentidos e significados das imagens e palavras de alunos do ensino fundamental no cotidiano escolar / Maristela Marçal. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cotidiano escolar. 2. Interação escolar. 3. Imagem. 4. Narrativas. I. Aragão, Ana Maria Falcão de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-037/BFE

**Título em inglês:** Meaning and significance of images and words of students from elementary education in their everyday school life

**Keywords:** Everyday school life; School interactions; Image; Narratives

**Área de concentração:** Ensino e Práticas Culturais

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão (Orientadora)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Profª. Drª. Laura Noemi Chaluh

Profª. Drª. Eliana Ayoub

**Data da defesa:** 25/02/2011

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** estrelamarcal@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sentidos e Significados das Imagens e Palavras de Alunos do Ensino  
Fundamental no Cotidiano Escolar.**

Autor: Maristela Marçal

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Falcão de Aragão

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maristela Marçal e aprovada pela Comissão Julgadora.

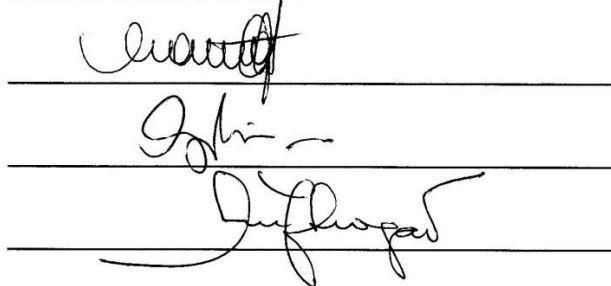
Data: 25/02/2011

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2011

Dedico este trabalho  
a minha mãe Francisca (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos e queridas Alunos, Alunas e a todos os profissionais da EMEF Padre Francisco Silva que participaram com muita generosidade dessa minha caminhada tão sonhada.

À professora Dr<sup>a</sup> Ana Aragão na orientação tão carinhosa, parceira, e confiante em meu trabalho, a minha amizade sincera.

À minha família:

À minha mãe Francisca (*in memoriam*) e a meu pai por juntos serem o alicerce da minha vida.

À Márcia, minha irmã querida, sempre a me incentivar, e ao meu irmão Júnior pelo olhar cuidadoso na leitura de meu texto, com sugestões preciosas. À minha cunhada Beth e às sobrinhas Fernanda, Juliana e Patrícia por suas presenças em minha vida.

Aos colegas e professores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (GEPEC) pela companhia, por nossas significativas conversas e pelas muitas experiências trocadas.

Ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado por suas palavras de estímulo de modo tão carinhoso e compartilhando os seus ricos conhecimentos.

O meu carinho e respeito à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Noemi Chaluh, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Yara Maria de Carvalho e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana Ayoub pela disposição, atenção e sugestões que muito me enriqueceram na realização desse trabalho.

À professora Adriana Pierini que partilha de sua amizade e foi grande estimuladora dessa minha caminhada e ao professor Admir Soares, um amigo recente, que também colaborou nessa trajetória.

Aos amigos e amigas pelo convívio e pelas conversas, motivando-me no percurso de meu trabalho: Ítala, Patrícia, Paula, Stela, Roberto, Edna, Nina, Isabel, Cleusa, Gisele, Leandro, Mabel, Clarice, Rosana, Irmã Teresa, Rosina, Gilson, Marta, Fernando...

Às amigas Grazia e Maria, pela amizade, por terem me ajudado na revisão do texto e ensinado do universo da escrita.

A todos os amigos um pouco mais distantes que também fizeram parte da minha história.

Obrigada!

## **Resumo**

A fotografia não se limita apenas ao registro de uma imagem, mas constitui-se em um elemento revelador de pensamentos, memórias passadas, sentidos e fatos vividos. A narrativa foi o modo de transmitir as experiências do espaço escolar. Este estudo teve como objetivos: identificar e analisar as experiências de alunos do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, bem como perceber os significados e sentidos das imagens e palavras utilizadas por eles no cotidiano escolar e suas implicações para as relações estabelecidas entre as pessoas, os espaços e tempos e os objetos. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva, da cidade de Campinas. Foram analisados registros fotográficos e relatos (narrativas) do cotidiano escolar. Os resultados mostraram que os aspectos significativos destacados pelos alunos e alunas estão relacionados principalmente com a interação com o outro, com os colegas, os professores, os funcionários; esses relacionamentos foram considerados importantes na constituição pessoal dos estudantes, na percepção dos dilemas e das descobertas da adolescência, nas experiências no contexto escolar, que revelaram aspectos pedagógicos e educativos da sala de aula e fora dela, na estrutura pessoal da instituição, nas relações entre os sujeitos na dinâmica do cotidiano da escola.

Palavras-chave: cotidiano escolar, interações, imagem, narrativa.

## **Abstract**

Photographies aren't limited to the registration of an image, they constitute themselves as revealers of thoughts, past memories, meanings and experiences lived before. The narrative was the way chosen to transmit these experiences of the school environment. This study had as aims: identify and analyze experiences from students of the third and fourth cycles of an elementary school, as well as perceive the meanings of the images and words used by those students in the school daily routine and the implications of those in the relationships established between people, space and time and objects. This research was developed an elementary government school "Padre Francisco Silva", in the city of Campinas-SP. Narratives and pictures related to the school routine have been analyzed. The results obtained show that meaningful aspects pointed by the students are related to the interaction with others, being them school colleagues, teachers and

employees. These interactions were considered fundamental in the personal constitution of the students, in the perception of dilemmas and discoveries typical in teenagers and in experiences related to the school context, which reveal educational and pedagogical aspects from the classroom and external ones, particular institutional aspects, in the personal structure of the institution and in the establishment of relationships among the subjects involving the dynamics of the school routine.

Keywords: school routine, interaction, image, narrative



## ÍNDICE

Introdução: <b>Uma trilha ou várias trilhas?</b> .....	01
<b>Capítulo I: Tempo, tempos</b>	
<b>Momento, momentos</b> .....	09
<b>Capítulo II: Meu caminho sou eu, são os outros.</b> .....	21
Eu e outros .....	23
O lugar: A escola .....	26
De onde eu falo: a EMEF.....	28
O cirandar das relações .....	32
A arquitetura de um novo tempo .....	39
Somos nós no caminho .....	43
Os adolescentes .....	50
<b>Capítulo III: Zoom repentino... mais perto... ou longe</b>	
<b>de uma escola</b> .....	59
Zoom repentino.... a escola: .....	61
A fotografia e a narrativa .....	62
<b>Capítulo IV: Os Sentidos e Significados</b>	
<b>das imagens e palavras de alunos.</b> .....	79
Imagens e Narrativas	
das relações Interpessoais .....	81
Imagens e Narrativas	
dos Espaços .....	93
Imagens e Narrativas	

dos Objetos .....	121
<b>Capítulo V: A conversa quase final</b> .....	129
A conversa .....	131
Um convite.....	144
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	157

Não, não tenho caminho novo.

O que tenho de novo

É o jeito de caminhar.

Aprendi

(o caminho me ensinou)

A caminhar cantando

como convém

a mim

e aos que vão comigo,

pois já não vou mais sozinho.

(Thiago de Mello)

## **INTRODUÇÃO**

### **UMA TRILHA OU VÁRIAS TRILHAS?**

A idéia inicial para o estudo do tema que abordarei sobre os sentidos e significados das experiências escolares discentes estruturou-se a partir das minhas experiências com as escolas municipais e também em clubes, praças públicas esportivas, hotéis e empresas, principalmente na área da recreação e do lazer. Nessas oportunidades, relatei-me com pessoas de várias faixas etárias, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Foram momentos de trabalhos com a educação física, durante a minha formação na graduação e, após ela, recém formada. Conheci, durante este período, as diversas possibilidades do campo de atuação profissional que havia escolhido. No entanto, a minha escolha em ser professora, não ocorreu de modo tão tranquilo. Em minha trajetória, ocorreram fatos e encontros com pessoas, no trabalho, e fora dele, que muito me ensinaram. Compreendo que a ação profissional/pessoal exige muito da nossa própria dimensão humana, da cognição, dos sentidos, dos sentimentos e da emoção, no relacionamento com outros sujeitos, no processo da educação, como também, da vida. Nestas tantas experiências fui me enxergando e me formando como profissional, saindo da posição inicial de estudante, embora, na verdade, sempre haja muito por buscar e aprender. A sensação é de ser uma aprendiz permanente. Neste sentido, aproximo meus pensamentos das reflexões de Freire (1998) que nos apresenta a idéia do inacabamento do ser humano ou da sua inconclusão que é próprio da experiência vital. Onde há vida, existe o inacabamento.

Das muitas experiências, seja no plano pessoal ou profissional, destaco o retorno ao papel de estudante. Fato ocorrido durante o curso de Especialização em Educação Física Escolar, em que abordei o tema da agressividade no contexto da escola em meu trabalho de final de curso. Para compreender a realidade social em que lecionava, busquei subsídios em áreas como a Biologia e a Psicologia. Naquela ocasião, a relação entre os alunos era marcada por muita agressividade. Atualmente, lembrando e tentando decifrar aquela situação, percebo que os alunos manifestavam, por meio dessa agressividade, as carências sociais, econômicas e afetivas, entre outras dificuldades das suas vidas. Aquele estudo me ajudou, mas ainda tinha muitas incertezas do que vinha realizando como professora.

As escolas por onde passei também foram significativas. Eu realizava as minhas aulas em quadra e/ou nos vários espaços da escola, incluindo pátios e corredores, além de utilizar áreas externas como ruas, praças e terrenos. Procurava, em minha prática docente, enfatizar a dinâmica das relações interpessoais, a dimensão afetiva nas estratégias, nas metodologias e nos princípios que orientavam as aulas. Entendia que era necessário valorizar em meu trabalho, na aula e na escola, a dimensão da afetividade, principalmente na interação entre os alunos, e também minha com eles. Isto contribuiu para eu ter essa concepção como base de minha docência. Ainda que achasse que emoção, sentimento e afetividade tivessem o mesmo significado, busquei uma compreensão mais ampla desta temática.

[...] uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo. Em outras palavras, um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem de um rosto ou auditiva de uma melodia. (DAMÁSIO, 2000, p.175)

Araújo (2003) esclarece que a emoção e os sentimentos são componentes constitutivos da dimensão afetiva. A afetividade seria o termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, dando significado ao conjunto de afetos, ao que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza, etc. Embora não sejam os únicos, os valores também estão presentes. Então, devem-se considerar as experiências individuais dos sujeitos em interação com outros, o que dá a possibilidade de significar as experiências da própria vida e compreender o meio que nos cerca, a sociedade, o mundo.

Com este entendimento, procurava propiciar momentos de relações e de interações na singularidade dos sujeitos, fazendo com que os alunos experimentassem, durante minhas aulas, um processo de auto-reconhecimento, mas que, também, percebessem os outros, em um contexto de sociabilidade, que considerassem as diferenças, as semelhanças, as identidades, entre tantos aspectos da condição humana. Dessa forma, o tema da relação interpessoal e da afetividade tornou-se um foco em meu trabalho e tema de interesse e de estudo. Fui ampliando e descobrindo este conhecimento nas leituras e experiências, aprendendo com outras pessoas, mas sabia que ainda tinha muito para compreender da relação entre a teoria com a prática. Isso porque muitos de meus princípios, das ações aplicadas em aula vêm daquilo que constato do contexto de

trabalho, do aspecto profissional e também de minha vida. Como bem apontam Sadalla *et all* (2002), a discussão a respeito da relação teoria com a prática vai além da mera transposição de teorias e princípios científicos à prática pedagógica, pois envolve as necessidades dessas mesmas teorias serem resignificadas pelo professor, por meio de suas crenças e valores, de um modo complexo e articulado com as situações educativas presentes na prática.

Com estas idéias em mente apresentei, para participar do processo seletivo do mestrado, o projeto de proposta inicial de pesquisa acerca das dimensões afetivas das vivências coletivas escolares.

A partir das conversas com minha orientadora, das discussões em nosso Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC - e também do meu próprio entendimento sobre o processo de uma pesquisa científica, o meu estudo foi se delineando. No início da reestruturação do projeto fiquei um pouco desestabilizada, pois achava ter perdido o foco sobre o tema que tanto me motivava. A partir das discussões no grupo, fui, entretanto, descobrindo, para minha surpresa e aprendizado, que o delineamento foi se tornando mais preciso, e a temática da afetividade, das interações e do cotidiano escolar se mostraram presentes na experiência vivida pelos alunos durante a pesquisa.

O presente trabalho traz o meu olhar e entendimento sobre a escola e seu cotidiano. Cabe lembrar que é a minha visão de escola, partindo das minhas experiências e da realidade que presencio. Discorro sobre a escola em que leciono e como a percebo, no contexto pedagógico e educativo das relações interpessoais. A elaboração da pesquisa teve a parceria e o olhar dos alunos sobre as dimensões das interações e relações. Os adolescentes trouxeram os seus significados e sentidos em relação ao cotidiano a partir de suas lembranças, de fatos e situações, do entendimento e percepção de suas experiências e saberes relacionados com as pessoas, com os espaços/tempos e com os objetos. Como enfatiza Najmanovich (2001, p.99) “[...] como tudo o que é significativo surge na interação das pessoas com o mundo, passam a sê-lo em linguagens e práticas específicas e estão embebidos das interações”.

Como poderia desvendar esses olhares acerca da realidade escolar? Utilizando como recurso metodológico a fotografia e a narrativa, que se transformaram nos instrumentos e materiais de análise, tomei-os de maneira integrada para identificar e compreender os sentidos e significados dos alunos a respeito de suas experiências escolares cotidianas. Eles serão os participantes da pesquisa, que, em movimento, registraram, por meio da fotografia, imagens que

mais os tocam, lhe fazem sentido. Em seguida, refletindo e pensando sobre as imagens, eles se expressaram, através da narrativa, comentando suas escolhas. Foram também utilizadas as informações surgidas nos diálogos comigo durante a investigação.

Para Prado e Soligo (2005), a narrativa supõe uma sucessão de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelarem. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos fundamentais: uma seqüência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é interessante, particularmente, são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam, do todo, os seus significados. Entretanto, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes selecionadas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações: não é o que explica que conta, mas o que, a partir dela, se pode interpretar.

A fotografia, para mim, e acredito que para muitos de nós, nos acompanha. As ações de fotografar e admirar fotos podem ser experiências expressivas, comunicativas, dos diversos momentos de nossas vidas. Dos acontecimentos e etapas pessoais, da infância, das cenas familiares, das celebrações, das viagens, entre outros momentos. Os registros e os processos fotográficos, desde a sua invenção, passaram por variadas transformações, o que alterou a nossa relação no modo de operar um equipamento fotográfico, a forma de preservar as imagens, e até mesmo a forma de realizar a fotografia. Pode-se observar que, com o advento da máquina digital, um equipamento de fácil acesso e manuseio, o álbum foi substituído por arquivos digitais. A espera da revelação de um filme foi substituída pelo simples clicar de um botão que, na própria máquina fotográfica, mostra a imagem produzida, que nos revela, de imediato, o resultado de nosso olhar, expresso na foto. Como esclarece Vicente (1998), a fotografia, como outros meios de expressão e comunicação, apresentou as transformações das inovações tecnológicas, em especial da eletrônica, na automação e informatização, na geração e tratamento da imagem. As transformações divulgadas e tidas por técnicas operacionais acontecem no âmago de complexos processos culturais, e também estéticos e ideológicos. Altera-se não somente o modo de fazer, mas em especial os modos de pensar.

Emprego a fotografia como um recurso, que não se limitou apenas a registrar e documentar fatos de uma realidade. As imagens, que revelaram um instante, uma cena produzida pelos alunos, contaram algumas experiências vividas por eles através dos espaços, das pessoas e

dos objetos escolhidos. A percepção, o sentido, as memórias que foram despertadas de um instante real. Segundo Kossoy (1998, p.44) “A fotografia funciona em nossas mentes como uma espécie de passado preservado, lembrança imutável de um certo momento e situação, de uma certa luz, de um determinado tema, absolutamente congelado contra a marcha do tempo”.

A narrativa foi o modo como eu e os alunos contamos esse trabalho revelando os pensamentos, as idéias de um determinado espaço e tempo. Recordações evocadas pela memória, a visão particular, que se estrutura e se forma partindo-se da experiência individual, e também coletiva, de um contexto. Nós, eu e os alunos, apresentamos nossas experiências significativas escolares. Para CANÁRIO (2005) é, precisamente, na medida em que a produção das práticas profissionais é atravessada, não apenas pela dimensão biográfica - fatores individuais - mas também por uma dimensão contextual - fatores organizacionais - que o exercício profissional pode ser compreendido a partir a articulação entre fatores de disposição e fatores de situação, o mesmo docente age de maneira diferente em tempos e lugares diferentes. A impossibilidade de dissociar a dimensão coletiva e a individual da ação profissional permite pensar o funcionamento da organização escolar como um processo coletivo de aprendizagem, do qual emergem competências profissionais numa dimensão dupla: a individual e a coletiva.

Apresento os olhares do cotidiano escolar dos alunos não como uma descrição ou uma ilustração. Há uma multiplicidade de olhares dos sujeitos em relação ao mesmo ambiente, de um modo diversificado, com leituras do espaço e tempo, com o entendimento de si próprio, do outro(s) e da realidade.

A minha opção foi de estabelecer o diálogo de meus pensamentos com meus interlocutores durante o transcorrer do texto. Trago como referência teórica a abordagem histórico-cultural de Vygotsky na concepção de ser humano em sua totalidade corpo-mente, o ser humano biológico, social e histórico. Freitas (2002) analisa a produção de autores nesta abordagem teórica, como Luria, Bakhtin e Vygotsky, e aponta que essa abordagem sócio-histórica foi a tentativa de superação da visão reducionista das concepções empiristas e idealistas. Esse aspecto fica evidente, em sua época, no que Vygotsky sinalizou da crise da Psicologia, quando ocorreram debates entre os defensores dos modelos que privilegiavam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. Vygotsky elaborou o que denominou de uma nova Psicologia que deveria refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do



sujeito com a sociedade à qual pertence. Havia, ainda, a sua necessidade encontrar métodos de entendimento do indivíduo.

Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela. (FREITAS, 2002, p.1).

Depois dessa introdução, relatei sobre a origem do tema de estudo e optei em organizar a escrita da pesquisa em capítulos. Devo ressaltar que não elaborei um capítulo específico de quadro teórico. A base para o meu diálogo com a teoria estará destacada no decorrer do texto.

- O primeiro capítulo — **Tempo, tempos... Momento, momentos...**— eu situo-me sobre os caminhos por onde andei. Em uma volta ao tempo passado, conto as lembranças da infância, da adolescência. Foram fases importantes que me trouxeram as referências do meu percurso da vida. Já em um tempo mais recente, resgato as memórias das experiências que me auxiliaram na minha formação e na constituição de docente.

- No capítulo dois — **Meu caminho sou eu, são os outros** — apresento reflexões sobre a escola, o seu cotidiano em diálogo com as referências teóricas que deram o suporte para contextualizar os temas abordados e mostro às características da escola onde foi realizada a pesquisa. Relato também as experiências dos profissionais com trabalhos coletivos em parcerias da Universidade e instituições de pesquisa, as ações e conhecimentos educativos, pedagógicos vindos dessas vivências. Nessa trajetória trago alguns pensamentos a respeito de nossos alunos, os adolescentes.

- No capítulo três — **Zoom repentino... Mais perto... ou longe de uma escola: caminhos da pesquisa.** Após as reflexões acerca do cotidiano escolar, apresento o delineamento do caminho na pesquisa: o problema e objetivo do estudo, as orientações metodológicas que permitiram o processo de investigação, os alunos que me auxiliaram na produção dos dados. Em

específico, trago os interlocutores teóricos em relação à imagem, a fotografia e a narrativa. Para a análise dos dados tive como base os princípios do Paradigma Indiciário de Ginzburg.

- No capítulo quatro — **Os sentidos e significados das imagens e palavras de alunos.** Mostra-se a produção do material, as imagens e as narrativas dos alunos. Eles apresentaram as suas interpretações desses registros atribuindo-os sentidos e significados das experiências escolares. O modo que eles analisaram a escola, as suas relações com as pessoas, o espaço e o tempo e os objetos. Com base nesses dados eu faço a análise, a interpretação e discussão do estudo.

- Capítulo cinco — **A conversa quase final. Será o fim?**— tratando-se do cotidiano escolar, acredito que não. Apresento algumas reflexões, depois das várias fases de realização da pesquisa, que não são as finais. Com o material elaborado pelos alunos, ampliei o meu entendimento e resignifiquei o contexto da escola. Espero que outros possam aproveitar-se desse estudo, e sintam estimulados a pesquisar, refletir e contar das suas experiências do cotidiano. Para quase finalizar a minha conversa, partilho com todos algumas das lições aprendidas, da estudante, da professora,...Com as passadas, o caminho se faz. E se refaz dia a dia.

**Capitulo I: Tempo, tempos  
Momentos, momento.**

Roda lembrança,  
o tempo avança,  
a infância na memória  
muita história quer contar.

(Miguez, 2003, p.10)

**Tempo, tempos....**  
**Momento, momentos**

*A gente quer ter voz ativa.  
No nosso destino mandar.  
Mas eis que chega a roda viva  
E carrega o destino pra lá.  
Roda mundo, roda-gigante.  
(Chico Buarque)*

A letra desta música me inspira a iniciar minha narrativa, dando-me a sensação do movimento, de fluidez e de inconstância. As canções contam sobre a vida. Identifico-me com a letra e a música deste compositor. Já apresento algo de mim, de que eu gosto muito, a música. Envolve a palavra, o ritmo, a harmonia, um modo de expressão. Desperta sensações e lembranças.

A vida, em seus percursos e fases. Os momentos, as pessoas, os sonhos, as marcas do que mais me toca. As buscas. O equilíbrio... os instantes de desequilíbrio que promovem a mudança de rumo. Em quais direções e sentidos? Podem ter sido muitos ou poucos, depende das experiências, do modo como os desequilíbrios foram percebidos e me mobilizaram.

Escrever sobre as situações que me tocaram, em minha história pessoal e profissional, que são tão interligadas, trouxe-me à memória fases próximas e distantes, em um ir e vir, que se mistura como em um caleidoscópio. Compondo várias imagens, cenas e cenários, preenchidos das pessoas que fizeram os momentos terem vida.

Para contar um pouco de mim, quais são os fatos, as cenas, as pessoas a escolher? A opção das memórias e das idéias que agora me conduzem na elaboração deste texto serão as letras, as palavras escolhidas em frases que transmitirão um pouco de quem fui, sou e do meu eu que ainda será, o futuro a desvendar-se.

Aproprio-me das palavras de Barros do poema Despalavra. “Hoje eu atingi o reino das imagens, o reino da despalavra. Daqui vem que todas as coisas podem ter qualidades humanas”. (BARROS, 2000, p.23)

Procuro um auxílio para me localizar nas minhas imagens registradas, além da memória. Elas estão presentes nas fotografias que contam os meus trajetos, vou à busca das imagens que, no silêncio da cena fixada, estão impregnadas de mim e de outros que fizeram parte dela.

Em direção ao local onde guardo os álbuns de fotografias, encontro as fotos registradas em papel, reveladas em preto e branco e também as coloridas. Os álbuns estão abertos em minha frente. Por onde começar? As revelações das cenas familiares, as viagens, os amigos, as festas, os momentos marcantes em minha família e da vida... são fotos que simplesmente têm um pouco de tudo. Para (KOSSOY, 1998, p.45) “[...] os homens colecionam esses inúmeros pedaços congelados do passado em forma de imagens para que possam recordar, a qualquer momento, trechos de suas trajetórias ao longo da vida”. Em meio a tantos registros, fico a pensar... Além dos cenários, das pessoas que estão presentes nas fotos, meus pensamentos se perdem nas outras pessoas que estiveram atrás da lente da câmera, registrando os meus momentos, contando a minha história. Eu me lembro de algumas dessas imagens e quem foram os meus familiares, amigos, conhecidos e desconhecidos que as registraram. As mais recentes, fui eu quem as capturei. São variadas as sensações, os sentimentos, estou perdida em tantas lembranças, numa emoção, às vezes serena, em outros momentos agitava-me o coração, num misto de tristezas e saudades. Alegrias.

Quando percebo já se passaram algumas horas da minha viagem, num tempo mostrando-me os meus vários percursos, em alguns momentos serenos, em outros com algumas quedas e as ascensões, necessitando a reorganização do trajeto. Algumas direções e sentidos acertados, outros ainda em curso. Passo a passo.

Já atordoada, buscando o começo. Resolvo. O início, a partir da fotografia da apresentação de uma peça teatral chamada - “A floresta encantada”. Ela foi escrita e dirigida por meu irmão e com participação de todos os meus amigos, moradores de minha rua. Recorro a ela, pois esta revela a transição da infância e adolescência/juventude, fase das fortes influências de quem sou. E da minha percepção de que aquele momento iria passar e outras fases viriam. Foi um período marcante. A rua onde cresci não era uma rua qualquer, foi nela que tive as referências com as pessoas, as situações da vida cotidiana, os conflitos, as aprendizagens. E, hoje, avalio como estas experiências foram significativas. No entanto, o suporte essencial, nessas fases certas e incertas, me foi dado por minha família, meu pai, meu irmão e minha irmã e, principalmente, o amor e a sabedoria de minha mãe Francisca. A mãe que, em sua simplicidade, me ajudou a

desvendar a vida. Deixando-nos voar, mas sempre ali tentando nos amparar em nossas decolagens e aterrissagens. A minha estrutura familiar foi e é fundamental em minha formação e constituição pessoal que é marcada pelas vivências, as experiências no grupo social, os vizinhos, a escola...

Meus pensamentos são interrompidos, as pequenas coincidências, os acontecimentos. Quando vou guardar alguns de meus achados fotográficos, meu tesouro histórico, e cai à frente, diante de meus olhos, uma foto minha de criança com minha mãe, no quintal de casa. Um espaço meu e de meus irmãos, todo nosso, trazendo-me as recordações da infância, registradas com muita felicidade. Deixo, neste instante, que meus pensamentos me levem.

Eram longas as nossas aventuras e descobertas que vinham das brincadeiras, das festas, das travessuras em nossos quintais, na rua, sempre ocupada com muitas crianças em diferentes faixas etárias, nossos espaços e tempos de convivências. Tínhamos, em alguns momentos, a companhia das mães, que nos acompanhavam, ora inventando situações para nossas atividades, ora nos observando de longe, nos deixando caminhar, correr, dando os nossos saltos, tropeços, mas ali, sempre próximas.

Aconteciam, com frequência, os momentos de encontros coletivos, nas festas juninas, de aniversários, ainda comemorados nas casas das pessoas. Havia a participação de toda a vizinhança na organização das festas juninas. Marcadas, principalmente, pela presença das nossas rezadeiras, Dona Isabel, Dona Luzia e Dona Julia, e os seus padroeiros, respectivamente, Santo Antônio, São João e São Pedro. As famílias combinavam passeios conjuntos que eram realizados de trem, ônibus, ou, então, se lotavam os poucos carros e seguíamos viagem ao Zoológico de São Paulo, pic-nics em parques, ou mesmo caminhadas a pé nos bairros do entorno da rua, entre tantas outras realizações.

Nós, as crianças e adolescentes, organizávamos atividades que chamávamos de festivais: a nossa dança, teatro nas garagens, torneio de ping-pong, bets (taco), o tempo de fazer maranhão (pipa). E também, as idas ao clube e ao Sesc (espaço sócio-cultural) para assistir peças teatrais, ver exposições.

A adolescência chega.

Aquela rua teve outra dimensão. O grupo de crianças, adolescentes, que cresceram juntos se transformara e, sem perceber, já não éramos os mesmos. Alguns se mudaram para outras ruas. Os interesses de cada um se modificaram. Estávamos crescendo. O vínculo das relações infantis

tornara-se tênue; quando nos demos conta, o tempo transcorrendo e o distanciamento entre nós havia aumentando. Alguns relacionamentos se mantiveram, outros se perderam. São as rupturas do caminho.

Eu tive, na adolescência, muitos momentos de indagações a respeito de mim mesma, do que não entendia e queria saber do mundo. Mas sempre com a orientação presente e paciente de minha mãe, em minhas rebeldias e porquês. Nos estudos, o meu percurso teve sempre o incentivo de minha família, além de que gostava de ir à escola e estudar. Acredito que o gosto por conhecer algo novo tem forte influência dos meus momentos caseiros e familiares. Originados das histórias contadas e lidas por minha mãe, como também, o acesso a variados tipos de livros, gibis, a música, as nossas criações lúdicas com barro, papel, sucatas, tantos outros recursos utilizados, para as brincadeiras, as experiências vividas por nós.

O meu ciclo escolar, da 1ª série ao 3º ano colegial, foi todo realizado no ensino público na Escola Estadual de 1º e 2º Graus *Dom João Nery*. Lembro-me que, na escola, não tive muitas dificuldades de aprendizagens e quando ocorriam as nossas complicações, minha mãe era a nossa professora. Ela possuía somente a formação do ensino primário, e como ela dizia, em sua época, se ensinavam as quatro operações de matemática, a leitura/escrita, o caderno de caligrafia e as ciências da natureza. Na ocasião não existia a quantidade de livros didáticos que tivemos. Quando algum conhecimento não estava ao seu alcance, achava uma solução.

Para mim e meus irmãos, o estudo foi um meio de se ter uma formação pessoal e profissional. A referência para atingir o ensino superior veio de meu irmão. Ele acabara de ingressar em uma universidade pública, eu e minha irmã pretendíamos seguir o mesmo caminho. Com muita empolgação e com o firme propósito de cursar uma universidade.

Enfrentei, na época para ingressar na faculdade, uma longa maratona de estudos. Fazia simultaneamente o colegial, atual ensino médio, e o curso pré-vestibular. A minha escola começava a apresentar alguns problemas do ensino público, como as greves da categoria, a rotatividade de professores, principalmente na área de exatas, que era a minha maior dificuldade. Para conhecer o processo seletivo do vestibular, quando estava 2º colegial, prestei o concurso para Pedagogia, passando na 1ª fase. Ainda não tinha a definição da escolha profissional, nem pensava em ser professora. No ano seguinte, prestei o concurso para Engenharia de Alimentos, e para o recém iniciado curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas -

Unicamp. Como gostava de práticas corporais, resolvi tentar mais uma possibilidade de freqüentar uma universidade pública.

Em 1986, ingressei no curso de Educação Física na Unicamp. Acredito que naquele momento, uma nova professora começou a se formar. Inicialmente, foi um deslumbre, pois estava na universidade, um espaço de estudo que já freqüentara com meu irmão, causando-me um grande fascínio e já me imaginava circulando no campus, nas bibliotecas, laboratórios, etc. Eram poucas as minhas lembranças e referências da escola básica sobre a educação física, costume dizer que as minhas vivências corporais, com o movimento e a ludicidade ocorreram em minhas aventuras na rua. Em meus primeiros dias de aula na faculdade, perguntaram a nós, os alunos, sobre o nosso conhecimento e desejo em relação à educação física. Meu pensamento e primeiro projeto era ser professora de ginástica; mas na verdade não tinha muita firmeza desta decisão. Tudo era novidade, uma situação nova conquistada no lugar que desejara estudar e havia conseguido. Passada a euforia inicial, alguns dilemas começaram a surgir.

Fui descobrindo uma nova perspectiva do que estava estudando, e justamente em um momento particular da área, com surgimento das novas concepções sobre a educação física que também desconhecia. Em minha formação como estudante, tive a oportunidade de relacionar-me com professores-pesquisadores que, hoje, são considerados referências acadêmicas nesta área de conhecimento. Entretanto, eu tinha muitas dúvidas sobre o que havia escolhido, em um misto de incertezas, se realmente era aquilo que gostaria de fazer, mesmo com as oportunidades que a universidade me oferecia para a minha formação. Procurava conhecer a área que estava estudando. Participei, durante os quatro anos do curso, de monitorias no curso das disciplinas biologia celular e handebol. Envolvi-me com o centro acadêmico. Em meus feriados e férias realizava atividades recreativas, de lazer em hotéis, clubes e empresas. Trabalhava, após as aulas, no horário noturno, em um curso pré-vestibular. Foram anos de aprendizados em outros espaços, além da universidade. As experiências em variadas interações, espaços e tempos que me ajudaram a romper com certa insegurança, nesta fase, mas ainda não me empolgava a idéia de ficar na área.

Em 1989, decidida a terminar o curso de Educação Física, me preparava para um novo vestibular para o curso de Biologia. Participei de um processo seletivo para trabalhar na prefeitura municipal de Campinas, nas praças públicas de esportes. Fui escolhida. Era um contrato temporário, com um salário inesperado, para uma recém formada. A proposta do



trabalho era de integração dos equipamentos públicos: as praças esportivas, as escolas, os postos de saúde, os centros de cultura, entre outros, em atividades dirigidas à educação, à saúde e à qualidade de vida.

Este projeto, durante um ano e meio, de fato ocorreu de modo articulado com todos os equipamentos públicos. O nosso trabalho não se restringiu à educação física, mas também em interação com o dia a dia de uma comunidade da periferia da cidade. Eu e meus colegas de trabalho tivemos o contato direto com as pessoas, as lideranças comunitárias, em um cenário de grandes dificuldades e carências sociais, econômicas, educacionais, a pobreza, a violência, entre outras. A cidade se apresentava numa outra realidade, até então visto pela TV ou pelo jornal, um pouco distante para mim e meus amigos. Esta experiência foi mobilizando, em mim, outra perspectiva pessoal da minha escolha profissional. Eu já não era mais a estudante deslumbrada.

Encontrei, neste momento, um sentido de minha possível ação na área que escolhera ou “fora escolhida”. Fortalecia a minha identificação com Educação Física, principalmente no sentido dos trabalhos com as crianças, adolescentes e idosos em aulas que ocorriam em diferentes espaços, nas quadras, piscinas, nos campos, na rua, nas semanas recreativas de férias.

Fui designada a trabalhar em outra praça esportiva, outro contexto social, menos sofrido, separando-me do grupo inicial de amigos. Tudo me direcionava, cada vez mais, para o meu processo e constituição da professora. Prestei, assim mesmo o vestibular, passando na 1ª fase, e na mesma ocasião meus amigos me informaram sobre o concurso seletivo na rede municipal de educação da cidade. E por que não? Como contratada, minha situação era instável. Continuava a fazer trabalhos recreativos nas férias, o que me proporcionou experiências em atividades com grande público, nas diferentes realidades sociais. Conheci também a dinâmica de trabalho em academia e clube, decidindo não querer este universo de atuação da minha profissão.

Além do profissional, a vida pessoal, dos afetos, também foi se compondo... Algumas viagens, pois gosto muito de conhecer lugares e pessoas, as festas, as alegrias e algumas tristezas com perdas significativas. Sonhos realizados e outros por se realizarem, alguns encontros e outros tantos desencontros...

Um breve salto no tempo... tempo... tempo...

Em 1992, efetivei-me como professora de educação física na prefeitura municipal de Campinas. Lecionei em quatro escolas de diferentes regiões da cidade, em cada uma delas tive relações que me auxiliaram no plano pessoal/profissional. Foram interações com pessoas que

muito me ensinaram das relações, prefiro citar as de confiança, respeito e amizades, também com as crianças e adolescentes, o motivo de nossa existência como profissionais da educação. Ainda com alguns dilemas em relação à minha decisão profissional, já “respirava” o ambiente escolar com mais significado. Estava atuando em outro universo, aplicando e transformando o que aprendera na faculdade, aliada à experiência das praças esportivas. Era a professora na nova realidade: a escola.

Os primeiros impactos do novo ambiente. A falta de estrutura e espaço físico adequado para as aulas de educação física, a divisão do local com o intervalo, ou mesmo com outros colegas de área. Em minha primeira escola, dava aula num metro quadrado, barrancos, terrenos sem estrutura ou espaços abertos disponíveis. Havia poucos recursos materiais disponíveis, requerendo do meu tempo e criatividade para as adaptações, seja do material, como da dinâmica das atividades. Foram os desafios, mas nem por isso deixando o compromisso que tinha assumido de fazer o melhor e o possível.

Mas aconteceu um fato que me conquistou de vez a ser professora. Foi durante o meu segundo ano de docência em uma realidade social permeada por muitas carências. Os alunos apresentavam comportamentos agressivos, indisciplinados, com dificuldades nas relações entre eles. Isto me tocou muito. Voltava para casa e não me desligava de algumas situações vividas na aula e da qual fazia parte. Pensava e me questionava como poderia fazer que minhas aulas os auxiliassem, pelo menos em parte, a terem outra visão da vida e outro modo de lidar com ela. Das experiências vindas em um jogo, na brincadeira, numa palavra dada, num gesto, num olhar, que desse um sentido de humanidade, dos afetos, sentimentos e emoções na vivência daquelas crianças e adolescentes, mesmo que apenas por alguns instantes. Consegui algumas realizações neste sentido, em outros não, ainda mais quando se trata de interações humanas. Foi um momento de grande conflito, pois eu tinha as minhas referências de valores, princípios, que se chocaram com outro modo de compreender a realidade, principalmente das ações e atitudes vindas dos alunos, das famílias. Mesmo passado algum tempo, esse aspecto continua forte no meu dia a dia de trabalho. Tenho consciência que minha ação é uma parte ínfima no todo, tratando-se de relações humanas e do mundo que nos cerca. Ainda assim, busco a reflexão e a compreensão do que venho realizando como professora.

De acordo com Sadalla (1998), o cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de microdecisões, as quais, algumas vezes, levam-no a deparar-se com situações a serem

administradas de imediato, tendo tempo insuficiente para a reflexão simultaneamente à ação. Assim, a releitura da situação pode favorecer uma modificação de atitude, a reorganização de procedimentos, a percepção de suas contradições e das existentes entre o que posteriormente pensa que deveria ter realizado e o que efetivamente fez naquele momento preciso.

Vivendo a realidade profissional, sentia a necessidade de voltar aos estudos. Queria encontrar auxílio e novas orientações para compreender as minhas dúvidas cotidianas, em comunicação e diálogo com outras pessoas. Em 1993, cursei a especialização em Educação Física Escolar, na Unicamp. O meu trabalho de final do curso tinha como tema *o comportamento agressivo no contexto escolar* que eu trabalhava.

Nesses anos, depois de formada, percebo como é importante o contato com as realidades de atuação profissional, pois na formação inicial, na universidade, são poucas as experiências no campo de trabalho real. Seriam vivências que nos ajudariam na formação e na constituição da docência. Como também, o impacto da falta de estrutura das escolas, o nosso próprio preparo corporal para enfrentar a rotina de trabalho, as exigências em aula que estão além das dimensões pedagógicas, o nosso papel docente e da escola na formação da criança e adolescentes, com realidades tão diversas, que muitas vezes passam por situações de carências alimentares, físicas e emocionais. Em alguns momentos, não me encontrava preparada para lidar com estas situações.

Ainda com o desejo de ampliar os estudos e relacionar a vivência prática com a teoria, tentei o curso de pós-graduação. O meu retorno à universidade, naquele momento, parecia distante. Optei, em 1995, em fazer a complementação pedagógica na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino. Estava cada vez mais envolvida com educação.

Nas unidades escolares, fiquei períodos bem regulares, estabelecendo vínculos com a comunidade escolar, que entendo serem fundamentais na realização do trabalho com o grupo. Realizei muitas parcerias de trabalho, com professores, coordenadores, diretores, funcionários que, em suas individualidades e subjetividades, me ajudaram a ter a paciência, a curiosidade, o saber prático com o teórico, os desafios da docência, a resistência quando necessária, o trabalho coletivo, a troca de conhecimentos do que não sabia. Aprendi muito na coordenação interna das unidades em projetos pedagógicos da rede municipal: saúde do escolar, informática, arte-educação, danças populares. Nessa ocasião, recebi convites para trabalhar junto às coordenações da secretaria, conciliando com as aulas. Mas não quis me distanciar da escola, o que foi providencial, pois o seu cotidiano já era o meu tempo e espaço como professora.

Nas primeiras unidades, lecionava para crianças. É uma faixa etária com a qual me identifico. No entanto, desejava mudanças, aulas com turmas de 5ª a 8ª séries, atual ciclo III e IV, e também, por motivo de saúde (cirurgias nas cordas vocais), em decorrência das exigências nas aulas. São as surpresas inesperadas, infelizmente.

Neste período, ocorreram muitas mudanças repentinas para mim, pois, além da mudança de local de trabalho, tive a perda de minha mãe que me afetou profundamente. Aproprio-me do início de um poema “...MÃE nome sagrado...”. Ela que sempre foi meu aconchego e amparo. Foi um momento de muito abalo pessoal. O trabalho me ajudou a retomar o meu caminho.

Ao transferir-me, em 1999, para a minha quarta escola, EMEF “Padre Francisco Silva”, deparei-me com outra comunidade e com o grupo de alunos que desejava: os adolescentes. No princípio, senti as alterações, estranhei, inicialmente, a pouca afetividade dos alunos, pois nas unidades anteriores, acho que pelas carências sociais e econômicas daqueles outros contextos, as crianças eram mais próximas. Atualmente, este quadro já é bem diferente, fui semeando meu espaço, que foi sendo ampliado.

Foi na EMEF “Padre Francisco Silva” que tive a felicidade de mais um encontro com um grupo de profissionais comprometidos na busca de uma escola pública em movimento de transformação e qualidade. Nela a oportunidade em participar de dois projetos em parceria entre a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo) com a Universidade Estadual de Campinas. A primeira dessas experiências foi o Programa de Ensino do Projeto “Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo” (1998-2001). A segunda experiência foi a realização do projeto “Escola Singular: Ações Plurais” (2003-2008). Cada um deles teve suas especificidades, objetivos e dinâmicas de trabalho. Mas ambas as experiências foram muito significativas, dando-me a possibilidade de relacionar-me com pessoas que são importantes em minha vida pessoal/profissional intimamente interligada. Na formação, o processo de reflexividade docente, nas facilidades/dificuldades, um conhecimento do que é o trabalho em coletividade e parcerias em variadas interações. É difícil trabalhar de outra forma, tendo passado por estas vivências.

E nesta viagem do meu tempo, estou agora participando do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Tem sido outro importante momento, principalmente por ter a possibilidade de voltar à universidade, como profissional e também estudante, um novo aprendizado. Encontrei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC - a abertura, o diálogo, a comunicação: nós, os professores da educação básica, e a universidade. O

grupo de pesquisa tem como referências a formação docente, a pesquisa em educação, os saberes e práticas docentes no/do/com o cotidiano escolar. Cunha e Prado (2007) nos esclarecem ao apresentar algumas perspectivas de pesquisa e metodologias utilizadas na investigação da educação, destacando que o discurso do/a professor/a – pesquisador da escola básica se faz valioso porque é um diálogo consigo próprio e com a realidade de seu trabalho, com a produção acadêmica que alimenta seus dilemas e impõe contradições que o obrigam a querer ver ainda mais de perto, com as múltiplas instâncias materiais e culturais de seu contexto. Sua pesquisa é importante para a comunidade escolar e fora dela que podem vir a compreender melhor a riqueza e a complexidade escolar e também para os/as professores/as pesquisadores/as acadêmicos que são pares legítimos dos/as professores/as da escola básica, no sentido em que estão interessados na democratização das relações e do conhecimento produzido com, sobre e a partir da escola.

Essa etapa é mais uma das conquistas, trilhadas lá atrás, no caminho. E trilhas outras virão, algumas viagens, encontros, alegrias e sonhos por se realizarem. Gostaria de ter passado em minhas palavras um pouquinho desta minha trajetória, ora num movimento contínuo, ora num espiral na roda viva que nos conduz a um destino, um rumo, mas fico com as palavras do poeta Paixão que tão bem expressa “[...] as palavras, mesmo sem a gente perceber, ajudam a colocar emoções em movimento.” (PAIXÃO, 2002, p.45)

O meu amor, carinho e respeito a todos que estão comigo, os que passaram e passarão pela minha vida...

E todo o meu início:

Sou filha de pai mineiro, Oswaldo, e mãe paulista, Francisca.

A caçula de três filhos. Sou campineira e paulista.

Adoro café com pão de queijo.

“O tempo rodou num instante, nas voltas do meu coração.” (Chico Buarque)

## Capítulo II: Meu caminho sou eu, são os outros.



Portinari- Ronda infantil

(...) rodopia, rodopia.  
no ritmo do rodeio,  
meia volta,  
volta e meia  
recomeça o rodeio...  
redemoinho de crianças,  
um abraço, uma dança  
gira, gira, aliança,  
não há liderança,  
a ordem é circular...  
na roda líder não há  
É dar as mãos e brincar!  
(Miguez, 2003, p.19)

## EU E OS OUTROS

Ao iniciar a narrativa sobre a pesquisa desenvolvida com os alunos, relaciono esse percurso com o de um caminhante em trilhas, para situar-me na trajetória escolar. A palavra *trilhar*, de acordo com o dicionário Aurélio (1995), tem o sentido de abrir caminhos, marcar com passadas, seguir trajetos em direções que também podem apresentar vários atalhos. É com a idéia de percurso marcando os meus passos que encontrei, nas escolas, as minhas ações e pensamentos conduzindo-me a direções e a certos caminhos da minha prática pedagógica e educativa.

Os adeptos de caminhadas entendem a sensação provocada pela experiência de percorrer trilhas nas matas, colinas ou praias. Há o preparo para o início da jornada. O caminho e o caminhar em si. As descobertas em cada passo dado, o ritmo individual ou em acompanhamento a um grupo. Caminhos em terrenos desconhecidos onde encontramos obstáculos variados, às vezes pedras que nos machucam, a chuva que alivia o cansaço, mas também esfria o corpo, um riacho a ser cruzado e que encharca nossos pés, alterando a passada... Mas a despeito das dificuldades ou facilidades, nos mantemos no percurso. Superamos o desconhecido porque há uma chegada, não importando a distância e o tempo presente que são dimensionados de modo muito individual. O fim do caminho terá uma compreensão e uma perspectiva sentida, de acordo com as experiências vividas particularmente, de um instante que existiu de fato. Pode representar um acontecimento especial para uns e para outros não. Alguns poderão até desistir ou então irão se admirar com as possíveis descobertas no caminho e se surpreenderem, outros considerarão importantes somente a reta final, para o descanso. A chegada do trilhar terá diferentes impressões, ora para apreciar os cenários e deparar-se com uma linda paisagem para contemplar, ora uma cachoeira, o mar e mergulhar fundo só neste instante. O desconhecido se desvenda e torna-se conhecido, com a possibilidade de outras experiências serem vividas.

Trilho minhas palavras fazendo a relação da ação da caminhada com o meu trajeto nas escolas pelas quais passei. O trilhar nos caminhos escolares da minha constituição de professora. Caminhei a passos largos, muitas vezes, em busca de respostas rápidas para as dificuldades surgidas no dia a dia do trabalho. Queria chegar depressa à solução, como se fosse ao final do trajeto. Houve momentos em que respeitei o meu próprio ritmo e, em outros, tentei acompanhar o grupo com quem trabalhava. Caminhos que me proporcionaram alguns aprendizados: nas relações com os alunos e os demais profissionais, na atuação docente que necessita formas

diferenciadas de organizar a escola, nas práticas e saberes dos processos educativos e pedagógicos frente à realidade da sociedade.

Conto a caminhada na perspectiva de pesquisa no/do/com o cotidiano. Concordo com Ferração (2003) ao afirmar que o que existe, no fundo, é uma busca por nós mesmos, apesar de se pretender explicar os outros, estamos nos explicando. Esclarece, ainda, ao refletir sobre os sujeitos em interação no/do/com o cotidiano:

- eu penso o cotidiano enquanto me penso;
- eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano;
- eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano;
- esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer outros.
- mas eu também sou esses outros;
- sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão;
- sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje;
- mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão. (FERRAÇO, 2003, p.160).

Desta forma, nesse estudo, narro a minha experiência que reflete a minha trajetória, caminhante que ainda sou. Tenho a companhia fundamental dos alunos que também trazem as suas experiências que serão contadas. Quando faço um relato, ao contar, não transmito somente a minha história. Elas são enriquecidas pelas variadas vivências que tive com os outros e pelas histórias contadas pelos outros, os alunos e alunas que fazem parte desta narrativa.

É preciso, pois, que eu incorpore a idéia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprender/ensinar. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico.

(ALVES, 2002, p.32).

Segundo (GARCIA, 2003, p.204), nas suas reflexões sobre as pesquisas com o cotidiano, esclarece que é importante aprender cotidianamente a reaproximar prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia hão de ter sido, apenas práticoteoriaprática, sem divisões



ou hierarquias. Mergulhar na prática com as práticas, encontrar a riqueza da teoria em movimento que se atualiza no cotidiano. Enriquecida pelo que a cada dia se mostra como novo. O cotidiano como um espaço rico na elaboração de conhecimentos. As professoras como sujeitos de conhecimentos e as crianças, sujeitos de saberes. E a escola como o locus de saberes diferentes que dialogam dialeticamente, contribuindo de modo efetivo para a mudança das vidas de quem nela chega e por ela passa grande parte da vida.

O sentido dado às vivências diárias do trabalho, em essência, deveria, também, ser direcionado ao que se faz e se pensa dele. Em um lugar e tempo diário que pode trazer algo novo na construção de conhecimentos. No entanto, requer a interferência das nossas ações e atitudes: concordando, resistindo e rompendo, às vezes, com um sistema que já está estabelecido, nas diretrizes ou nas normas da educação. Sendo que é no fazer ou não das pessoas, nos relacionamentos, na convivência do dia a dia, que se pode proporcionar, além de uma mudança no fazer do profissional, também o senso de pertencimento ao espaço e ao grupo de trabalho.

Certeau (1985) não analisa as práticas cotidianas apenas enquanto elementos de informação sobre a vida social e econômica das pessoas. Refere-se a elas como a uma arte, justamente a arte que tem como característica essencial ser uma arte de fazer, isto é, que não se traduz num discurso, mas sim em um ato. Apresenta a perspectiva das práticas cotidianas restaurando três componentes fundamentais ou um triplo aspecto dessas práticas, a saber: um caráter estético, um caráter ético e um caráter polêmico. O aspecto estético trata-se de uma arte de fazer, como a maneira de contar uma história, um modo de usar a rua, o espaço do *habitat*, como nos servimos do vocabulário da vida cotidiana e dos sistemas de representação, por exemplo. Dessa visão estética considera que o aspecto de base é do estilo. Trata-se de uma questão de difícil análise ao nível literário. Contudo o estilo consiste em um modo de utilizar, de manejar uma ordem lingüística imposta. Há ainda o caráter ético, as práticas cotidianas constituem um modo de o agente se recusar a ser identificado à ordem tal como ela se impõe, porque de toda forma, existe uma ordem que não pode ser alterada. Segundo Certeau (1985, p.8) “[...] O ético é a recusa à identificação com a ordem ou a lei de fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre uma realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa”. Assim, na multiplicidade das práticas cotidianas, essas transformadoras da ordem imposta, existe um componente ético. Isto é, uma vontade histórica de existir, o que também deve ser restaurado como realidade histórica das práticas cotidianas. O terceiro caráter é o polêmico.

Nesse aspecto o autor diz que a cultura é fundamentalmente uma polemologia, e que muitas vezes, enquanto sociólogos estiveram alienados em uma perspectiva de observação que considere uma sociedade diferente, um bairro, como um objeto que constitui um sistema. Isso faz esquecer que todas as práticas cotidianas são defesa para a vida, se inscrevem como intervenções em um conflito permanente, em relação de força. O caráter polêmico constitui uma arte de pessoas fracas tendo em vista reencontrar, através da utilização das forças existentes, um meio de se defender ante a posição mais forte.

Relaciono as práticas cotidianas com o fazer educacional, tanto as práticas docentes quanto as discentes referentes aos aspectos éticos, estéticos e enfatizo também os valores. Porque estamos construindo a história nos acontecimentos do cotidiano escolar, somos os sujeitos históricos e sociais que interferem no contexto. Isto se efetiva por meio de nossas atitudes, de escolhas individuais, podendo integrar-se ou não com a dos outros sujeitos. Determinando o momento do presente e do futuro que desejamos como educadores.

O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e do nosso papel nela.  
(FREIRE, 2000, p.125).

## **O lugar: A ESCOLA**

Na sociedade as transformações sociais, políticas e econômicas são intensas e a escola, como uma instituição integrante deste contexto, também tem seu papel sócio-histórico e cultural. Em sua origem, ela tinha entre seus vários princípios, a educação formal, a transmissão de conhecimentos sistematizados, a formação do ser humano. Mas em seu percurso histórico, apresentou alterações no campo das idéias que orientam sua forma e funcionamento nos aspectos institucional e legal. O sistema escolar já não tem mais a exclusividade em relação à apropriação do conhecimento, já que neste movimento de mudanças temos outras formas de acessos a ele.

Para Canário (2006), a escola atual não corresponde à mesma instituição que marcou a primeira metade do século XX. Durante este período, podem-se conhecer três escolas. A

instituição sofreu mutações, sintetizadas em uma breve fórmula: a escola passou de uma realidade de certezas, para um contexto de promessas, e na atualidade encontra-se inserida em um contexto de incertezas.

A escola das certezas, da primeira metade do século XX, a partir de um conjunto de valores intrínsecos e estáveis, funcionava como uma “fábrica de cidadãos”, dando as bases para a introdução na divisão social do trabalho, constituindo um apoio central do estado-nação. A instituição funcionava em um registro elitista que tornava possível a alguns a ascensão social, permanecendo isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais. Ela aparecia como um estabelecimento justo em um mundo injusto.

A passagem da escola elitista para a de massas, em uma fase pós-Segunda Guerra Mundial, corresponde à transição da escola de certezas para a das promessas. Há, nesta fase, a expansão quantitativa dos sistemas escolares que coincide com um otimismo associando “mais escola” a promessa de desenvolvimento, mobilidade e igualdade social. O malogro dessas promessas, que justificava a transição da euforia ao desencanto, se deu a partir dos anos 70. A democratização escolar, paradoxalmente, comprometeu-a com a produção das desigualdades sociais.

A escola tinha deixado de ser vista como justa em uma sociedade injusta, passando a acentuar planos de desencanto e frustração, marcando a sua entrada na era das incertezas. Essa fase, que emerge no contexto dos cruzados efeitos do acréscimo de qualificação, de desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e a desvalorização dos diplomas escolares; estes últimos tornam-se, simultaneamente, imprescindíveis e menos rentáveis. Para cada um, o sucesso supõe o relativo insucesso dos concorrentes.

O modo como o futuro da educação poderá vir a se configurar depende da resposta que for dado ao dilema imposto aos sistemas educativos: o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que cada vez está na raiz dos nossos graves problemas sociais ou, ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa.

(CANÁRIO, 2006, p.17).

Integrada, como tantos educadores, ao dia a dia de uma realidade, influenciados e somos influenciados pelo contexto das transformações da sociedade, exigindo um repensar contínuo do trabalho. Nesses tempos em que vivemos com a diversidade, a pluralidade dos sujeitos, com as

formas diversas de conhecimentos, as variadas linguagens e expressões comunicativas e também a crescente influência tecnológica em nossas vidas, deve ser destacada a dimensão da cidadania na prática social e política do movimento diário escolar, articulada e extensiva à esfera da comunidade e da sociedade. Segundo Candau (2002), os processos educativos desenvolvem-se a partir de diferentes configurações. Deve ser reconhecida e promovida a pluralidade de espaços, tempos e linguagens. A educação não pode ser enquadrada em uma lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O fundamental é o seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, projetos de referências e valores, atores sociais responsáveis com um projeto de sociedade e humanidade.

Considero ser fundamental reconhecer que nas práticas docentes e discentes, nos espaços e tempos, encontramos as diferenças, a diversidade. Em um ambiente que necessita tanto das parcerias e da interação do grupo, as práticas não deveriam ser centradas no individualismo ou no isolamento. Os relacionamentos entre as pessoas deveriam ser direcionados ao movimento de coletividade, interações que não acontecem somente nas salas de aula ou nas reuniões, mas em atividades extra-sala, nos projetos, nos eventos festivos, nos torneios, partilhando experiências e conhecimentos originados na escola e fora dela. Estes momentos, que também são pedagógicos e educativos, possibilitam descobertas de outros saberes sobre a escola, proporcionando novos sentidos e transformações.

[...] a escola é o espaço não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o *locus* a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas se criam novas apreensões acerca do mundo já conhecido. Em outras palavras, escola é, por excelência, a instituição da alteridade e do estranhamento, marcas indeléveis da medida de transformabilidade da condição humana [...]

(AQUINO, 2000, p.39).

## **De onde falo: a EMEF<sup>1</sup>**

Entendo ser válido, ao situar o ambiente escolar, o *locus* onde foi desenvolvida a pesquisa, apresentar alguns momentos de importantes alterações na sua forma e na organização,

---

<sup>1</sup> EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva – Campinas- S.P.

porque foi esta unidade que me proporcionou situações em parcerias da escola com a universidade e instituições de pesquisa, promovendo a nossa formação contínua, a reflexividade docente, a busca de um trabalho mais coletivo, principalmente entre os professores. De acordo com Sadalla e Sá-Chaves (2008) a parceria com os professores e profissionais atuantes em outros contextos educativos dá a abertura ao espectro de referência a outras ciências da educação. Possibilita a constituição e reconstrução na ação parceira e reflexiva um conjunto de novos entendimentos e conhecimentos pedagógicos e educacionais, que favoreçam a qualidade de ensino respondendo mais ajustadamente às novas demandas dos sujeitos que frequentam as escolas do ensino fundamental. Nesta linha, as autoras acreditam que “é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional e pessoal docentes, a partir da promoção de um processo de reflexão compartilhado acerca de suas práticas e ações cotidianas.” (2008, p.4)

Com estas experiências de parcerias, tivemos o nosso desenvolvimento, a oportunidade de se ter uma relação enriquecedora e positiva com a nossa própria profissão, a docência, o que de algum modo refletiu em nós, educadores. Aliado a isso, também em ter os alunos como parceiros, compartilhando a construção do cotidiano, relacionando o trabalho a um processo de coletividade, a reflexão da prática com a teoria, as ações e experiências diárias que nos conduziram às tomadas de decisões. CANÁRIO (2010) afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem e produzem competências profissionais, porque é no contexto e a partir da experiência de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o fundamental da aprendizagem profissional, que é coincidente com o processo de socialização. Considero ser essencial para o nosso aprendizado docente, a prática exercitada na coletividade, no pensamento refletido do trabalho em aula e extra-aula. São os conhecimentos que podem originar-se das interações, da formação no interior da escola e fora dela, propiciando alterações nas práticas dos/entre os educadores. Segundo Canário (2006), é importante que as escolas evoluam na direção de um funcionamento como comunidades de aprendizagens, nas quais o trabalho colaborativo dos docentes possa se contrapor a situação insular, com cada professor na sua sala, com sua disciplina e turma. O encontro de percursos férteis que permitam a produção de mudanças qualitativas e pertinentes nas escolas supõe que seja possível colaborar com a constituição dos professores como produtores de inovações, articulando o exercício profissional e

a elaboração das mudanças nos aspectos da formação e da pesquisa. Em cada unidade de ensino, a produção de inovação assume o modo de um empreendimento de aprendizagem coletiva.

Para tanto, são necessárias algumas condições, e na época nós tivemos na nossa escola, para que o funcionamento e a organização do trabalho se realizem de modo integrado e aberto a modificações, mesmo que ocorram os momentos de tensões, conflitos, divergências de idéias e ações. Em nossas vivências, considero que foi importante a existência de uma equipe de gestão participativa e articulada entre si (Diretora, Vice-diretora e Orientadora Pedagógica), receptiva ao diálogo e às mudanças. Atuante no plano interno da escola e no externo relacionado às resoluções, às aprovações e autorizações junto as Secretarias de Educação, para as modificações desejadas, em caso de algum tipo de orientação ou impedimento legal. Contamos, também com apoio parceiro dos profissionais da universidade pública em atuação junto à gestão, no incentivo e na possibilidade de realização de estudos teóricos e discussões, ampliando-se os espaços de reflexão, além dos estabelecidos pela instituição. Isto promoveu a mobilização e motivação do corpo docente e dos demais funcionários, envolvidos nas propostas parceiras. Fortalecendo o grupo dos profissionais, agindo de modo a discutir e debater aspectos fundamentais, como por exemplo, o processo ensino-aprendizagem, as relações interpessoais, o currículo, entre outros.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”<sup>2</sup> na cidade de Campinas localizada na região Noroeste, no Jardim Londres, divisa da Vila Castelo Branco com o Jardim Garcia. É uma instituição que tem, como todas, problemas. Estes relacionados ao contexto social, histórico e cultural da sociedade em geral, como também da comunidade em que está inserida. São situações, muitas vezes desafiantes, que estão presentes no modo e na organização do funcionamento escolar, nas diretrizes legais, educacionais e pedagógicas, nas políticas públicas para a educação, na atuação dos profissionais que nela convivem, entre tantas outras. Mas cada realidade educacional apresenta um modo particular de trabalho, buscando alternativas na superação dos seus problemas. Em uma área de grande concentração populacional atendia as comunidades do bairro e outros do entorno: Vila Padre Manoel da Nóbrega, Campos Elíseos e Jardim das Roseiras. A região possui diversos estabelecimentos comerciais, bancários e recursos dos equipamentos públicos nas áreas: da saúde, educação, segurança. Existem, ainda, entidades com projetos

---

<sup>2</sup> A escola funcionou neste local até dezembro de 2009, quando foi transferida para outro endereço, no próprio bairro, instalando-se em um prédio de uma escola estadual, ampliando o número de alunos atendidos, corpo docente e funcionários.

sociais, como a Casa da Cultura -TAINÃ e o Projeto Gente Nova – PROGEN - ambas organizações não governamentais – ONGs -, instituições de educação infantil e universitária, centros comunitários e de lazer, igrejas, Associação de Bairro, Centro de Atenção Psicossocial–CAPS. À época da realização dessa pesquisa, a escola atendia aproximadamente a 540 discentes de 1º ao 9º ano, de seis a dezesseis anos. Foi implementado na organização e funcionamento o sistema de ciclos de Ensino Fundamental, com duração de nove anos, tendo se iniciado em um Ciclo<sup>3</sup> de três anos. O espaço escolar era utilizado constantemente, pois seu funcionamento era das 7hs da manhã até as 19 hs, funcionando em três períodos escolares, com cinco turmas por turno, e também os grupos de alunos do ensino de jovens e adulto (EJA – Educação de Jovens e Adultos – FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária).

O quadro de profissionais era constituído por funcionários concursados e também outros de empresas terceirizadas, prestadoras de serviços, principalmente nas áreas de limpeza, merenda e segurança escolar. No caso específico, há um grupo significativo de docentes que permanecem na escola há mais de dois anos, os demais se mantêm durante o ano letivo, com a possibilidade de mudanças no ano posterior. Uma particularidade é o significativo atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, devido principalmente à demanda da região. Temos poucas áreas livres, uma quadra poliesportiva, salas no espaço térreo, um refeitório, uma biblioteca, sala de informática, sala da administração e gestão. A infraestrutura do espaço físico requer sempre manutenção. Possuímos poucas áreas livres para a circulação das pessoas. Há alguns anos, conseguimos um local próximo para a construção de um parque infantil. Existiu a possibilidade de uma reforma geral, que depois foi descartada em função da mudança de prédio.

Das instalações físicas podemos destacar: 5 salas de aula; 1 biblioteca; 1 sala de informática; 1 sala de vídeo (onde acontecem as reuniões com os professores); 1 quadra de esportes; 1 mini quadra, 1 cozinha; 1 copa; 4 banheiros; 1 refeitório; 3 salas para administração e secretaria; corredor externo, espaço verde e espelho d'água.

Os recursos humanos estavam assim formados: Professores Ciclo I, II. (anterior denominação 1ª a 4ª. Séries); Ciclo III, IV (anterior 5ª. à 8ª. Séries); 1 diretora; 1 vice-diretora 1

---

<sup>3</sup> Houve na escola, em 2008, uma mudança na organização do Ensino Fundamental com a duração de nove anos, iniciado em um Ciclo de três anos (Ciclo I), sucedido por um Ciclo de dois anos (Ciclo II), correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, na seqüência, dois Ciclos de dois anos (Ciclo III e Ciclo IV), correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Foi em 2009 iniciou-se os ciclo III ( 6º e 7º anos) e o ciclo IV (8º e 9º anos). Por este motivo alterei a designação inicial de série para ano.

orientadora pedagógica; inspetora de alunos; assistente administrativa; funcionárias readaptadas - prestando serviços na secretaria e biblioteca ; 2 professoras de educação especial; 2 professoras substitutas contínuas (1º. ao 5º. ano); serventes (funcionária da Prefeitura Municipal de Campinas – PMC - contratadas de modo terceirizado e contratadas pela FUMEC); guardas (funcionários da PMC e contratados de modo terceirizado); merendeiras (contratadas de modo terceirizado).

O horário de funcionamento organizava-se em três períodos para as classes de ensino fundamental:- matutino: 7:00 h às 11:00 h,- intermediário: 11:00 h às 15:00 h, vespertino: 15:00 h às 19:00 h. Funcionam na escola, também, no período noturno, três classes de ensino de jovens e adultos (Suplência I – 1ª à 4ª série - da FUMEC).

### **O cirandar das relações...**

O espaço escolar foi aberto e receptivo à interação de outros sujeitos, que se envolveram em seu cotidiano, na parceria da escola com a universidade o que promoveu outro movimento de compartilhamento, entre as pessoas e as instituições. Foi o encontro dos que acreditaram e procuraram um ensino público em transformação com novas ações e conhecimentos, frente as nossas tantas inquietações. Articulando-se as ações individuais com o coletivo, as mudanças que fossem favoráveis à integração da unidade. Canário (2005) esclarece que em uma organização social como a escola, envolve não mudar apenas a ação individual, mas também a maneira de pensar a ação, e, sobretudo, o modo como estas ações individuais se articulam entre si, numa dimensão de interdependência dos atores.

Destaco as experiências nos projetos escola e a universidade porque eles trouxeram-me saberes no percurso da experiência em si e também para a prática docente. Na formação que é contínua e construída nos processos de socialização, dando-me referências da identidade pessoal e profissional e propiciando aprendizados de cooperação, diálogo, trocas de conhecimentos entre profissionais de áreas e universos de trabalho diferenciados. Ressalto dois projetos parceiros com a Universidade Estadual de Campinas e as instituições de pesquisa, o Instituto Agrônomo de Campinas – IAC, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP - que proporcionaram também um apoio financeiro a professores–pesquisadores (bolsistas) e a recursos materiais (livros, equipamentos eletrônicos, entre outros). A primeira proposta foi o *Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo* (Fapesp.- nº 97/02322-0), no



período de 1998-2001. No segundo momento, o Projeto *Escola Singular: Ações Plurais* (Fapesp - nº 2003/13809-0) ocorreu entre 2003 e 2008.

O Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo <sup>4</sup>, coordenado pela Profª Dra. Luisa Kinoshita, tinha um núcleo em Campinas composto por sete pesquisadores: do Instituto de Biologia, da Faculdade de Educação e do Instituto Agrônômico. Participavam, também, a equipe de gestão e cinco professores das disciplinas de Ciências, História, Português, Artes, Geografia e Educação Física, além de bolsistas de iniciação científica e de treinamento técnico. O programa era direcionado aos alunos de sexta série, atual sétimo ano. Desta experiência Kinoshita *et al* (2006) comentam que o trabalho de parceria e coletivo teve para a equipe de Campinas o papel privilegiado e condições relevantes: a periodicidade semanal dos encontros, a construção das atividades educacionais e suas análises, os encontros serem quase sempre na escola, criando uma rotina de trabalho de equipe externa que, gradualmente, se incorporou ao ambiente escolar, a interação com alunos com os quais trabalhamos e uma rede de profissionais envolvidos. Destacam, também, o trabalho interdisciplinar, em um aprendizado para romper algumas barreiras de espaço-tempo das especificidades dos conteúdos, o entendimento das metodologias de trabalho do outro.

Através das práticas interdisciplinares do ensino da botânica<sup>5</sup>, o corpo docente foi vivenciando dinâmicas de mais proximidade coletiva e reflexividade, com o entendimento e aprendizado sobre a pesquisa no cotidiano e o papel de professores pesquisadores, assim como a relação da prática com a parte teórica. Segundo Kinoshita *et al* (2006, p. 15). “A produção da equipe de Campinas situa-se em uma interface entre atividades de ensino e atividades de pesquisa sobre o ensino, em que o grupo produziu inovações e buscou melhorias no trabalho pedagógico da Escola”

A prática da escrita que também foi valorizada, tornou-se parte de nossa rotina. Em um exercício constante para elaborar e reelaborar os textos, dominar esta linguagem e organizar

---

<sup>4</sup> Participaram do Projeto instituições de pesquisa e ensino de quatro cidades: Campinas, São Carlos, Santos e São Paulo em um total 47 pessoas (professores de ensino fundamental e médio, pesquisadores e bolsistas). Durante o projeto, que durou três anos e meio, ocorreram mudanças de participantes, conseqüentemente, a composição das equipes. Nos primeiros anos, o Projeto teve o envolvimento dos grupos das quatro cidades, tendo continuidade, a partir de junho de 2000, apenas Campinas e São Carlos. Kinoshita *et al* (2006, pp.15-6)

<sup>5</sup> A experiência do projeto foi relatada no livro KINOSHITA, L.S; TORRES, R.B; TAMASHIRO, J.Y; FORNIMARTINS, E.R. **A botânica no ensino básico: relatos de uma experiência transformadora**. São Carlos: Rima, 2006.

nossos pensamentos expressados nos relatos escritos, os textos eram produzidos a partir dos registros das nossas aulas, das reflexões de leituras, dos conhecimentos trocados com os alunos e colegas. O que pode parecer uma tarefa tranqüila para uns, para outros, não. Mas até nestes momentos, tínhamos o auxílio do outro, ora ouvindo e lendo nossas produções escritas, ora apontando nossas dificuldades de entendimento, clareza textual, sempre tentando nos mostrar o que podíamos redigir de melhor. Canário (2005) ao afirmar que a reflexão por escrito é um dos instrumentos valiosos para aprender sobre quem somos no plano pessoal e profissional, nossa atuação como educadores, uma vez que colabora (favorece) com a análise do trabalho realizado e com o trajeto da formação, o exercício da capacidade de escrever e do pensar, a sistematização dos saberes e conhecimentos construídos. O uso da escrita é favorável ao desenvolvimento intelectual e à afirmação profissional. O ato de escrever, a elaboração da escrita foi e continua sendo um rico instrumento de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido. Porque ao escrever podemos ter a dimensão da nossa ação, do que, como e porque realizamos de um jeito e não de outro, além da organização dos saberes produzidos, revistos e reestruturados. De acordo com (FERRAÇO, 2003, p.168): “[...] uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos “com” os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas também como nossos autores/autoras, reconhecidos em seus discursos [...]”.

Ao final do “Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo” passamos por algumas dificuldades vindas da rede Municipal de Ensino de Campinas e da unidade. Inicialmente, passamos por um processo desgastante com a troca da direção escolar, o que exigiu um tempo de adaptações nas relações interpessoais, na comunicação e orientações do trabalho pedagógico e educacional. Concomitante a isto, o grupo de professores e funcionários enfrentava perdas salariais e estruturais na rede de ensino, determinando a nossa mobilização (passeatas, assembléias com a comunidade dos bairros, greve...) nos movimentos reivindicatórios do funcionalismo. Foram momentos de tensão e desânimo. Ao finalizar o movimento, tivemos algumas conquistas e outras que foram enfrentadas no caminho.

Voltando ao ritmo do trabalho, alguns professores que haviam participado do projeto Flora, sentiram a falta daquela dinâmica dos encontros semanais, do espaço para se realizar o planejamento das aulas de modo coletivo e a troca de idéias das experiências docentes diárias. Com o surgimento de outra proposta do trabalho em parceria com a Universidade, os

profissionais ficaram motivados. Uma possibilidade renovada para se reestruturarem e procurarem soluções, principalmente, na melhoria do ensino e aprendizagem de nossos alunos. A partir daí, um grupo, apoiado, em um primeiro momento, por uma professora da Universidade, começou a organizar discussões sobre as dificuldades vividas no cotidiano e juntos passaram a buscar soluções.

Estabeleceu-se a segunda experiência de uma nova parceria. Foi a realização do projeto *Escola Singular: Ações Plurais* entre 2003 e 2008, sob a coordenação dos professores Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e Guilherme do Val Toledo Prado. No início, este projeto chegou a ter envolvimento da maioria dos professores de 1ª a 8ª séries (20 a 27 docentes). Houve uma variação de participantes, devido às alterações no quadro de profissionais da escola, por causa de remoções, aposentadorias, entre outros motivos. O projeto tinha como objetivo geral *promover o desenvolvimento pessoal e profissional docentes na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos a partir da reflexividade docente, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.*

Em relação à origem do projeto, Sadalla (2005) esclarece que a base dele estava na parceria que melhor traduzia o movimento de construção de um trabalho desenvolvido junto a uma escola pública municipal da periferia de Campinas e a universidade pública. Foi, então, proposta uma organização de trabalho conjunto, buscando-se não só reconhecer os problemas, as necessidades, os questionamentos originados na realidade escolar, mas também trazer as fundamentações teóricas tendo como base as contribuições da Psicologia e da Educação que subsidiassem a tomada de decisões na busca coletiva de superação dos conflitos cotidianos. A partir da definição dos eixos deste trabalho, foi enviada à Fapesp a solicitação de auxílio, junto à rubrica Melhoria do Ensino Público, de modo que 20 docentes tiveram bolsas de estudo e alguns, em função de não terem tempo disponível semanal para cumprir a carga semanal de 20 horas, participavam apenas das reuniões. A escola teve também possibilidade de adquirir equipamentos, contudo, não foi solicitado qualquer apoio individual para os docentes da universidade.

Esta parceria no trabalho teve origem em um eixo de discussão, o processo ensino-aprendizagem, os conteúdos e estratégias de aula e de avaliação, bem como pelas metas norteadoras do projeto pedagógico como um todo. O ensino reflexivo, aqui, era definido como sendo formado por professores críticos e que analisam suas teorias e práticas à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas

quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva, com seus pares, em um cenário específico (estrutura, organização e funcionamento da escola) composto por diversos sujeitos, os professores, alunos, especialistas, dirigentes, pais, funcionários, e a comunidade escolar.

Essas experiências proporcionadas pelos projetos me auxiliaram a identificar e a pensar sobre o meu percurso pedagógico e aprender com os outros, para enfrentar as dúvidas no trabalho, e, também, agir de outro modo, não solitariamente, mas em interações grupais. Os coordenadores dos projetos, vindos da universidade, agiram respeitando e valorizando os nossos saberes de professores e alunos, construindo conosco outras possibilidades de atuação pessoal e profissional. Segundo Sadalla (2006), o professor deve ser compreendido como um profissional que atua como sujeito na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como das estratégias e dos meios que considera os mais adequados para atingir as metas desejadas. Além disso, acredita que a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação pedagógica cada vez mais intencional e comprometida.

Os dois projetos mencionados tiveram especificidades, mas, o que houve em comum foi o direcionamento à formação dos profissionais, ao trabalho coletivo, a pesquisa, a reflexividade e a busca da melhoria do ensino e aprendizado do aluno, as experiências de aprendizagem, também para o professor na prática do trabalho. Larrosa (2004) relaciona a experiência com a possibilidade de que algo nos aconteça, como sujeitos. A experiência e o sujeito da experiência na perspectiva da exposição, da travessia, do perigo, da abertura, da paixão, da receptividade, da transformação. O saber da experiência que tem a ver com a elaboração do sentido (ou do sem sentido) daquilo que nos acontece, que também se dá entre o conhecimento e a vida humana.

Logo, as nossas ações não se restringiram aos aspectos normativos das secretarias, de orientações direcionadas ou impostas, mas estruturou-se em outro modo de trabalho. Buscando, entre nós, o respeito e a confiança, mesmo nos momentos de conflitos, nas relações interpessoais com as diferenças, singularidades e identidades, resignificando o nosso pensar e agir docente, os momentos de discussões em conjunto foram nos auxiliando nas decisões, atitudes e na realização de outra dinâmica. Por exemplo, a reorganização dos tempos escolares a partir dos dilemas cotidianos, como solucionar problemas como a indisciplina e outros aspectos constitutivos das interações. Encontrar propostas de mudanças com o objetivo de transformar as relações interpessoais e também o processo ensino-aprendizagem era a base para as alterações na

organização do ano letivo, do tempo bimestral em trimestral, que possibilitou a maior continuidade no desenvolvimento das atividades, com menos interrupção no processo da avaliação, um período maior para as reuniões de conselho classe/série e dos pais com educadores. Outra ação foi a vivência com turmas no sistema de semi- módulos<sup>6</sup>, a organização das aulas do período vespertino, preferencialmente em duplas e triplas, também outras estratégias como a implementação das assembléias de classes<sup>7</sup>.

Esses encaminhamentos tinham como objetivo, sobretudo, oferecer um tempo maior de contato com os alunos em mais situações de diálogo, dando-lhes a possibilidade de expressarem suas idéias e sugestões. Em um processo de constante repensar sobre as ações, os valores em transformação e o entendimento sobre os sujeitos, principalmente, o papel dos alunos como centro da ação educativa, isso, também, proporcionou alterações nas relações professor-professor e professor-aluno que nos trouxeram outros conhecimentos, como por exemplo, o modo de enxergar (sem muito estranhamento) as ações e atitudes de nossas crianças e os adolescentes, a indisciplina, as interações de ensino-aprendizagem, a inter-relação das dimensões cognitivas e afetivas.

É necessário ressaltar a interligação das orientações do sistema político-institucional e legal originado nas secretarias, que nos atingem diretamente em nossa estrutura diária. Não bastam apenas as mudanças no interior da unidade, se também não existirem algumas condições institucionais e legais, vindas das secretarias, para que as alterações desejadas ocorram. São situações que dificultam iniciativas de transformação do trabalho, como exemplo, as mudanças ou falta de pessoal, devido a remoções, aposentadorias, substituições temporárias, desligamento, às vezes, por opções pessoais ou não, ou devido às diretrizes das secretarias. A jornada do professor, em alguns casos, se divide em várias escolas, restringindo a dedicação exclusiva a um só local de trabalho. A própria condição da estrutura física das escolas, sem espaços adequados para as aulas e outras atividades.

Concordo com a abordagem de Gallo (2007) que nos apresenta as idéias de educação maior e educação menor. A educação maior é aquela produzida no âmbito da macropolítica e da

---

<sup>6</sup> O semi-módulo teve o objetivo de aumentar o tempo e a continuidade da aula inicialmente para duas das classes de 5ª séries (2005) do período matutino, favorecendo as relações entre professores e alunos e, conseqüentemente, influenciar positivamente no processo ensino- aprendizagem. o total das aulas de cada disciplina era dividido em três blocos e o professor trabalhava diariamente na mesma sala durante um período determinado equivalente à terça parte do total anual de suas aulas.

<sup>7</sup> As Assembléias de classe foram organizadas com base em Puig *et al* (2000).

gestão, desenvolvida nos gabinetes, no Ministério da Educação, nas secretarias de educação municipais e estaduais, traçando planos, metas, cronogramas de realização e nas políticas públicas para educação. Esta se traduz num esforço macropolítico de pensar, organizar, executar e gerir os processos educacionais como um grande sistema, determinando suas regras, suas metas e ações. Já a educação menor explica-se num esforço micropolítico de criação e de produção cotidiana em que professores e estudantes realizam atos educativos, mas também nas microrrelações estabelecidas na instituição escolar como um todo. O autor sugere, ainda, a educação mais focalizada (menor), desenvolvida pelos professores em sala de aula, na sua solidão, para além dos planos, determinações e políticas legais. Ressalta, ainda, que entre a educação maior e a menor não se estabelece uma relação de mera oposição ou contrariedade, mas a complementaridade de campos e de ações. Não raro a educação menor constitui-se como espaço de resistência aos atos da educação maior, esta pode capturar, engessar, estriar a educação menor. Mas como o cotidiano processa-se no acontecimento, no inesperado, as fugas acontecem e o estriamento nunca é total e absoluto.

Gallo (2007) aborda, ainda, o cotidiano da escola, no sentido do acontecimento, como o conjunto de situações e coisas que acontecem na sala de aula e além dela, na instituição escolar como um todo, ele aponta a idéia de que os acontecimentos cotidianos em tais espaços são pedagógicos. A escola não se aprende somente na formalidade da sala, também na informalidade das múltiplas relações e acontecimento que se dão no dia-dia da instituição.

Faço a relação desta concepção com a escola, porque muitas de nossas mobilizações no grupo, no pensamento e na ação, estavam baseadas na resistência. Reações necessárias e contrárias, em certas ocasiões, quando sofremos as influências do sistema maior. Procuro, com estas referências, justamente situar-me nos momentos que a unidade já passou, principalmente, das nossas ações, dos acontecidos que estão além das salas de aulas, que influenciam a sua rotina, como as alterações ou falta de profissionais na unidade, demora para as melhorias de infraestrutura, entre outros aspectos. Entendo que o nosso trabalho educacional e pedagógico no coletivo escolar está muito vinculado ao que analisa Gallo (2007) ao citar a educação menor, ao menos é o que temos tentado e perseguido. Nas interações com meus parceiros professores, também é fundamental a partilha com os funcionários, a gestão e, principalmente, os alunos que estruturam a escola na coletividade.

Aconteceram, no trajeto, as divergências de idéias e ações, o não envolvimento, as tensões, os conflitos, os desencontros dos sujeitos. Entretanto, ainda assim, é preciso que haja o encontro com os outros, os sujeitos, para o debate, a argumentação, a discordância, numa relação entre os que pensam diferentemente, mas que podem levar a complementação e associação de conhecimentos, em uma reelaboração de novos saberes. Em nossas reuniões, em ambos os projetos, existiram os momentos conflitantes, mas o debate tinha como referência atender às necessidades da escola. E, assim, ela vai se estruturando, se refazendo constantemente, em um movimento relacional dos sujeitos, nos encontros e desencontros.

## **Arquitetura de um novo tempo<sup>8</sup>**

*Cadê os homens?*

*Estão correndo na vida.*

*Cadê a vida?*

*A vida mudou.*

(Miguez, 2003, p.9)

Em 2009, estávamos começando mais um ano letivo, os projetos haviam terminado deixando uma lacuna, já que tivemos praticamente uma seqüência, entre um e outro. Novo momento coletivo, educadores recém-chegados. Iniciaram-se, novamente, os vínculos do grupo de trabalho, com outras identidades, olhares e atitudes sobre o espaço. Já não tínhamos mais o contato direto com as pessoas dos projetos parceiros. No entanto, ficaram registrados os aprendizados das interações ocorridas. Atualmente, as situações de encontro coletivo de professores e educadores, ocorrem nas atividades docentes, durante a jornada de trabalho, nos espaços/tempos chamados TDC, CHP, TDI.<sup>9</sup> Estimulados pela prática de nossas experiências anteriores nos projetos, e com apoio da gestão para estas iniciativas, formamos um grupo de trabalho e estudo que surgiu da necessidade de alguns profissionais de dar continuidade aos nossos encontros e discussões coletivas, além dos espaços institucionalizados. Programamos as

---

<sup>8</sup> Título e alguns versos da poesia de Fátima Miguez utilizadas para iniciar esse trecho do texto.

<sup>9</sup> São espaços/tempos pedagógicos e educativos do trabalho docente para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao cotidiano escolar, seguindo as orientações do projeto pedagógico e as diretrizes da secretaria de educação. Definidos da seguinte forma: TDI – Trabalho Docente Individual, TDC - Trabalho Docente Coletivo, CHP - Carga Horária Pedagógica, HP – Horas Projeto trabalho docente.

reuniões semanais, em que participavam oito professores: de educação física, português, geografia, ciências, história, matemática, duas alfabetizadoras e a orientadora pedagógica. Tivemos a limitação na participação de outros colegas, devido à dificuldade de horários comuns entre os profissionais, além dos que já estão em nossa jornada/carga horária docente. Há professores que acumulam cargos, seja na rede particular ou estadual.

Apesar das dificuldades, reiniciamos o trabalho direcionado aos processos pedagógicos e educativos de nossos alunos. Entre os vários temas selecionados que desejávamos aprofundar, definimos para estudo e discussão inicial a temática do currículo. De acordo com Freire (1998), ensinar exige a indagação, a pesquisa e a descoberta de conhecimento novo, reestruturação daquilo que sei e o desvendar do que não sei sobre o universo educacional e sobre o ser humano.

Realizamos algumas outras ações, como o acompanhamento de um colega professor, observando a aula do outro. Em seguida, o professor que ministrou a aula e o observador fariam um relato que seriam compartilhados na reunião para a discussão conjunta. O nosso objetivo era analisar a aula de cada um, em diferentes aspectos, como relação interpessoal, as estratégias e os conteúdos utilizados. Ainda abordamos, nestas ocasiões, temas sobre a adolescência, a afetividade, o sentido da pesquisa no cotidiano, o papel da docência, a realidade do contexto de trabalho, entre outros assuntos. Entretanto, não conseguimos sustentar esta dinâmica. Fomos direcionando o tempo dos encontros para a realização de outras atividades que eram prioritárias e urgentes na escola.

Em nosso contexto e de muitas outras realidades educacionais, acontecem alterações que se tornam constantes. São pessoas que passam e, muitas vezes, são significativas nos auxiliando de diferentes formas, principalmente em favor do grupo e muito contribuem conosco e com a escola. Posso me repetir ao afirmar a necessidade da estruturação do coletivo, pois entendo ser importante na promoção dos vínculos e laços de respeito, vital para o percurso da docência. Entretanto, ocorrem mudanças que se constituem como parte de um processo, que inicialmente é semeado, e pode germinar, dependendo, também, da maneira como continuamos a cultivar. É dinâmico como o ciclo da vida que se transforma, altera-se de uma situação inicial, passa a ter outras características. São os novos grupos, outras relações, novos momentos, também possíveis. Assim são as interações entre pessoas que favorecem mudanças nas ações individuais e coletivas. Arroyo (2002) esclarece que provocar e incentivar uma dinâmica inovadora no coletivo de uma escola ou de uma rede é a melhor estratégia de re-qualificação docente. A redescoberta do



saber/fazer e do ser representa uma busca constante de sentido e resignificado da prática pedagógica, que nos proporcionou aprendizados.

A procura da investigação, que se refere tanto ao ato de ensinar, como também se aplica a ação do ser, do professor, é uma conseqüência das ações individuais da prática docente, como sujeitos interagindo com outros, na medida em que a experiência escolar parte das nossas concepções, das lembranças, das avaliações e das atitudes transformadas em realizações. Mobiliza-nos a descoberta do que não ainda não sei. Como afirma Freire (1998, p.32): “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

No entanto, na atualidade, o sentido de grupo e de conhecimento do humano está cada vez mais direcionado à individualidade, em detrimento do universo coletivo. Ainda assim, é possível que a escola se constitua em um espaço/tempo que possa promover as experiências, servindo de referência para o desenvolvimento das pessoas, respeitando as individualidades, as subjetividades, as diferenças, mas também as experiências conjuntas. A configuração de um grupo de sujeitos interagindo, que se reconheçam pertencentes ao seu espaço em suas ações e atitudes, se mobilize aos objetivos em comuns, no caso, em prol da escola em suas várias dimensões.

Participar desses projetos foi proporcionando significação nas experiências, nos acontecimentos do trajeto, nos aprendizados, na motivação. Foi despertando as indagações no sentido da compreensão do meu eu e dos outros sujeitos com quem me integro no percurso da minha prática profissional.

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem [...]. Começamos a pensar sobre nós mesmos e tratamos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação.

(FREIRE, 1982, p.27).

Entendo que, em nossa realidade social e educacional, o movimento de parcerias foi uma necessidade, tanto no plano individual, profissional e no institucional. Isso, na direção da coletividade e da superação de alguns de nossos dilemas. É necessário o intercâmbio nas ações, pensamentos conjuntos em articulação entre as instituições educativas, os equipamentos de saúde, entre outros. Existem, no cotidiano de trabalho, dificuldades que não se restringem ao âmbito dos

processos pedagógicos. Elas estão além dos conhecimentos que possuímos ao lidar com certas situações, como por exemplo, as carências sociais e econômicas originadas do contexto familiar.

Fui fundamental a formação de uma rede de relações, com sujeitos que se integraram e nos acompanharam nos encontros semanais e nas atividades, sempre tendo como base o respeito e principalmente, as trocas de conhecimentos e informações entre todos. Estas pessoas nos auxiliaram mostrando que as nossas experiências e práticas docentes no/do com o cotidiano escolar apresentavam outros saberes, específicos em cada realidade. A aproximação das pessoas que não se limitaram a um olhar distanciado sobre a escola. Elas de fato conheciam o caminho para se chegar e pisarem em seu terreno, viverem o seu espaço e tempo. De acordo com Certeau (2003, p.202): “o espaço é um lugar vivido”. É importante haver a necessária aproximação ou até mesmo o afastamento com quem se convive, o reconhecimento, na diversidade do pensamento e modo de agir acerca da nossa prática e dos colegas, dando a oportunidade de reconhecer-me e também aos outros.

Observando o movimento da escola em suas várias perspectivas, como as pedagógicas e educativas, eu pergunto: o que fez esta escola seguir uma direção, como as experiências em trabalhos coletivos, ainda que com alguns obstáculos? Creio que os diferenciais são e estão nas pessoas que fazem a escola: os docentes, os demais profissionais da comunidade escolar e os alunos que nos são tão caros e presentes em nossa unidade, além da sua estruturação na forma e na organização. Coloco-me na posição em que me encontro na escola: sou professora.

Nesta perspectiva, concordo com a reflexão de Arroyo (2002), segundo a qual quanto mais nos aproximarmos do dia-a-dia escolar mais nos convencemos de que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles que a fazem e a reinventam. Penso que a partir da flexibilização de atitudes, ações, pensamentos, no sentido de mudanças e transformações, obteremos os nossos objetivos perseguidos por esta realidade escolar. Acredito que ela nos ofereça oportunidades e vivências de trabalho ao assumir outros papéis na e com a escola, além da relação sala de aula professor-aluno, nos projetos pedagógicos, grupos de estudos, comissões de eventos escolares, representações no conselho, nas experiências de aprendizados e de formação.

As experiências, as ideias, os desejos e as atitudes transformadas em realizações são uma consequência das ações individuais da prática docente, com sujeitos interagindo com o outro, experimentando situações novas.

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

(LARROSA, 2002, p.27).

## **Somos nós no caminho**

Somos, nós, os sujeitos que constituímos e fazemos a dinâmica de um contexto, como aquele com o qual eu convivo, e de tantas outras realidades escolares existentes. O lugar vivido, em constante movimento e mudanças das pessoas, das aulas e atividades rotineiras, dos intervalos, das reuniões, das opções e realizações pedagógicas, dos dilemas que nos cercam, nas ações invisíveis ocorridas em seu interior. O som freqüente do sinal, que determina o tempo dos horários de entrar e sair. Os espaços ocupados e compartilhados pelos sujeitos, que se encontram e desencontram nos corredores, no intervalo, nas salas, no refeitório, na biblioteca, no pátio e na quadra.

As turmas que se alteram durante os períodos, as chegadas e saídas dos profissionais. Em certos dias, muda-se o ritmo, existindo um movimento diferenciado, a espera de um ônibus para o transporte de uma atividade externa ao ambiente ou alguma apresentação interna de uma dança, teatro ou música. O trânsito de pessoas de lá pra cá, dentro e ao redor da escola. Tantos acontecimentos que passam despercebidos. O barulho, a ordem e a desordem, e finalmente mais um período termina. Seria o término? Ou o recomeço para o dia seguinte?

Para alguns o término do trabalho, para outros não. Arroyo (2002) diz que somos e não apenas exercemos a função docente, poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de modo tão apropriado, poucos trabalhos se identificam com a totalidade da vida pessoal porque somos professoras e professores. Os tempos de escola invadem os outros tempos. Levamos para casa as provas, os cadernos, os materiais didáticos e a preparação das aulas. Carregamos sonhos e ansiedades da escola para casa e vice-versa. Não damos conta de separar esses tempos porque ser docente faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós.

São tantos os pensamentos levados pelas pessoas que estiveram no local. As palavras que não foram ditas, o gesto controlado, o sorriso perdido, o cansaço, o desafio de mais uma jornada

de aula, os afetos e os desafetos no trabalho. O que ficou de tudo isso? Aproprio-me dos versos de Chico Buarque (1999): “Roda mundo, roda-gigante, roda moinho, roda pião, o tempo rodou num instante, nas voltas de meu coração...”. Os acontecimentos e os movimentos cotidianos podem apresentar-se como um rodopiar. Podemos tentar buscar direções e sentidos variados ou optar por entrar numa roda- gigante, que gira, gira. Em um movimento cíclico e constante. Seria a previsibilidade de uma rotina, do que parece contínuo? Apenas do que é esperado, o visto e observado instantaneamente, levando-se a passividade diante dos fatos, em certas ocasiões. A constância de uma trajetória que pode ser desestabilizada em situações diversas, tais como as que estão presentes nas tensões e distensões em aula, nos sucessos, nas incertezas de nossas escolhas, no limite de alguns conhecimentos que não possuímos e que são requeridos de imediato. Nos momentos solitários ou solidários, quando tenho a presença e a ajuda de outros. Porque, para além dos acontecimentos, o espaço se estrutura com as pessoas. Ele tem vidas e, portanto, é possível no cotidiano educacional romper com o que é constante e percebido de imediato, estabelecendo outra dinâmica, originada nas atitudes e realizações dos sujeitos, os protagonistas em um grande cenário, agindo e sofrendo as influências do ambiente, seja nas ações pensadas — decididas ou não —, seja nas opções de nossos princípios, dos valores éticos e morais, sendo que estes, muitas vezes, não são coincidentes nos relacionamentos, causando-nos os desequilíbrios, afetando-nos, de algum modo.

Ocorre que, a cada novo trecho do caminho, nós nos deparamos com novas realidades e com possibilidades desconhecidas que alteram não só as nossas expectativas sobre o futuro, mas que podem colocar o percurso já transcorrido sob uma nova luz e perspectiva. O conhecer modifica o conhecido.

(FONSECA, 2005, p.52).

Logo, ao compreender e vivenciar outro modo de relações com os sujeitos, no espaço-tempo, podem-se obter novas informações, novos saberes e novas interações, oferecendo-nos uma maneira diferenciada de olhar e perceber o nosso trabalho, dando novo sentido e significado a ele. Acredito ser necessário que tenhamos uma visão mais ampla sobre os seres humanos, as interações no plano dos afetos, das emoções e dos sentimentos, para nos situarmos em relação a nós mesmos, como para percebermos as relações que temos com os outros, e de como esses conhecimentos podem orientar-nos em nossas experiências da vida, pessoal e profissional. Freire

(1982) esclarece que o homem é um ser de relações no mundo e com o mundo, ao relacionar-se, ao sair de si, ao se projetar nos outros, ao transcender.

Enfatizo o papel dos sujeitos em interação compreendendo o ser humano como histórico-cultural, que se constitui nas relações sociais, em dado tempo e sociedade. Busco as referências na concepção histórico-cultural de Vygotsky.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) no decorrer de sua formação acadêmica e profissional estudou diferentes áreas do conhecimento, aprofundando-se em psicologia, filosofia, educação, literatura e arte. Com uma produção intelectual significativa no campo da psicologia, centrada no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da aprendizagem, abordou os processos psicológicos superiores humanos, mediados pela linguagem e estruturados em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis no contexto histórico e cultural. O momento político e social (pós-Revolução Russa), vivido por Vygotsky e um grupo de intelectuais, teve influência na apresentação das novas concepções sobre o entendimento do homem, do mundo e suas relações. Destacam-se as parcerias de Vygotsky com A. R. Luria e A. N. Leontiev em seus trabalhos de pesquisa (Oliveira, 1993; Van Der Veer e Valsiner, 2001).

Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

(LURIA, 1988, apud VYGOTSKY, 1988, p.25).

Vygotsky teve uma marcante influência ao reformular a concepção no campo da psicologia, superando as idéias vigentes de sua época, a psicologia relacionada à ciência natural e a linha mental. Segundo Oliveira (1993), a psicologia como ciência natural explicava os processos elementares sensoriais e os reflexos, compreendendo o homem enquanto corpo (biológico). Essa abordagem, ligada à psicologia experimental, que aproximava seus métodos de outras ciências experimentais (física, química, etc), preocupava-se com a quantificação de fenômenos observáveis, a subdivisão dos processos complexos em partes menores. Uma segunda tendência, a psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores humanos; o homem concebido como mente, consciência e espírito. Essa concepção aproxima a psicologia da filosofia e das ciências humanas, com a abordagem

descritiva, subjetiva e direcionada a fenômenos globais, sem a preocupação com a análise desses fenômenos em simples componentes.

Para Vygotsky, as duas linhas psicológicas eram incompletas. Ele elaborou uma nova proposta na psicologia destacando o papel da consciência. Segundo Vygotsky (2004, pp.63-4), era preciso deixar de considerar o comportamento do homem como um mecanismo que se consegue desvendar totalmente graças à chave do reflexo condicionado: sem uma hipótese de trabalho prévio sobre a natureza psicológica da consciência é impossível revisar de modo crítico todo capital científico nesse campo, selecioná-lo e peneirá-lo, transcrevê-lo para um novo idioma, elaborar novos conceitos e criar uma área nova de problemas. Não seria difícil compreender que não há necessidade de considerar a consciência nem biológica, nem fisiológica, nem psicologicamente como uma categoria de fenômenos, sendo necessário encontrar para ela, como para todas as outras reações do organismo, uma interpretação e um lugar adequados. Argumentava, ainda, que se deveriam explicar sem a menor fissura aqueles problemas fundamentais relacionados à consciência: o problema da conservação da energia, da introspecção, da natureza psicológica do conhecimento de outras consciências, do caráter consciente das dimensões da psicologia empírica (pensamento, sensação e vontade), do conceito do inconsciente, da evolução da consciência, de sua identidade e unidade. Para ele seriam algumas das ideias gerais e prévias, cuja confluência, acreditava, daria lugar ao surgimento da hipótese de trabalho da consciência no comportamento psicológico.

Deve-se considerar também a diferença da posição de Vygotsky em relação às demais linhas da psicologia, sobre o conceito de historicismo. Segundo Leontiev (2004 apud Vygotsky, 2004, p.446), o pensamento inicial do caráter mediado das funções psíquicas naturais por “instrumentos psicológicos” específicos já continha a necessidade de considerar as funções psíquicas culturais, superiores, como formações históricas, ou seja, recorrer ao método histórico para seu estudo. A princípio, considerava três vias possíveis para análise histórica da formação das funções psíquicas superiores: a filogenética, a ontogenética, a patológica (observação em pacientes do processo degenerativo dessas funções). É importante destacar que a globalidade e o historicismo são, por princípio, inseparáveis. Há, ainda, um caráter diferenciado no historicismo de Vygotsky que foi a tentativa de aplicar em psicologia o método de Marx. Para ele, os determinantes na evolução psíquica do homem não são a maturação biológica na ontogênese, nem a adaptação biológica ao longo da luta pela existência na filogênese, nem a assimilação por

parte do homem das ideias do espírito universal encarnadas nas criações da cultura<sup>10</sup>, tampouco as relações de cooperações sociais<sup>11</sup>, mas a atividade laboral do homem com a ajuda de instrumentos. Esse princípio mantém estreita ligação orgânica com a hipótese do caráter mediado dos processos psíquicos através dos instrumentos. O estudo da história da formação das funções psíquicas superiores na ontogênese e na filogênese como formações constituídas sobre a base de funções psíquicas elementares, que atuam de forma mediada por meio de instrumentos psicológicos, foi um dos temas centrais de investigação do pesquisador e seus colaboradores.

Oliveira (1993) destaca aspectos básicos do pensamento de Vygotsky: a) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral, sendo que o cérebro (órgão material) será a base do funcionamento psicológico e um sistema aberto, sem funções fixas; apresenta em sua funcionalidade e estrutura a qualidade da plasticidade, que é fundamental para o desenvolvimento das espécies ao longo da vida; b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, que se desenvolvem num processo histórico (cultural); e c) a relação homem–mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Entende-se, então, que o ser humano se constitui de sua relação social com os indivíduos, não sendo apenas um produto do meio, mas interferindo ativamente no processo histórico, produzindo cultura, o que estrutura as funções psicológicas no decorrer do desenvolvimento.

[...] O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica. Junto disso deve se situar a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem. Disponho não apenas das conexões que se fecharam em minha experiência particular entre reflexos condicionados e elementos isolados do meio, mas também das numerosas conexões que foram estabelecidas na experiência de outras pessoas. (VYGOTSKY, 2004, p.64).

Segundo Van Der Veer e Valsiner (2001), para mostrar as diferenças entre o comportamento animal e humano, Vygotsky explicava que o comportamento animal tinha como referências: a) as reações inatas; b) os reflexos condicionados. Porém, nos seres humanos, aqui

---

<sup>10</sup> O autor cita a psicologia da compreensão de W. Dilthey.

<sup>11</sup> Referência à Teoria de P. Janet.

com forte base do pensamento marxista, o que diferencia os seres humanos dos animais em aspectos fundamentais, é que os seres humanos têm uma história social coletiva e não se adaptam passivamente à natureza, ao contrário, mudam-na e intervêm ativamente. A transformação da natureza é realizada por meio do uso de instrumentos no processo de trabalho. Então o comportamento humano pode ser explicado considerando-se: a) as reações inatas; b) os reflexos condicionados, c) a experiência histórica, d) a experiência social, e) a experiência duplicada.

Segundo (VYGOTSKY, 2004, p.65) esclarece algo novo no comportamento do homem, que é sua adaptação e o comportamento dele relacionado a essa adaptação; o homem adquire formas novas em relação aos animais; os animais adaptam-se de modo passivo ao meio, enquanto o homem se adapta ativamente ao meio e a si mesmo. É real que encontramos formas iniciais de adaptação ativa entre os animais de maneira instintiva, por exemplo, na construção de ninhos, tocas. Entretanto, no reino animal, essas formas não têm valor predominante e essencial, e também seus mecanismos de execução continuam sendo passivos fundamentalmente. A aranha que tece teia e a abelha que constrói as colmeias com certeza o fazem por força do instinto, como máquinas, de maneira uniforme e sem revelar nisso uma atividade maior do que nas outras atividades adaptativas: outra coisa é o ser humano, como o tecelão ou o arquiteto, como diz Marx, que planejam previamente sua obra. O resultado obtido no processo de trabalho existia idealmente antes do começo desse trabalho. Essa explicação significa a obrigatória duplicação da experiência no trabalho humano. No movimento das mãos e na mudança dos materiais, o trabalho se repete; o que antes havia sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e materiais, é realizado de maneira real: é essa experiência duplicada que permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa, o que os animais não possuem. O comportamento do ser humano adota a experiência histórica, a social e a duplicada.

Com o conceito de experiência duplicada, entende-se que os seres humanos planejam de modo consciente suas atividades e prevêm o seu produto. Isso implica que o organismo tem uma dupla reação, inicialmente a acontecimentos externos e posteriormente a internos. As atividades conscientes são na verdade reações a estímulos internos, os quais surgem como reações a estímulos externos; por isso, as atividades conscientes têm uma natureza dupla denominada experiência duplicada (Van Der Veer e Valsiner, 2001).

A concepção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky é aspecto fundamental, desde o nascimento do ser humano, e também para a compreensão da origem e do



desenvolvimento dos processos psicológicos superiores humanos. Destaca-se a dimensão histórico-cultural do funcionamento psicológico e a interação social na constituição do ser humano. Van Der Veer e Valsiner (2001, p.213) esclarecem que Vygotsky afirmava que as diferenças entre os animais e os seres humanos se originaram com o início da cultura humana; enquanto os animais são dependentes das heranças genéticas, os seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura. Dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura, eles podem dar um passo decisivo na direção da emancipação em relação à natureza. Logo, os traços específicos humanos são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. O comportamento de fato possuía uma base genética, e essa base tinha sua origem na evolução biológica, mas era restrita aos processos inferiores. Já os processos superiores, especificamente humanos, se desenvolveram na história humana e tiveram que ser dominados de novo no processo de interação.

Para a promoção do desenvolvimento humano, a aprendizagem é um fator importante. Compreende-se que a possível alteração de desempenho de uma pessoa pela intervenção de outra representa um momento do desenvolvimento. Para Vygotsky (1988, pp.101-2), a evolução dos processos de desenvolvimento não coincide com a da aprendizagem. A trajetória do desenvolvimento em parte é definida pelos processos de maturação do organismo individual, da espécie humana, porém é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente social e cultural, não ocorreriam. O processo de desenvolvimento progride de modo mais lento e atrás do aprendizado; dessa sequenciação resultam a área (zonas) de desenvolvimento proximal. A ideia de zonas de desenvolvimento potencial capta um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas e consolidadas, mas as posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

O que os educadores e a família podem realizar, interferindo de maneira organizada, intencional, é propiciar aos alunos condições favoráveis nas interações, tanto no ambiente de aprendizado, como nas experiências vividas por eles, por outros, e na relação com o grupo e de modo ativo. Neste sentido temos a Proposta Pedagógica (2009) da unidade, que nos indica algumas de suas diretrizes. Há no projeto aspectos importantes que sinalizam o entendimento sobre a função da escola, o papel dos sujeitos, sobre o conhecimento, os processos de

desenvolvimento e ensino-aprendizagem, as experiências individuais na formação dos alunos, como mostra parte do Projeto Político-Pedagógico da escola em foco:

Acreditamos que a atual função da escola é a de ampliar o conhecimento dos alunos possibilitando a todos o acesso a conteúdos que efetivamente contribuam para sua formação e para o desenvolvimento de suas habilidades e de suas capacidades (cognitivas, sociais, culturais, psicológicas, políticas) necessárias à sua interação na sociedade [...]. Sendo a escola uma instituição de ensino, é imprescindível afirmar de que maneira concebemos este processo de obtenção de conhecimento. Buscamos uma relação centrada no sujeito do processo, sujeito ativo, que busca o conhecimento e modifica a natureza deste ao agregar a ele suas visões pessoais. Afirmamos a credibilidade na capacidade do indivíduo, o respeito à individualidade, à potencialidade e à vivência de cada um. Nosso objetivo é partir sempre do conhecimento que cada criança ou que cada adolescente traz, o saber não formal, para ampliá-lo através do contato com conhecimentos científicos e culturais socialmente reconhecidos [...] Não vemos o conhecimento como algo tão verdadeiro, inquestionável, pronto e acabado, como fomos acostumados a ver através da formação que tivemos. Hoje o percebemos como algo que pode e deve ser contestado e por isso é provisório, permanentemente construído na relação que se estabelece entre os sujeitos. Também não o concebemos como fragmentado e, por isso, propomos e buscamos na medida do possível, uma ação interdisciplinar.

Na relação ensino–aprendizagem, nós, educadores, assumimos o papel de mediadores entre o sujeito e o objeto de conhecimento e, como tal, perguntamos para saber o que pensam os alunos, questionamos para mobilizar os diferentes repertórios, tentamos refletir sob o ponto de vista das crianças e dos adolescentes. Incentivamos a busca de novos conhecimentos através da pesquisa, apoiamos, interagimos e propiciamos a interação no grupo. Quanto ao ensino fundamental, nós o encaramos essencialmente como o ensino que existe em função da formação do cidadão, para que ele compreenda, modifique, interfira, colabore para a melhoria do espaço onde vive no seu tempo, para que, enfim, seja um agente transformador, e não somente como um ensino preparatório. (Projeto Político-Pedagógico da EMEF Padre Francisco Silva, 2009, p.38).

## Os adolescentes

*Os corpos dos alunos revelam muito mais do que indisciplinas, revelam os enigmas de suas existências.* (ARROYO, 2007, p.126).

De acordo com Arroyo (2007), os adolescentes e jovens afirmam também o seu protagonismo nas escolas e na sociedade. Não tanto por suas indisciplinas, mas por sua presença no trabalho, na cultura, nos movimentos sociais. Os alunos não são outros por serem

indisciplinados, mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais e humanos, porque a infância, a adolescência e a juventude que são forçados a viver são outras.

As nossas crianças e adolescentes são moradores de uma região periférica da cidade, um bairro com grande concentração populacional, mas que tem acesso a diversos recursos: serviços comerciais, infraestrutura de saúde e educação, equipamentos públicos de segurança, centros comunitários e de lazer, entidades com projetos sociais.

Ainda assim, a escola é um local de referência para eles. O período para as aulas do 6º ao 9º ano inicia-se às 15 horas e vai até as 19, mas, por volta das 14h30, já começa o movimento para a entrada das turmas. As pessoas se movimentam em um ir e vir na rua, em frente a ela, não tendo nenhuma área, além da rua e da calçada, para as chegadas e saídas das pessoas. Há o trânsito de carros que chegam para pegar os estudantes dos períodos anteriores. Os adolescentes aumentam a agitação local, formando pequenos grupos e rodas que vão se espalhando nas calçadas. Há também aqueles independentes, que, solitariamente, observam, esperando o horário de início das aulas. Nossos alunos, em sua maioria, estão uniformizados, já que essa é uma das regras da Secretaria de Educação, que distribuiu uniforme a todos eles. Isso dá um tom homogêneo ao modo de eles se vestirem. No entanto, há sempre um detalhe diferenciado registrado em seus corpos, para a quebra do padrão uniformizado. Um toque pessoal, que pode ser um lenço, um modo de prender os cabelos com enfeites, um boné colocado de outro jeito, um cabelo com cor e corte particulares. As individualidades se expressam não apenas no modo de exibir-se através da roupa, do calçado ou de um adereço. Existe ainda o posicionamento corporal próprio, que é particular, a maneira de se movimentar, de parar, de falar, de gesticular, de sorrir, as várias expressões de um sujeito. As interações vão ocorrendo, em um tempo determinado, até que são interrompidas ao som do sinal. A entrada ocorre em uma cadência lenta ou, em alguns momentos, em passos rápidos em direção às salas de aula.

Muitas vezes, me pergunto: quem são os nossos adolescentes? Tenho com eles uma proximidade na relação professora–alunos durante as situações em aula e fora dela. Mas acredito ser necessária a procura de outros momentos de relacionamentos, de interações com os alunos, além das aulas, estabelecendo situações motivadoras da descoberta de saberes novos, construídos juntos, proporcionando condições adequadas aos alunos, em seu processo de desenvolvimento, de ensino e aprendizagem, relacionadas às interações interpessoais e intrapessoais, aplicadas nas metodologias e estratégias utilizadas, entre outros fatores. A escola é um dos lugares para

aprender conhecimentos sistematizados (os conceitos científicos), onde os sujeitos possam relacionar as suas próprias experiências imediatas com as culturalmente elaboradas, criando novos conceitos, com os mecanismos de mediação, como por exemplo, a leitura, a escrita e as diversas formas de mediações e expressões.

Segundo Vygotsky (1988), não se poderia limitar a determinação de níveis de desenvolvimento, se o que se deseja é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Ele definiu dois níveis de desenvolvimento — desenvolvimento real e potencial —, o que define a zona de desenvolvimento proximal. O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O segundo nível, o que a criança é capaz de fazer com auxílio de outros sujeitos, é a zona de desenvolvimento potencial. Definindo a zona de desenvolvimento proximal:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.  
(VYGOSTSKY, 1988, p.97).

São princípios significativos, já que a escola é um dos espaços de atuação na dimensão psicológica dos sujeitos: quanto mais a criança e o adolescente aprenderem, mais eles se desenvolverão, e quanto mais eles se desenvolvem, aumenta a exigência de aprendizagem, pois ela ativa a zona de desenvolvimento proximal e também faz emergirem os processos psicológicos superiores.

Entendo que nossos alunos queiram aprender e ter conhecimentos do mundo que os cerca, considerando seus contextos, suas histórias vividas. Arroyo (2002) afirma que se percebe uma certa inquietação coletiva para entender melhor os sujeitos sociais com que trabalhamos a infância, adolescência e juventude. Sabemos pouco sobre eles, sobre suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não está centrado nos estudantes e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco de nosso olhar continua fixo na matéria.

É necessário compreender, além dos conteúdos, as carências emocionais e afetivas deles, e (por que não?) as nossas, mesmo que muitas vezes não tenhamos de imediato o domínio necessário para entendê-los e auxiliá-los, o que pode ser aprendido.

O ofício de pedagogo vai encontrando o seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. (ARROYO, 2002, p.54).

Quando os alunos estão na fase da infância, existe uma proximidade maior com os adultos, porém, com a chegada da adolescência, muitos deles se desvinculam dessa aproximação. Alguns, ainda, mantêm os referenciais da infância, enquanto outros assumem obrigações, por exemplo, cuidando dos irmãos menores, auxiliando e/ou trabalhando fora de casa, ou uma gravidez em idade prematura, o envolvimento com drogas e roubo, as diversas formas de violência, entre outros. Chega até a criança e o adolescente, de modo precoce, um universo de vida de grandes responsabilidades e compromissos. É uma realidade que presenciamos e vivemos junto aos alunos, sendo fundamental pensar e articular no cotidiano de trabalho as necessidades, os desejos e as responsabilidades dessas crianças e adolescentes e do contexto de experiências de responsabilidade que eles possuem.

A adolescência ou seriam *as* adolescências? Como compreendê-la e percebê-la? Uma fase em que ocorrem transformações corporais de ordem anatômica, fisiológica e emocional, com diversidades individuais, em contextos sociais e históricos variados. São variadas também as concepções sobre a adolescência, com estudos nas áreas da biologia, da psicanálise, da psicologia e das abordagens que trazem para análise do tema os elementos da cultura, da identidade, dos fatores sociais e econômicos. De acordo com a abordagem sócio-histórica:

Para a Psicologia Sócio-Histórica, a adolescência não é vista como uma fase natural do desenvolvimento. A adolescência não existiu sempre, pois se constituiu na história a partir de necessidades sociais e todas as suas características foram desenvolvidas a partir das relações sociais com o mundo do adulto e com as condições históricas em que se deu seu desenvolvimento. Assim, a adolescência é uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna ocidental. Não é universal e não é natural dos seres humanos. É histórica.

(BOCK, 2003, p.210).

E quem seriam os adolescentes do meu contexto escolar?

A resposta não é simples. Eles certamente apresentam as características de uma geração própria, com aspectos comuns e diferentes a adolescentes de outras realidades: as descobertas, as mudanças psicofísicas, as emocionais, o despertar do interesse sexual, as alterações no comportamento, as responsabilidades, os desejos, as fragilidades, as incertezas.

Na relação com o mundo material, o universo da tecnologia é uma presença muito acentuada no cotidiano dos adolescentes, como a Internet, que é um ambiente no qual a informação chega rápido e em que eles são “percebidos”, se vêem e são vistos. Muitos dos alunos comentam que conversam com amigos, em relações virtuais, em várias horas do dia e atravessando a noite nos *sites* de relacionamentos, ou ainda jogando. Eles possuem certa facilidade de acesso e posse dos aparatos tecnológicos, como o telefone celular, que não se restringe à comunicação na fala, mas também existem as mensagens escritas, os chamados torpedos, com uma linguagem toda particular, caracterizada pela economia da escrita da palavra, no uso de abreviações, criando uma outra forma de linguagem escrita.

Com a disseminação dos aparelhos MP3 e celulares, os fones de ouvido se tornaram uma extensão de seus corpos para o contato com os outros e o mundo, seja para ser encontrado, seja para encontrar o outro. Eles compartilham a música, o som, que são trocados e rapidamente descarregados em seus aparelhos. A fotografia e a gravação registram o encontro com os amigos, em momentos de descontração e alegria, mas são também utilizados para outros fins, como em filmagens, muitas vezes não permitidas, em situações constrangedoras e vexatórias. As produções de imagens partilhadas entre eles, nos espaços da Internet são as situações e os momentos de vida que se tornam públicos nos *blogs*, *sites* de relacionamentos, entre outros, provocando a perda da privacidade. O fato é que o equipamento está ao alcance de mãos hábeis e rápidas, ao manejar e clicar botões, na era da informatização, da velocidade acentuada, com as informações que nos chegam. O pensamento dos adolescentes vai rápido, a concentração também, tudo é muito veloz, tudo tem que ser para ontem, acelerado. A tecnologia que aproxima também tem o seu outro lado, pode provocar o distanciamento das relações reais, do uso inadequado dos aparelhos, ou mesmo o acesso a *sites* com conteúdos impróprios.

Utilizei de uma atividade escrita realizada em aula com os meus alunos, que dizia um pouco deles. A atividade foi realizada em duas salas de 9º ano, uma de 8º ano e uma de 7º ano, com uma pergunta: Quem eu sou? Solicitei que eles pensassem um pouco sobre si mesmos, não me prolonguei na explicação sobre o sentido da pergunta, pois queria que eles próprios

encontrassem o caminho de suas respostas. No término da atividade, eles se mostraram dizendo de si próprios, no grupo de colegas. Isso me auxiliou no modo de também vê-los em meu dia-a-dia.

As respostas apresentaram-se bem diferenciadas, alguns alunos foram mais extensos em suas reflexões, outros mais breves e algumas respostas eram comuns. Eles se consideraram alegres, divertidos, brincalhões, extrovertidos, prezaram a amizade e os amigos, disseram gostar de brincar, de esportes e jogos no computador, muitos citaram a importância da família e da escola. Em outros aspectos (que não foram frequentes), eles definiam-se a partir das características físicas, dos sonhos projetados, do gosto pelo estudo, pela leitura, mostravam-se como esforçados, determinados, inteligentes, fizeram referências aos locais de passeio — *shopping*, casas de parentes — e demonstraram ligação a alguma religiosidade.

Foi apontada também uma referência ao gosto pela escola. De fato, a despeito de todas as dificuldades em nosso cotidiano, são destacados os momentos prazerosos, os sucessos e insucessos, o que sugere que nossos alunos demonstram ter gosto por esse espaço e tempo.

No relacionamento com as pessoas, mostraram-se receptivos a novos colegas, ao menos em sua maioria, mesmo que houvesse certa resistência de um pequeno grupo, e até uma organização defensiva entre eles em relação à chegada de novos professores (o que exige muito dos profissionais ao lidar com a situação). Temos rotatividade de profissionais, exigindo sempre um recomeçar dos vínculos entre as pessoas, o reconhecimento e a aproximação com a realidade de trabalho.

Temos com os nossos estudantes a comunicação para encontrar caminhos que nos ajudem a entender, reestruturar o cotidiano, não somente partindo do olhar dos adultos, mas, indo além, no reconhecimento nas ações, nas atitudes de adolescentes que causem menos estranhamento — a nós, os adultos — e propiciem mais aproximações e descobertas entre eles, e entre nós mesmos e eles. Encontro no projeto pedagógico a afirmação na busca pela proximidade dos sujeitos.

Concluimos que, uma vez que afirmamos o diálogo como principal ferramenta para a construção coletiva do conhecimento, temos que conseguir identificar qual a melhor linguagem para chegar ao jovem e intensificar nossa “capacidade de negociação”. Nessa relação entre o que pretendemos e a realidade que vivenciamos, estamos constantemente no movimento de nos rever, de refletir sobre nossa prática e encontrar novos caminhos. Deste modo também adquirimos e produzimos novos conhecimentos, posicionando-nos como pesquisadores de nosso próprio trabalho. Também aprendemos com os alunos,

com os colegas, com a comunidade. Modelos? Mediadores? Interlocutores? O que somos nós, educadores? (Projeto Pedagógico da EMEF, 2009, p.39).

No sentido de estabelecer um vínculo de maior proximidade entre os alunos e educadores, tentamos manter, com certa dificuldade, a experiência das assembléias de classe<sup>12</sup>. Essa dinâmica tinha o objetivo principal de dar voz e vez a nossos alunos, trazendo a visão deles sobre si próprios e sobre a escola. A abertura que desejávamos para a discussão em processo coletivo. A assembléia de classes foi uma estratégia de aproximação na relação do adulto com a criança e o adolescente, em diálogo sobre as nossas dificuldades do dia-a-dia, também com a visão e a voz dos alunos. Muitos dilemas passam despercebidos, muitas vezes, sem espaço e tempo para apontá-los e discuti-los. Mesmo com essa experiência, ainda são necessárias outras ações que nos auxiliem, principalmente em momentos de conflitos mais intensos, pois existem situações nos relacionamentos com os alunos que têm exigido, cada vez mais, autodomínio por parte do adulto. Isso devido ao choque entre as atitudes e os valores dos alunos e os dos adultos.

A realização da atividade das assembléias foi mais constante em alguns anos do que em outros. Atualmente, o grupo de professores sente a necessidade de novamente retomar essa ação de proximidade.

E como reconhecer os alunos em seus valores, conhecimentos, desejos, que não seja somente nos momentos de conflitos? A opinião dos adultos da escola encontra-se em diversas frentes. E a expressão dos alunos? Qual tem sido a percepção e o entendimento deles sobre a escola em seus espaços, tempos, nas relações com o outro, na dimensão interpessoal e intrapessoal, nos significados e sentidos dessas interações?

Em tempos em que somos bombardeados por um monte de signos sem sentidos e de sentidos sem substância, as histórias dos alunos(as) podem significar uma mensagem instigante, exatamente porque suas trajetórias não são lineares, planas como imaginamos o percurso de uma criança e adolescente. (ARROYO, 2007, p.89).

São as experiências subjetivas que nos mostram como cada sujeito é afetado por acontecimentos em suas vidas. É necessário dar a oportunidade de outros momentos para a

---

<sup>12</sup> A equipe de professores estudou e vivenciou a assembléia de classe; foram utilizados os conceitos descritos por Puig *et al* (2000) para a organização, discussão e implementação da atividade no trabalho.



manifestação do aluno a respeito do que ele pensa e percebe sobre a escola, recorrer às estratégias de aprendizado sobre aproximação das pessoas, sobre o que as crianças e os adolescentes percebem e dizem do cotidiano e que não fica explicitado na correria do dia a dia.

### Capítulo III: Zoom repentino... mais perto...ou longe de uma escola



“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher”.

(Cora Coralina, 2001, p. 46).

## **O Zoom repentino... a escola...**

Foram variadas situações das experiências que me tocaram, ao ressignificar os momentos da minha ação individual e coletiva, a busca da formação e desenvolvimento profissional/pessoal no grupo, além do principal sentido de existir e do fazer da escola, os nossos alunos.

Tenho o meu olhar sobre o cotidiano e pergunto: como seria o olhar de nossos alunos em relação à escola? Relaciono o olhar com a lente de uma câmera ou telescópio, com um *zoom* que nos aproximasse ou afastasse do objeto, do local observado e por nós vivido. Em verdade, são os nossos olhares, a percepção sobre uma realidade? É a mesma a lente ocular individual, de onde se vê e percebe o contexto em que convivemos diariamente?

[...] e quando olhamos ouvimos pegamos cheiramos provamos de novo é como se nunca houvésemos olhado ouvido pegado cheirado provado daquela forma outra vez, e assim por diante, sempre a questionar nossa percepção das coisas revelando muitas vezes o que estava na cara, abrindo frestas de infinito na realidade cotidiana, como aquela lente telescópica no lugar do olho, ou como um zoom repentino de um outro campo[...] (ANTUNES, 1998, p.2).

O modo de pensar e agir sobre e no cotidiano escolar depende de diversos fatores, destacando-se: os pessoais, as emoções e sentimentos; os temporais, a interatividade das relações, a cooperação que se tem com a escola. São situações que podem provocar um distanciamento ou a aproximação dela. Nas relações entre muitos sujeitos, às vezes, é necessário um intervalo de tempo para observar, avaliar e agir, dependendo da situação apresentada em nosso dia-a-dia escolar. Até mesmo o silêncio pode apresentar revelações, na arte da escuta aberta, em um vazio do pensamento que fica preenchido de algo novo ou que reelabora o que já sabia, mudando ou não a minha referência de saberes. Partindo da rotina, os acontecidos, o espaço e o tempo podem nos proporcionar a novidade, a surpresa, apresentando outra forma do ser e fazer educacional. Aproveitando-se das aberturas e frestas que o cotidiano oferece que podem surgir no imprevisto de uma aula acertada ou não, numa estratégia alterada, na agitação da turma, a in/disciplina, o

plano de aula que deu certo ou não, a discordância individual e/ou coletiva. São tantas questões e alternativas possíveis que nos cercam num dia-dia de trabalho.

Ao me questionar, estendo ao coletivo as minhas interrogações. Como? Quando? Onde? Temos aproveitado estes momentos favoráveis ou não para a melhoria da nossa prática junto aos alunos e alunas? Parece-me que, muitas vezes, o que se torna evidente e habitual no trabalho pedagógico esconde a abertura para algo novo, no olhar, em uma perspectiva que não havia sido percebida e explorada. Assim, direciono o meu olhar, literalmente, para o dia-a-dia escolar, para dentro e para fora deste ambiente, para a *quadra de aula* e para todos os outros espaços e tempos. Isso me proporciona um ângulo de visão e de percepção privilegiado das situações do cotidiano do meu ambiente.

## **A fotografia e a narrativa**

“Parece que em latim fotografia se diria: “*imago lucis opera expressa*”, isto é, imagem revelada, saída, montada, espremida (como sumo de limão) pela ação da luz”. (BARTHES, 1980, p.115).

Na vida somos cercados pelas imagens nas várias situações cotidianas. Encontramos registros de imagens nos artefatos, nos objetos ornamentais, nos entalhes, nos desenhos, nas pinturas e na arte em geral. As imagens comunicam mensagens, representando e descrevendo os acontecimentos de uma realidade. O ser humano, ao longo da história, deixou suas marcas nas pinturas e nos desenhos, em pedras, nas cavernas, fazendo referências, por exemplo, aos momentos de uma caçada, de celebração, de dança, dos rituais religiosos.

[...] estamos todos refletidos de algum modo nas numerosas e distintas imagens que nos rodeiam, uma vez que elas já são parte daquilo que somos: imagens que criamos e imagens que emolduramos; imagens que compomos fisicamente, à mão, e imagens que se formam espontaneamente na imaginação; imagens de rostos, árvores, prédios, nuvens, paisagens, instrumentos, água, fogo, e imagens daquelas imagens — pintadas, encenadas, fotografadas, impressas, filmadas. Quer descubramos nessas imagens circundantes lembranças desbotadas de uma beleza que, em outros tempos, foi nossa [...] quer elas exijam de nós uma interpretação nova e original, por meio de todas as possibilidades que nossa linguagem tenha a oferecer [...], somos essencialmente criaturas de imagem, de figuras.

(MANGUEL, 2003, p.21).

São as imagens que despertam nossas sensações e percepções, proporcionando-nos múltiplas informações, mensagens que serão interpretadas, sentidas e significadas de modo individual. Neste momento, imagens me vêm à mente. Desperto ao recordar os desenhos que realizava na areia molhada da praia, meu “pincel-graveto” deslizando na areia, compondo o meu “quadro”. A imagem formada era de barcos, aves, tendo como inspiração o ambiente, a brisa e o cheiro do mar. A minha arte criada, por breve momento, era rapidamente apagada com a chegada da onda. E novamente, retomava o meu “pincel” e outra obra surgia. Além da areia que tive como base para o registro de minhas imagens, transformava o céu em tela para as minhas criações. Modelava as nuvens com “mãos” hábeis, as imagens de coelhos, cachorros, variados modelos de animais, flores, trens, carros, anjos. As minhas obras imaginativas que se dissolviam com o vento e novas formas eram encontradas. Foram infinitas as minhas possibilidades inventivas. São as imagens visíveis aos nossos olhos e aquelas que ficam em nossa história, guardadas na memória.

Para Joly (2005), são várias as significações da palavra “imagem”, o que dificulta uma definição simples que aborde todos os seus empregos. Ela questiona o que existe em comum entre um filme, uma propaganda, uma sinalização, uma imagem mental etc., que, apesar da diversidade de significados do termo “imagem”, se consegue compreendê-la. A autora entende que imagem indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, capta alguns traços emprestados do visual e, de qualquer maneira, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece.

A imagem que é uma forma de linguagem e comunica uma mensagem por meio visual. Exprime o que pensamos e sentimos. Na produção de uma imagem existem diversas formas, recursos para representar a realidade. MAUAD (2004) esclarece que, desde as últimas décadas do século XIX, a percepção visual do mundo foi marcada pela utilização de dispositivos técnicos para a produção das imagens. A demanda social de imagens foi-se ampliando ao longo do século XX, a ponto de podermos contar a sua história por meio das imagens técnicas, notadamente a fotografia.

Para Bogdan e Biklen (1994) a fotografia pode ser utilizada em pesquisa educacional qualitativa de diversas formas, que podem ser divididas em duas categorias: as que foram realizadas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu. As fotografias podem representar a visão do que o fotógrafo considera fundamental, as ordens que lhe foram dadas ou as exigências das pessoas retratadas, embora alguns possam dizer que isso os coloca no reino do

subjetivo, que pode ser detrator do seu valor “factual”. Dá-se outra referência de uso das fotografias, uma utilização mais alinhada com a perspectiva qualitativa, isto é, quando estudamos fotografias, retiramos pistas acerca do que as pessoas valorizam e quais imagens preferem.

Segundo Kossoy (2003), existe certo preconceito quanto à utilização da fotografia como fonte histórica ou instrumento de pesquisa. Ele apresenta duas razões fundamentais que podem esclarecer tal preconceito. A primeira é de ordem cultural: apesar de sermos personagens de uma civilização de imagem, alvos voluntários e involuntários da intensidade contínua de informações visuais de diferentes categorias enviadas pelos meios de comunicação, existe um aprisionamento multissecular à tradição escrita como forma de saber. A fotografia é, em função dessa tradição institucionalizada, vista geralmente com restrições. O segundo motivo decorre do anterior e refere-se à expressão. A informação do registro visual configura um sério obstáculo tanto para o pesquisador que trabalha no museu como para o que trabalha no arquivo. O problema reside justamente na sua resistência em aceitar, analisar, interpretar a informação quando esta não é transmitida segundo um sistema codificado de signos em conformidade com as normas tradicionais da comunicação escrita.

A fotografia pode transmitir e comunicar diversas mensagens. Pode-se vê-la como modo de expressão, em seu valor estético e técnico; como fonte de informação, com conteúdo, sempre observada com diferentes olhares. Percebida, sentida, interpretada de acordo com a relação que estabelece com ela, tanto quem a produz como quem a observa. São os olhares dos sujeitos em um momento real, em determinado tempo e espaço. A interpretação fotográfica pode representar uma realidade do que foi visto, mas pode ter outras revelações do que não é visto, do que está além da imagem. A emoção, os sentimentos que não são vistos e nem registrados.

Para Kossoy (1998), a imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades. A segunda realidade é a mais visível, evidente, é exatamente o que está ali, imóvel no documento, ou na imagem petrificada no espelho, na aparência do referente, isto é, na sua realidade exterior, o testemunho, o conteúdo da imagem fotográfica, passível de identificação. As demais faces são as que não podemos ver, permanecem ocultas, invisíveis, mas que podemos intuir. Seria o outro lado do espelho e do documento; não mais a aparência imóvel ou a existência constatada, mas também, e sobretudo, a vida das situações e dos seres humanos retratados, desaparecidos, a história do tema e da gênese da imagem no espaço e no tempo, a realidade interior da imagem — a primeira realidade.

A fotografia realizada pelos os alunos, nesta pesquisa, foi o fragmento na imagem de um instante da vida deles no espaço e tempo escolar. Eles, através das imagens escolhidas, apresentaram suas experiências significativas. Construíram um sentido e contaram suas histórias. Nós, os outros sujeitos, somos os observadores, teremos outros sentidos para essas mesmas imagens.

Para KOSSOY (2002), a origem do processo da ação fotográfica repousa no desejo de uma pessoa (sujeito) de interagir com a tecnologia (materiais, técnicas e equipamentos fotossensíveis usados para captar o registro) e o tema abordado que estimulou a fixação de determinado momento e local. Existem elementos necessários na composição de uma imagem fotográfica.

KOSSOY (2003) ainda esclarece que o ser humano procurou destacar um fragmento do mundo visível; a imagem desse fragmento, tal como se formava na câmera obscura, se destinava a ser materializada sobre um suporte, um desenho, uma fotografia. Para a realização de uma fotografia três aspectos são fundamentais: o assunto, o fotógrafo e a tecnologia. Estes são elementos constitutivos de um processo, de um ciclo que se completa no instante em que o objeto teve sua imagem cristalizada na bidimensão do material sensível, num preciso e definido espaço e tempo. Na fotografia, o assunto é o tema escolhido, o referente fragmento do mundo exterior - natural, social, etc. O fotógrafo é o autor do registro, o agente e personagem do processo, motivado por razões pessoais ou profissionais e que elabora a fotografia, por meio de um processo complexo cultural, estético e técnico. E a tecnologia são os materiais fotossensíveis, equipamentos e técnicas utilizadas para obtenção dos registros, pela ação direta da luz. Esse processo configura a expressão fotográfica ocorrida em um determinado espaço e tempo. Estes, definidos como coordenadas de situação: o espaço é o local geográfico onde ocorreu o registro, e o tempo relaciona-se à época, à data, ao momento da imagem. E no produto final, a fotografia: o registro visual fixo de um fragmento do mundo exterior. Entende-se, então, que toda fotografia tem uma trajetória e, atrás de si, uma história. O antes e o depois de uma imagem que tem uma história a ser contada, que não é definitiva.

A interação do sujeito, o fotógrafo que dá o sentido ao momento registrado na ação fotográfica de uma realidade, e o instante do olhar para as imagens escolhidas que surgem no visor do equipamento digital de imediato, a tecnologia que favorece a velocidade, a foto revelada e visível logo após o instante do clique no equipamento, tudo isso é um processo muito rápido,

hoje já não existe a longa espera da revelação dos negativos. A foto na mira do olhar, captada pela visão, pode intensificar outros sentidos, provocando revelações, recordações que também podem ser ressignificadas.

Em relação à experiência do ato fotográfico, BARTHES (1980) esclarece que a foto pode ser objeto de três práticas, ou de três emoções, ou intenções: fazer, experimentar e olhar. *O operador* é o fotógrafo, o *spectator* somos todos nós que consultamos em livros, coleções, álbuns de fotografias. E aquele ou aquilo que é fotografado é o alvo, o referente, uma espécie de pequeno simulacro, de *eidôlon* emitido pelo objeto, conhecido como *Spectrum* da fotografia, palavra que significa raiz e que remete a uma relação com o espetáculo.

Qual teria sido o sentido, quais teriam sido os pensamentos do momento da ação no processo fotográfico para os alunos participantes do trabalho? O instante que se parou, se pensou sobre um tema, a decisão ao apertar o botão da máquina, a imagem escolhida. Um instante, breve, o aluno ao clicar o botão da câmera e o momento da imagem capturada no interior do equipamento, mas que também já estava registrado no interior, na memória do sujeito, o aluno fotógrafo.

As imagens contam histórias e nelas podemos descobrir outras histórias, que despertam também as memórias. Os alunos a partir das percepções das fotografias, contaram suas histórias, suas vivências através da narrativa. A imagem contada pelas palavras na narrativa pode apresentar variada versão de quem a vê, com outras interpretações. Para Manguel (2003), no sentido da associação da imagem e da palavra, quando lemos imagens de qualquer tipo, as pintadas, as esculpidas, as fotografadas, as encenadas, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Aumentamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, através da narrativa, conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.

Contemplação que a partir da minha percepção individual, das experiências que trago com outros e o mundo, me ajudam a admirar uma imagem. Contando o que vejo, faço uso das palavras. Em um olhar que não se limita a falar da imagem, mas o que essa desperta, motivando-me a narrar novas histórias do que vejo.

[...] imagens cujo significado, ou suposição de significados, varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas



presenças vazias que contemplamos com o nosso desejo, experiência, questionamentos e remorsos. Qualquer que seja o caso, as imagens assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos. (MANGUEL, 2003, p.21).

Foram com as imagens e as palavras narradas que os alunos trouxeram os seus pensamentos, que não se limitou a descrição do instante focalizado. A reflexão apresentada através das palavras e com as imagens promovendo o sentido de reavivar a lembrança, a memória. Na relação do pensamento e da palavra existe um processo dinâmico e que se modifica ao longo do desenvolvimento humano. Neste sentido Vygotsky (2005) esclarece que palavra exerce (desempenha) um papel fundamental não somente no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Na relação entre o pensamento e da linguagem o significado é um elemento central da palavra, ao mesmo tempo, um ato do pensamento.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como generalizações e conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 2005, p.150).

Segundo Oliveira (1992) embora o aspecto do significado pareça pertencer à dimensão cognitiva, na concepção de Vygotsky sobre o significado da palavra encontra-se a conexão dos aspectos afetivos e cognitivos no funcionamento psicológico. Ele distinguia dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido. O significado propriamente dito relaciona-se ao sistema de relações objetivas que se constitui no processo de desenvolvimento da palavra, compondo em um núcleo relativamente estável de compreensão da palavra partilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido refere-se ao significado da

palavra para cada indivíduo, constituído nas relações que dizem respeito ao contexto de utilização da palavra e as vivências afetivas individuais.

É no significado que se encontram as funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento. Nas palavras e pensamentos dos alunos e alunas evidencia-se o significado da interação social, a troca entre sujeitos, o compartilhar de tempos e espaços, a dimensão da afetividade presente nas reflexões trazidas nas narrativas.

A narrativa de adolescentes que comunicam o que foi mais significativo para eles traz as suas experiências com uma sensibilidade bastante apurada, pela pouca idade, relacionando as suas vivências cotidianas, do seu universo com os conhecimentos proporcionados em sua experiência na escola. São os contadores de histórias de sua vida escolar; são alunos no papel de narradores. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1996, p.201).

Realço a oportunidade que este trabalho promoveu, nas reflexões apresentadas, de os alunos posicionarem-se como os sujeitos, os contadores das próprias histórias, que também estavam entrelaçadas com as histórias de outros sujeitos. Ao narrarem suas lembranças, traziam suas impressões, emoções, seus sentimentos, como seres falantes, na interlocução com o outro. Este outro sujeito posando para a imagem, sendo o ouvinte, o interlocutor da mensagem, não passivamente. A interação que não veio apenas das palavras escolhidas, das escritas, das faladas, mas do primeiro contato originado na relação do encontro com o outro: o contato da mira no olhar, o posicionamento corporal, a entonação da voz, o silêncio na pausa de uma fala, o gesticular, o movimento ou não, a presença corpórea em suas diferentes dimensões — razão, emoção, sentidos e sentimentos. O compartilhamento de um instante em que uma história particular se entrelaça com outra e com outro sujeito; assim nasce uma nova história, tecendo as histórias, como um artesão, construindo um tapete de palavras e imagens. Segundo (BENJAMIN 1996, p.205) “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”.

Foi no processo da pesquisa que fui ampliando meu olhar e o posicionamento em relação a mim mesma, como professora. Agora também posso contar outra história sobre e com meus

alunos e alunas, observando-os em seus gestos, seus olhares, em nossas conversas, nas fotos e nas narrativas produzidas.

Os diálogos ocorridos durante o caminho percorrido até encontrarmos um lugar para elaborar o texto referente às impressões dos alunos sobre as fotos me trouxeram a oportunidade de uma aproximação, de um maior conhecimento sobre os desejos, as aspirações, os sonhos de vida dos alunos. Eles, no momento da escrita, diziam da dificuldade de escrever: “como é difícil botar no papel a idéia”. Os momentos de concentração para iniciar a escrita foram cercados pelo silêncio dos pensamentos que “flutuavam” no ar, pelo olhar que viajava no espaço, pela procura da palavra-chave, mas, num gesto rápido, os olhos se voltavam para a folha de papel, não querendo perder o foco, retomando o registro escrito, a palavra achada, para a elaboração de um texto, a transmissão do pensamento.

São adolescentes com tão pouca idade, que possuem tantas histórias vivas. Poderíamos elevá-los à posição de conselheiros. Muitas vezes nós, os adultos, não valorizamos os saberes de nossos alunos nas relações diárias. As narrativas que contam de suas vidas revelam muito de nós, os educadores, os outros sujeitos. Benjamim (1996) esclarece que o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não somente para alguns, como no caso dos provérbios, mas para muitos, como o sábio, pois recorre ao acervo de toda uma vida, esta que não inclui somente a própria experiência, mas também a experiência alheia. O narrador assimila a sua substância mais íntima àquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contá-la inteira. A sua dignidade é contá-la inteira.

A partir deste contexto, das experiências vividas por mim, meus colegas e discentes, sempre, tive algumas perguntas sobre esta realidade. Nesse estudo apresento uma delas, que foi se estruturando no percurso como **problema de pesquisa**:

**Que experiências o aluno considera significativas na sua relação com a escola? O que o aluno pensa destas experiências significativas nas relações cotidianas estabelecidas com a escola, as pessoas, os espaços e tempos e os objetos?**

Partindo destas indagações, defino o seguinte **objetivo: conhecer e analisar as experiências discentes escolares significativas apontadas pelos alunos, bem como as suas implicações nas relações cotidianas estabelecidas com a escola.**

Procurei as respostas à questão de pesquisa baseada na produção dos dados no material das imagens fotográficas e das narrativas dos alunos. Após definir os procedimentos para a elaboração deste estudo, organizei-me para os encontros com estudantes. Em minhas aulas, os convidei a participarem da pesquisa. Expliquei brevemente a proposta a todas as turmas. Aos que quisessem colaborar com o trabalho, agendaria um dia da semana para o encontro. Nós, os alunos e eu, produzimos os dados da pesquisa em duas fases: a primeira etapa foi nos meses de outubro e novembro de 2008 e a segunda, entre março e abril de 2009.

Na rotina da escola, que funcionava em quatro períodos, tive uma dificuldade inicial em organizar horários coincidentes para mim e para os alunos na realização da atividade. Eu trabalhava todas as manhãs com as demais classes, e o grupo participante tinha aula de educação física comigo no período da manhã. Os alunos iniciavam as demais aulas no período da tarde, das 15 às 19 horas. No entanto conseguimos nos reunir após minhas aulas, no horário das 12 às 14 horas. O tempo de realização da atividade foi variável, para cada grupo envolvido.

Os encontros ocorreram nos seguintes dias da semana: segunda-feira, terça-feira, quarta-feira e sexta-feira. A composição de cada grupo variava de dois a seis alunos; foi mais freqüente a constituição de quatro alunos por grupo. Observei que este era um bom número, porque eu dispunha de duas câmeras fotográficas digitais (da escola), e também estaria mais próxima para acompanhar as realizações dos alunos. Somente uma vez uma aluna trouxe o próprio equipamento e nos últimos encontros, usei somente minha câmera e uma da escola.

O quadro a seguir apresenta a formação do grupo dos alunos colaboradores.

<b>Dias da semana</b>	<b>Alunos Participantes</b>
<b>2<sup>af</sup></b>	<b>27/11/08</b> - Debora, João Vitor, Maria Carolina.
<b>3<sup>af</sup></b>	<b>07/10/08</b> – Hendrich.
	<b>14/10/08</b> - Fabio, Letícia X., Victor.
	<b>21/10/08</b> – Alessandra, Carlos, Caroline, Renato, Verônica.
	<b>17/03/09</b> - Ana Beatriz, Amanda, Bianca, Ingrid.

<b>4<sup>af</sup></b>	<b>18/03/09</b> – Crislaine, Francielly, Débora, Jonathan, Pedro Rubens.
	<b>25/03/09</b> - Evelyn, Lauane, Letícia M, Pedro N.
	<b>01/04/09</b> – Ana Claudia, Gabriela S., Thainá.
	<b>15/04/09</b> - Anderson Donizete e Marcos não compareceram.
	<b>22/04/09</b> – Beatriz S., Lalesca, Lucas S., Donizete.
<b>6<sup>af</sup></b>	<b>20/03/09</b> – Amanda, Douglas, Vinícius, Raissa.
	<b>27/03/09</b> – Fernanda, Jessica C., Leandro, Leonardo.

Reunia os grupos no refeitório, explicava o objetivo do trabalho e apresentava as perguntas: **Que experiências vocês consideram significativas em suas relações com a escola? O que vocês pensam sobre elas, nas relações cotidianas estabelecidas com as pessoas, os espaços-tempos e os objetos?** A maneira de respondê-la seria por meio das fotografias, seguidas de uma narrativa escrita.

Para a realização das imagens foram formadas duplas, e as parcerias eram escolhas feitas entre eles. Entregava a câmera fotográfica e eles saíam pela escola buscando a resposta à minha pergunta. Então, após o registro de 12 a 15 fotografias, pedia a cada um que escolhesse duas imagens que lhes trouxessem mais significado e sentido em relação a suas experiências escolares. Eles entenderam o termo *significativo* como algo importante, marcante em suas vivências. As escolhas dos alunos, em sua maioria, ocorreram com certa rapidez e determinação, sem que ficassem em dúvida com relação às imagens registradas. Parecia até que a opção já existia em seus pensamentos e desejos. Logo em seguida à escolha das fotografias, eles escreveram sobre o porquê de suas preferências. O momento da escrita dos alunos exigiu um tempo maior na elaboração do texto. Alguns foram bem sintéticos em seus relatos, outros se prolongaram um pouco mais. Eu sempre pedia que eles escrevessem um pouco mais sobre as suas idéias.

Questionava-os sobre algum ponto da escrita que não estava claro. Os alunos que mantiveram um texto mais sintético apresentaram em seu conteúdo aspectos significativos para a análise.

Na primeira fase da pesquisa — outubro e novembro de 2008 — participaram os alunos de 8ª série da época, o que atualmente se designa como 9º ano do ciclo final de ensino, na faixa etária de 13 a 16 anos. Foram 15 participantes, entre meninos e meninas. Esse grupo estava em um momento muito particular em relação à escola, pois se despedia de um ciclo, para a maioria iniciado aos sete anos de idade, na antiga 1ª série. As meninas participavam em maioria, e por isso intensifiquei o convite aos meninos, já que achava importante ter o olhar dos garotos. E de fato, ao final, já tinha maior participação deles.

Na segunda etapa, em 2009 — março e abril —, participaram 26 alunos de 9º ano, da mesma faixa de idade do grupo anterior. De todos os que haviam combinado a participação, apenas um deles não compareceu e nem quis realizar a atividade em outro dia. Usei a mesma estratégia da etapa anterior na formação dos grupos com quatro componentes e também o mesmo processo de realização da pesquisa, com a explicação inicial da proposta e as perguntas mobilizadoras à ação dos alunos. Nessas turmas também houve as parcerias, cada um produzia suas imagens na companhia do colega; em seguida, escolhiam as suas preferidas e faziam a escrita do texto. Nos momentos de acompanhamento das realizações dos estudantes, eu também realizava as minhas anotações e a conversa com os alunos, após os relatos escritos.

Em meu primeiro dia de realização da pesquisa, eu estava com uma expectativa muito grande, porque não tinha idéia de como seria a participação dos alunos com relação à proposta e nem sobre a minha ação durante a atividade, pois também era um momento novo para mim. E para minha feliz surpresa, o envolvimento dos alunos no desenrolar da dinâmica, as nossas conversas, foram momentos marcantes. Ajudaram-me a atenuar a minha ansiedade inicial no andamento da pesquisa, na relação entre nós, pois eles estavam construindo comigo o meu trabalho, que passa a ser deles também.

Foram os primeiros encontros que me trouxeram as referências de mudanças na dinâmica. No primeiro dia, dos quatro alunos que haviam combinado colaborar, para minha surpresa, apenas um apareceu, o aluno Hendrich. Os alunos ausentes no primeiro encontro, posteriormente justificaram suas ausências e realizaram a dinâmica em outro dia. Nesse momento percebi que deveria mudar a estratégia do trabalho. Resolvi convidar um número maior alunos para a realização da atividade. Assim garantiria o número mínimo de quatro alunos por dia. Mas

para minha felicidade, não ocorreram posteriores ausências. Ao contrário, os primeiros alunos que haviam participado da proposta fizeram a divulgação da dinâmica aos demais, e alguns deles se propuseram a colaborar convidando um colega, o que facilitou no compromisso de participação. Tive desde o início a mediação de meus alunos na constituição dos grupos e também na elaboração deste trabalho, como nos aponta Freitas (2002).

Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, Vygotsky também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro. (FREITAS, 2002, p.5).

Em cada um dos encontros, além da dinâmica, ocorreram fatos particulares que puderam auxiliar na análise dos dados. Relato a minha impressão do encontro com o primeiro participante Hendrich. Era um garoto que apresentava certa timidez durante as aulas. Havia saído da escola por um período e depois retornado, mas interessou-se pelo trabalho. Iniciei a explicação para ele, que demonstrou certa dúvida sobre o que seria significativo em sua vivência na escola. Ele entendeu como algo importante e marcante em suas experiências. Não me contive no envolvimento, na integração entre pesquisador e pesquisado, os sujeitos falantes. Aprofundei a explicação fazendo o relato de uma lembrança muito marcada em minha memória, como estudante. Comecei a contar sobre as minhas primeiras séries em uma escola pública. O espaço dela era enorme, mas, de todos os lugares, o que me trazia aconchego era o refeitório. Ele era todo colorido e havia uma parede ilustrada com uma floresta e coelhos por toda parte, o que me encantava, e às vezes, não tinha nem fome, mas mesmo assim ia visitar a minha floresta encantada. A imagem gravada em minha memória é muito nítida. Uma fotografia em minha mente, uma imagem viva e significativa para mim até hoje. Na verdade, o refeitório era o espaço do encontro com os colegas, apesar da disciplina, da ordem, do silêncio — não podíamos conversar; havia a fila para chegar a nossa vez de lanchar, chamava a nossa atenção o cheiros das diversas merendas. Quando percebo, estava contando para Hendrich um pedacinho da minha escola, e de mim, como aluna. Ele, o aluno, ouvindo a professora, parecia não ter mais a expressão de dúvidas. Não me fez mais perguntas. Passei-lhe a câmera e pedi que tirasse suas fotos e escolhesse duas delas. A tecnologia digital estava em mãos habilidosas, ele sabia manejar o equipamento com muita propriedade; agora era a vez dele de ensinar: mostrou-me algumas

funções que eu desconhecia. Após o registro de suas imagens, escolheu as duas, e em seguida, começou a fazer seu breve relato. Conversamos um pouco sobre aquele momento. Ele disse que havia gostado e feito algo diferente, falou-me do porquê de sua escolha. Neste único caso, o relato foi escrito em casa porque nós demoramos em nossa conversa e ele necessitava voltar, fato que não se repetiu. Realizar a escrita em seguida à ação da fotografia traz outra dimensão dos sentidos despertados, do momento vivido nos intervalos do tempo desde a ação de fotografar, a imagem produzida, e em seguida, o instante da escrita. O relato de Hendrich foi muito rico nos significados por ele apontados em relação à escola.

Com os demais alunos, os outros 39, mantive a mesma estratégia de ação. Após cada seqüência de fotos, tínhamos uma breve conversa sobre as opções feitas, e continuava a registrar em meu diário minhas impressões daqueles momentos. Em todos os grupos, os alunos optaram por fazer as fotos acompanhadas por algum colega, em geral, formando duplas. Inicialmente eu não havia pensado nessa possibilidade, mas achei interessante, pois a idéia veio dos próprios alunos. O comentário feito por eles na dinâmica de trabalho foi que as parcerias permitiam a percepção do olhar dos outros colegas sobre a escola, ou então sobre a qualidade das fotografias. Claro que nessas parcerias houve influência de um no trabalho do outro, mas, pelas escolhas e relatos feitos, percebe-se que eles foram bem particulares em suas marcas.

No segundo encontro, outro quarteto. Explicada a proposta, lá foram eles com suas câmeras e fazendo suas escolhas, a escrita, a conversa final. Alguns deles me acompanhavam até a sala onde se encontrava o computador para realizar a transferência das imagens. Foi um momento bastante particular. Eu começava a realizar a transferência das imagens para o computador e, quando menos percebia, estava tendo aulas com os próprios alunos que acompanhavam essa ação. Viajei em meus pensamentos. Os adolescentes da era dos botões, dos cliques, navegam por esses recursos de modo simples, rápido e direto. Os adolescentes-professores e a professora-aprendiz. E esse fato se repetiu várias e várias vezes. Simplesmente, alunos mostrando os seus saberes e eu aprendendo, ali, com eles.

A atividade da pesquisa, em certos instantes ocasionou certa movimentação no interior da escola, com olhares variados no e do cotidiano, os alunos ocupando os espaços, solicitando a participação dos sujeitos para a produção das imagens. Era o momento dos alunos pensarem sobre a escola de uma perspectiva diferente.



Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o “real” fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de cuidar, zelar, guardar, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados do sujeito: olhar por uma criança, olhar por um trabalho, olhar por um projeto. (BOSI, 1993, p.78).

Fui percebendo, em outros momentos da investigação, como a pesquisadora está inserida no contexto de trabalho. Procurei exercitar a integração entre pesquisador e “pesquisado” tomando o cuidado de integrar sem influenciar, o que é bem difícil. Às vezes, tinha vontade de me posicionar em algumas questões discutidas por eles, como por exemplo, quando dois alunos dialogavam sobre suas escolhas. Nesse dia, Jonathan escolhera a foto da diretora e manifestara a sua opinião sobre como a via em relação à escola. Já o colega Pedro tinha outro olhar e explicava seu ponto de vista. Foram momentos em que senti a necessidade de intervir e esclarecer algumas dúvidas sobre a função da diretora e o seu papel na escola. Preocupava-me o quanto minha fala poderia influenciar o relato dos alunos, mas foi um aprendizado que me mostrou como eu também estava aprendendo no processo da pesquisa. Nas outras ocasiões em que esse fato se repetiu, optei por deixar a conversa e debate fluírem e somente depois de os alunos terem efetuado sua atividade, eu retomava a conversa e esclarecia as dúvidas.

Apóie-me nas idéias de Freitas (2002) que esclarece há outra maneira de se fazer pesquisa qualitativa, desenvolvida na perspectiva da abordagem histórico-cultural que enfatiza a compreensão dos fenômenos a partir do acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, dialógica, na qual o pesquisador é parte integrante do processo investigativo. Investigador e investigados são sujeitos em interação que podem construir conhecimentos a partir desta relação, propiciando também o desenvolvimento.

Para a análise dos dados tive como referência o Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1990), que é um modelo epistemológico surgido no âmbito das ciências humanas, por volta do século XIX, precisamente nas décadas de 1870-80, tendo raízes muitas antigas. Esse modelo começou a afirmar-se nas ciências humanas baseado na semiótica.

Diversas áreas de conhecimentos utilizaram do paradigma indiciário: a medicina, a arte, a literatura, a política, os historiadores, entre outras. Ginzburg (1990) esclarece que, em artigos encontrados sobre a pintura italiana, em 1874-76, havia uma proposta de um novo método para a atribuição dos quadros antigos, o que provocou discussões entre os historiadores de arte. O autor

desses artigos foi o italiano Giovanni Morelli. Ele defendia que muitos quadros encontrados nos museus eram atribuídos a alguns autores de modo incorreto, mesmo sabendo que a designação correta do seu verdadeiro autor era uma tarefa difícil. Para tanto, porém, Morelli entendia que não era necessário basear-se em características mais vistosas, pelo contrário, era preciso examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pela escola artística a que pertencia o pintor. O método indiciário de Morelli, no estudo da arte, adquiria uma característica do registro das minúcias, características que traem a presença de um determinado artista, como um criminoso é traído em suas digitais.

Essa comparação foi brilhantemente desenvolvida por Castelnuovo, que aproximou o método indiciário de Morelli ao que era atribuído, quase nos mesmos anos, a Sherlock Holmes pelo seu criador, Arthur Conan Doyle. O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria.

(GINZBURG, 1990, p.145).

Segundo Ginzburg (1990), o modelo indiciário teve o interesse de Freud, que o relacionou à técnica da psicanálise médica. Esta tinha por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados e despercebidos, detritos ou refugos da observação.

Pode-se delinear uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud:

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). (GINZBURG, 1990, p.150).

Destaca-se neste paradigma o método interpretativo, que considera importante os detalhes secundários e insignificantes, as pistas, os resíduos, os dados marginais que podem ser reveladores e fundamentais para se ter a visão de uma realidade. “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1990, p.177).

É com essa referência que busquei analisar, nas narrativas e nas fotografias, os indícios e os detalhes, procurando a compreensão sobre as experiências significativas apresentadas pelos alunos.

Busquei nas fotografias e relatos os registrados dos pensamentos, dos sentimentos, das ações dos alunos, os sentidos, além da imagem em si ou da simples representação da realidade, no momento da foto. A junção das imagens e das narrativas dos alunos apontou outro sentido e significado da realidade do cotidiano escolar. Os alunos passaram a ter um novo olhar e uma nova percepção do lugar, a escola. A memória foi despertada a partir das fotografias e das palavras escritas contando sobre as experiências significativas, ressignificando a escola.

Segundo Kossoy (2002), toda fotografia tem atrás de si uma história. Ao olhar uma fotografia do passado, pensa-se sobre o seu percurso. Ela é situada em ao menos três fases definidas que marcam sua existência. Inicialmente, houve a intenção para a foto existir, que pode ter partido do próprio fotógrafo, ou estimulado por outra pessoa, motivado para o registro de um tema real. Em consequência dessa situação, a segunda fase seria o ato do registro que deu origem à materialização da fotografia. E ao final, a terceira etapa, os caminhos percorridos pela fotografia. Os olhos que a viram, as mãos que a tocaram, os sentimentos e emoções despertados, os álbuns de que faz parte. Nessa perspectiva, o conteúdo manteve-se, nele o tempo parou. As expressões são as mesmas, apenas o artefato envelheceu.

Entendo este momento como uma vivência singular para os alunos. O trajeto da ação fotográfica, do tema escolhido, a visão do que foi registrado era o instante da criação, da expressão de seus pensamentos e intenções sobre a escola. Veio de um passado, mas muito próximo do presente.

Foram realizados 40 ensaios fotográficos, envolvendo 24 alunas e 16 alunos; eles registraram mais de 500 imagens que representavam o cotidiano escolar.

A minha escolha foi dividir as fotos conforme o tema nelas destacado em eixos de análise. Foram consideradas as seguintes dimensões: a) as relações interpessoais: as imagens das pessoas, b) os objetos, c) os espaços (cenários) e o tempo. São temas que estão interligados, a opção em separá-los foi para facilitar a visualização da pesquisa.

O quadro a seguir mostra quais foram os temas das imagens escolhidas:

Relações interpessoais (pessoas)	Amigos da escola Professores Diretora Funcionários

<p>Espaços/tempos</p>	<p>Quadra, biblioteca, sala de aula, corredor de acesso à sala de aula, banheiros, espelho d'água, refeitório, palco, quadrinha, parte do fundo da escola com vegetação, parede com desenho em grafite, jardins (árvores, plantas, flores)</p>
<p>Objetos</p>	<p>Lousa, carteiras, placa de identificação da escola, casas de brinquedos e balanços, computadores, cartaz informativo (dengue), livros de literatura infantil e paradidáticos, bebedouro, placa de identificação da sala de aula, espelho do banheiro, bancos do corredor da escola, brinquedos — balanços do pátio</p>

## Capítulo IV:

### Os Sentidos e Significados das imagens e palavras de alunos.



“A realidade assim como a ficção tem múltiplas facetas e infinitas imagens”.  
(KOSSOY, 1998, p.47)

## Imagens e narrativas das relações interpessoais

“Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei”.

(BARROS, 2000, p.11).

Foi através das imagens e dos relatos que os alunos apresentaram um cotidiano de escola que, às vezes, não é tão visível e explícito ao olhar do adulto. Eles puderam nos transmitir, a partir das suas escolhas, algumas pistas de como se apresenta o contexto escolar. A fotografia como mediadora, auxiliando a interpretação de uma realidade, nas relações presentes de um dado espaço e tempo. A visão, o olhar, que não se restringiu a algo da ação física do corpo, mas numa experiência dinâmica que diz do corpo em sua totalidade, na percepção dos outros sentidos, além da visão. A tomada de decisão do aluno na opção do registro, a avaliação, revelando o seu desejo interior, a essência. Retomo a idéia de Barthes (1980) que distingue as três práticas da fotografia: o fazer (*operator*), o olhar (*spectator*) e o sofrer (*spectrum*). Foi no fazer da imagem que os alunos estabeleceram, em algumas situações, uma relação entre sujeitos: o operador da câmera e o outro a ser registrado, o compartilhar de um momento que fora escolhido pelo adolescente fotógrafo. E nós também exercitamos o nosso olhar como observadores interagindo com a imagem, descobrindo o que ela explicita e também oculta. “Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o ‘real’ fora de nós” (BOSI, 1993, p.78).

A imagem motiva a escrita, as palavras expressadas dizem das fotografias, na relação imagem/palavra. O conteúdo dos materiais e dados produzidos pelos adolescentes, os sujeitos da ação, apresentou, em suas escolhas, as suas subjetividades e os seus valores que estão relacionados, de modo direto ou indireto, com as interações interpessoais vividas por eles. O que pode ser projetado no exercício de seus afetos e na dimensão das afetividades: as lembranças vindas das fotografias, nas situações surgidas nos relacionamentos, o sentido individual das experiências a partir das vivências coletivas, a mediação do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como enfatiza Najmanovich (2001) os sujeitos são construídos no intercâmbio em um meio social humano que por sua vez está em interação constante com outros contextos.

Nas indicações apresentadas pode-se notar a valorização do espaço escolar. Os alunos tiveram, de um mesmo lugar, perspectivas e interpretações diferenciadas no modo como eles perceberam e vivenciaram a escola, realizando os registros dos momentos, das pessoas, dos

espaços e dos objetos com olhares particulares do que foi percebido significativamente. A percepção que não se constrói sozinha, sendo que em alguns casos, as escolhas foram coincidentes, mas ressignificadas de modo particular. Segundo Vygotsky (2004) na constituição do comportamento humano é fundamental aliar a experiência histórica e a experiência social com a de outros sujeitos.

Foi a partir das imagens escolhidas “objetivamente” pelos adolescentes que houve o despertar das suas memórias de um tempo passado e do presente, no encontro com outros no tempo e espaço escolar. Eles mostraram as suas referências com os adultos, nas relações interpessoais e intrapessoais, na figura dos colegas, dos professores, dos funcionários e da diretora. Em relação aos espaços, destacam-se os lugares de circulação e experiências de convivência, no sentido da informação, da comunicação e do aprendizado. As escolhas feitas pelos objetos, na verdade, eram o motivo das lembranças de pessoas ou situações relacionadas a esses objetos selecionados.

Como já foi referido, na orientação da análise dos dados, a minha escolha foi dividir as fotos conforme o tema nelas destacado em eixos de análise. As temáticas estão interligadas, se considerado as dimensões: as relações interpessoais, os objetos, os espaços (cenários) e o tempo, a opção em separá-los foi para facilitar a visualização da pesquisa. Busquei também alguns indícios possíveis de análise, que não estejam explicitados, por meio das experiências significativas dos alunos.

No cotidiano da escola, os alunos reportaram-se ao espaço e ao tempo, enfatizando o momento do intervalo (recreio), como sendo o espaço social, do encontro com os colegas, nos movimento de fortalecimento entre eles. O momento para a conversa, as trocas de experiências e a comunicação, nos acontecimentos surgidos, durante o intervalo, por exemplo, os jogos entre eles. A sala de aula, a biblioteca, a quadra são os lugares das interações, de aprendizagens para atingir as suas expectativas, os desejos e os sonhos de realização pessoal, mais fortemente relacionado à constituição de si próprio e às descobertas com os outros, neste momento da adolescência. Houve também as referências não explicitadas, as pistas dadas quanto aos preconceitos, das tensões nos relacionamentos, das práticas das aulas, da organização e controle escolar, das funções e dos papéis sociais dos sujeitos na escola.

## Relações Interpessoais.

Diretora- Mabel<sup>1</sup>



Jonathan

*“[...] porque ela é muito importante, porque sem a direção vira uma bagunça porque como que eles vão organizar, porque é a parte que coordena a Escola, que não deixa sair nada no controle ou na Organização”.* (Jonathan)

A importância dada à diretora foi escolhida por um aluno. Mas antes de apresentar as visões dele, talvez valha resgatar o dia da escolha da imagem da diretora. Ele e outro colega conversavam sobre a função da direção, apontando os seus pontos de vistas. O modo como mencionavam a diretora foi diferenciado em relação às outras escolhas que se referiam aos sujeitos, em momento algum faziam referência à pessoa, mas sim ao cargo e função ocupado por ela na escola.

No entendimento do aluno, Jonathan, em relação à imagem da diretora, ele fez referência ao papel da diretora na instituição. Ela é apresentada como a responsável pelo controle e a

---

<sup>1</sup> As fotos serão identificadas na parte superior o nome das pessoas e lugares, na inferior os alunos autores das fotografias.

<sup>2</sup> São as palavras sublinhadas que considero os aspectos destacados nos textos.



organização da escola. A necessidade de uma ordem para não virar bagunça, e a escola não ser tomada por bagunceiros.

Na minha visão, a escola é um ambiente que tem a presença de várias pessoas, cada qual com suas funções específicas, mas que também podem auxiliar a direção no planejamento do cotidiano e na administração do espaço. Nestas ações, pode-se ter a participação do aluno, também como um co-responsável pela organização da escola. Neste exemplo acima, o aluno traz a figura da diretora na liderança e na coordenação do ambiente, mas ao mesmo tempo, o relato de Jonathan menciona a possibilidade de outros sujeitos na posição de organizadores, quando diz: [...] *como eles vão organizar [...]*. Esse “eles” poderia ser um adulto ou o aluno que vivenciaria o protagonismo, sendo agente colaborativo no cotidiano, na tomadas de decisões, auxiliando nas soluções de conflitos, partindo das visões das crianças e adolescentes.

As assembléias escolares e o grêmio estudantil, por exemplo, são momentos em que os alunos poderiam opinar sobre a organização escolar, e que também estão relacionados à convivência, ao diálogo, às interações. De acordo com Araújo (2004) o modelo das assembléias é o da democracia participativa que tenta promover, no espaço coletivo, a reflexão sobre os acontecimentos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para temas diversos. Com isso, nem sempre o objetivo é de conseguir consenso e acordo, e sim o de explicitar as diferenças, defender posturas e idéias muitas vezes opostas e, mesmo assim, levar as pessoas a conviverem num mesmo espaço coletivo.

O aluno Jonathan associa a função da direção a um controle interno e também poderia estar se referindo ao movimento de fora, além dos muros da escola, que exige o controle externo, com medidas punitivas, mas não diz quais seriam estas ações. É um fato corrente nos contextos da sociedade a invasão e a depredação dos equipamentos públicos, e as escolas não escapam a essa situação. Impedir a entrada de pessoas que conturbem o cotidiano não depende somente do controle interno da direção. Deve-se considerar, também, o descontrole, a perturbação originada no próprio interior da escola. Segundo Abramovay (2003), no decorrer dos anos noventa no país, ampliou-se a preocupação com a violência nas escolas não só como fenômeno de origem exterior às instituições de ensino, causas exógenas, ainda que se dê destaque, ao problema do tráfico de drogas, a exclusão social e as ações de gangues. Ultimamente, a atenção deve-se ao aumento ou registros de ações infracionais e de pequenas e grandes incivildades nas escolas, justificando a

sensação de insegurança dos que a frequentam. A escola não seria o lugar seguro da interação social, o espaço resguardado, ao contrário, tornou-se o cenário de ocorrências violentas.

Verifica-se que as situações de violências nas escolas estão relacionadas ao contexto da sociedade, devido a diversos fatores, e a escola está sujeita a eles. Para a solução dos problemas das ocorrências externas as unidades de ensino deveriam ter um apoio e o auxílio da segurança pública em ações preventivas. São procedimentos que não se restringem somente à ação da escola, mas agregando as ações externas, medidas preventivas internas de preservação do ambiente escolar. Existem atitudes de negociações da escola com a comunidade que podem ser promovidas, como abertura do espaço em horários alternativos para o uso da quadra, o refeitório para atividades sociais, entre outras.

Os alunos escolheram fotografias que revelaram os seus vínculos significativos com professores atuantes no presente e também os que já passaram pela escola. Eles indicaram que as aproximações ocorreram em situações de aprendizagem, na identificação pessoal do aluno com o professor, nas situações de convivências em outros espaços, além dos vividos em sala (quadra, biblioteca...). São situações que podem proporcionar um modo diferente de relações dos adultos com os adolescentes e vice-versa em que ambos se reconheçam pertencentes ao espaço escolar que não é somente o da acolhida das diferenças, mas, como nos esclarece Aquino (2000), a escola é o *locus* em que originam novas diferenças estabelecendo novas compreensões do mundo conhecido e da possível transformação do ser humano. Porque nas interações, muitas vezes, não focamos nossos olhares para os estudantes e nem estes para nós, os professores, que nas singularidades possuem modos diferentes de se expressarem: seus interesses, o jeito de ser, as identificações, os valores.

Professor Hernandez



Raissa

Professora Edna



Pedro Rubens

*“Essa foto eu tirei do profº Hernandez<sup>3</sup>, pois para mim foi um professor recente, mas legal, bom pra uma conversa, e tenta nos trazer coisas novas, como nos deixar trazer uma letra de música em inglês, para que possamos traduzir na aula e além de tudo também gosta de Rock’n’ Roll assim como eu ! “ (Raissa)*

*“Edna foi a professora mais legal para mim, era uma professora muito legal, descontraída mas também quando ficava brava “sai de baixo”. Com ela aprendi muitas coisas novas. Por isso foi que escolhi a foto dela, uma professora nota 1000” (Pedro Rubens)*

Observa-se a aproximação da aluna Raissa ao mencionar o professor nominalmente, além da sua identificação com a música que ele gostava. Comentava que o professor Hernandez conversa e gosta de *rock’n roll*, como ela. Ele, por sua vez, mostra o seu gosto pessoal aos alunos, dando a oportunidade a eles de o reconhecerem. Ela menciona o desejo pelo conhecimento novo, utilizado na aula, acrescentando ao que ela já conhecia, ampliando com a proposta do professor que possibilita ao aluno compartilhar de seu universo de conhecimento e do próprio gosto, uma letra de música em inglês. Neste caso, o professor demonstra uma proximidade com a aluna, na relação da sala de aula, com o diálogo entre ambos. Raissa indica: “[...] *deixar trazer uma letra de música em inglês, para que possamos traduzir na aula...*”. A aula é o espaço do aprender com uma estratégia diferenciada na aplicação do conteúdo, a música relacionada ao cotidiano dos adolescentes, além do diálogo entre ambos. Uma estratégia usada pelo professor que pode ter favorecido a interação entre os sujeitos, o ambiente da aula e a ampliação do que ela já sabia com mediação do professor.

---

<sup>3</sup> Os nomes de alguns professores e funcionários foram substituídos por nomes fictícios

Na perspectiva das interações Pedro Rubens menciona uma professora que atualmente não se encontra como docente na escola<sup>4</sup>. A imagem dela trouxe para a lembrança as experiências do aluno com a professora Edna. Ela foi citada várias vezes por outros alunos. A presença dela na escola foi lembrada de modo significativo na vida deles, em situações de interação, de grande proximidade, principalmente, do modo da professora agir, relacionar-se com os alunos. Quando Pedro R. menciona ter aprendido muitas coisas com ela, não explicita o que, atesta que existiu um aprendizado. Ele faz referência à professora, poderia ser na orientação aos alunos (até quando ficava brava) ou então na dinâmica de aula, na diversidade das estratégias e das metodologias.

Foram duas situações destacadas pelos alunos onde os sujeitos são mediadores de aprendizagens que podem influenciar no processo de constituição dos adolescentes, tanto no processo da cognição e também no plano afetivo. Segundo Vygotsky (2004) a interação do sujeito com o mundo se dá de modo mediado por outros sujeitos, e a aprendizagem, que não é o resultado somente da interação entre os indivíduos e o ambiente, necessita do outro na formação e no desenvolvimento individual. De acordo com Oliveira (1993), o conceito de Vygotsky aplicado ao processo de ensino-aprendizagem é um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende e alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem, não se referindo apenas à aprendizagem ou somente ao ensino. Ressalta, ainda sobre processo de ensino-aprendizagem, que considera como fator relevante a presença do outro social, que pode manifestar-se por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Também a aprendizagem pode ser o resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional, com a intervenção de um educador.

Em nossa escola, os funcionários também assumem a posição de educadores no convívio com os alunos. Nessa perspectiva, foram vários registros tendo como opções as imagens significativas de vários profissionais com suas mais diversas funções. Destaca-se as várias escolhas de alunos a uma funcionária, em específico.

---

<sup>4</sup> A professora Edna atuou na unidade por 16 anos e aposentou-se em 2008, mas na época ela continuava participando de algumas atividades na escola.

Inspetora de alunos Cleusa.



Vinícius



Douglas



Lauane

*“[...] pra mim não só me traz lembranças do passado mas como me traz lembranças do presente. A Cleusa pra mim, é mais que uma “inspetora de alunos” ou líder do JOCAD pra mim é uma grande “Mãe” pois tem os Alunos como “filhos”, não importa se eles são bagunceiros ou chatos, pra ela não faz diferença, ela é a nossa Mãezona e é também uma pessoa muito marcante na minha vida que mudou meu jeito de agir e pensar sobre a Escola.”*

*Bom, eu tinha uma grande falta de vontade, eu não estava nem ai para a escola. Foi quando a Cleusa entrou em minha vida, para mim era mais uma Dona que ia pegar no meu pé. No começo foi uma coisa muita chata, ela foi falando da escola, foi me conquistando e mudou meu jeito de pensar, aí eu entrei no JOCAD ei meu comportamento mudou, pois eu era uma criança muito agitada não parava quieta e tocava o terror. Aí foi passando o tempo e fui passando de ano. Agora no 9º ano eu sei que aqui a escola é não só lugar para fazer amigos, é um lugar de aprendizado. Ser mais humilde e não ter preconceito sobre as pessoas”. ( Vinícius)*

*“Foi ela (inspetora) que me ensinou muitas coisas pra mim, ela é como uma mãe pra mim, alias, todos os professores dessa escola todos são como uma família pra mim, apesar que as vezes eles são todos chatos mas é pro nosso bem, eu gosto muito deles”. (Lauane)*

*“Porque a Cleusa é bastante legal comigo, conversa bastante e me dá bastante conselho. E isso me ajuda muito.” (Douglas)*

Nas escolhas das fotos dos alunos foram feitas várias indicações à inspetora de alunos Cleusa, que assume também outras funções ao realizar ações conjuntas educativas e pedagógicas com os colegas de trabalho e, principalmente, com os alunos. A dinâmica de ação da inspetora provoca a mobilização no coletivo e nas interações interpessoais. Relaciono a ação desta profissional ao pensamento de Canário (2005) que esclarece a impossibilidade de dissociar a dimensão individual e a coletiva da ação profissional, permite pensar o funcionamento da organização escolar como um processo coletivo de aprendizagem, do qual emergem competências profissionais numa dimensão dupla, a individual e coletiva. É a prática profissional articulada no contexto de trabalho cotidiano, com objetivo e foco nos estudantes. A representação significativa da inspetora para os alunos está muito relacionada à sua ação na coordenação do projeto denominado JOCAD (Jovens Contra as Drogas). Essa proposta foi idealizada por ela no ano de 1997, e no ano 2000 contou com a parceria de Isabel, secretária da escola. O objetivo do trabalho foi a constituição de um grupo de alunos para buscar orientar e, principalmente, prevenir e alertar as crianças, adolescentes e jovens sobre os perigos do uso de drogas lícitas e ilícitas. Enfatiza-se também os princípios à valorização da vida, despertando interesse dos alunos e alunas ao trabalho voluntário, a realização de campanhas para entidades assistenciais, o conhecimento de outras realidades sociais e institucionais, como creches, asilos, entre outras. O grupo é formado com 50 integrantes, alunos de 7ª ao 9º anos e ex-alunos da escola que continuam integrados às atividades sócio-educativas nos encontros, que ocorrem uma vez na semana. As coordenadoras participam constantemente de cursos e eventos referentes à proposta do projeto. Esse trabalho atinge diretamente ou indiretamente a dinâmica da escola, na perspectiva do trabalho coletivo, já que tem apoio da gestão e de parte significativa de colegas da escola.

O trabalho no JOCAD proporciona uma forte ligação dos alunos com a inspetora Cleusa, citada de várias maneiras. O relacionamento dela com os alunos e o envolvimento com a rotina da escola está implicado também em sua participação e ação nos projetos pedagógicos da escola e fora dela, em cooperação com a dinâmica de aulas, nos eventos, entre outros. Ela é mencionada como a pessoa que conversa, orienta, escuta o adolescente em suas indagações, até mesmo

referindo-se a ela como figura materna que se expõe para os alunos no sentido do zelo, do cuidado com o adolescente que se sente reconhecido e pertencente ao ambiente, dando um significado diferente à escola, ao aprendizado, aos relacionamentos, na percepção do seu tempo de crescimento, na relação do adulto com adolescência, mesmo no dizer de Vinícius: “[...] *mais uma Dona que ia pegar no pé [...]*”

Há professoras e funcionárias que são identificadas com a imagem maternal por outros alunos. Vale ressaltar que a designação que eles fizeram da figura materna também pode estar relacionada ao valor positivo que estes alunos possuem em relação à própria experiência da figura da mãe e também ao modo como se age afetivamente com os alunos, contribuindo para a comparação com a figura materna. A aluna Lauane, também, traz à imagem da Cleusa a figura maternal, a mãe, a pessoa que ensina. A proximidade na dimensão afetiva com a inspetora é estendida a outros adultos da escola. A relação que a aluna faz do seu contexto de família mostra a valorização dos educadores até mesmo quando são chatos. “[...] eles são todos chatos, mas é pro nosso bem eu gosto muitos deles.”

O aluno Douglas referiu-se à inspetora como a pessoa que tem o cuidado, dá os conselhos com palavras significativas que deram sentido particular a ele no contexto escolar. As palavras dela em conversas com o aluno o influenciaram, ajudando-o, o que mostra a importância da fala e da relação estabelecida pelo diálogo. Como esclarece Vygotsky (2005), no significado das palavras também há o fenômeno do pensamento, apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele.

Inspetora Cleusa e secretária da escola Isabel



Letícia

*“Eu escolhi a foto da Bel com a Cleusa porque toda vez que eu penso no Padre Silva eu lembro das pessoas que ajudaram a construir essa escola. E tanto a Bel como a Cleusa foram peças chaves para formar o Padeco<sup>5</sup>.”* (Leticia)

Para a aluna Leticia M., a Cleusa e a Izabel (secretária da escola) são pessoas consideradas importantes para a instituição escolar, elas possuem uma representação destacada na atuação e envolvimento com a unidade. A aluna refere-se a elas como peças-chaves, ao considerá-las assim pode se entender no sentido literal da palavra, entre tantas definições. Segundo Aurélio (1995), *chave* é elemento importante, decisivo, artefato que aperta ou desaperta, monta ou desmonta vários aparelhos. Letícia traz a palavra no sentido figurado, mas ao dar sua visão o faz com conhecimento, pois tem a proximidade com estas duas pessoas por ela escolhidas, e as enxerga inseridas no contexto da escola. Além de também fazer referências, ao lembrar de outras pessoas, sem citar nomes mas que considera fundamentais: *”[...] eu lembro das pessoas que ajudaram a construir essa escola...”*

Funcionários Rivaldo e Expedito, segurança Ed (uniformizado)



Débora

*“A escola vai muito além do espaço material e a escola também é constituída pelas pessoas que garantem que ela seja uma ótima escola e não só a diretora etc... os guardinhas é grande parte dessa escola pois são eles que também garantem que as regras sejam cumpridas e eles são muito legais e divertidos, eu acho que esses são alguns dos motivos do Padre Silva ser essa escola sensacional “.* (Débora)

A aluna Débora escolheu as imagens dos guardas como parte das suas vivências significativas. Ela buscou neles o significado da escola, referindo-se à organização, à ordem da

---

<sup>5</sup> Modo como alguns alunos designam a escola, uma fala do cotidiano que vem de anos.



escola, e também à dimensão da afetividade ao dizer: “[...] eles são muito legais e divertidos [...]” Com a sua fala ela os valoriza, estendendo esse aspecto para escola.

Débora inicia o comentário da escola com o espaço físico, avaliando-a como ótima, passando a destacar a importância dos profissionais que lá trabalham. Na função dos guardas está a garantia da regra relacionada ao controle do seu cumprimento, que na sua visão não está somente nas mãos da diretora. Diferentemente do relato dos colegas Pedro e Jonathan quando se reportaram à questão da ordem e da organização da escola. Ela cita a postura e o modo de agir dos guardas e os considera divertidos e legais, demonstrando, neste sentido, a proximidade com eles.

As experiências relatadas pelos alunos destacaram a presença de diferentes sujeitos que estavam em situações, lugares, posições e papéis diversificados na escola, enfocando a maneira como foram estabelecidas as interações entre eles. Ao citarem essas pessoas representativas para cada um deles, analiso que o que se destaca são vivências consideradas importantes oferecidas por estes relacionamentos, como: o cuidado na orientação, o modo de relacionar-se nos diversos espaços (sala de aula, pátio, corredores, etc...), a possível troca das interações. Constata-se que se aprende e ensina-se em um processo dinâmico entre sujeitos. Concordo com Larrosa (2002) ao dizer que a experiência não é aquela que somente passa, mas que de fato se prova, acontece. Nesse sentido os estudantes explicitaram as suas experiências do que realmente vivenciaram.

## Imagens e narrativas dos Espaços

Os alunos selecionaram fotografias com referências aos espaços que deram sentido a eles porque refletiam de algum modo as suas experiências escolares. Foram os lugares da exposição, ocupação do espaço e tempos que proporcionaram ocasiões para os relacionamentos. São nos espaços das vivências, dos acontecimentos, podendo trazer referências na organização de um local. O direcionamento do olhar do aluno para o ambiente externo ou interno da escola, a existência de pessoas ou objetos integrados a esses locais e às possíveis representações em relação às experiências dos alunos. Os locais destacados foram: a sala de aula, a quadra, os corredores, a biblioteca, a quadrinha, o banheiro e o entorno da escola.

Em apenas dois relatos houve um olhar mais crítico na relação do espaço com as condições físicas: **as instalações da escola.**

Porão embaixo do palco



Douglas

*“Por causa que eu acho que a escola em geral está muito destruída e eu acho que isso deveria ter uma punição. Acho que essa destruição de carteiras, cadeiras etc. deveria se acabar, por causa que isso gera muito custo, esse dinheiro poderia ser gasto com coisas melhores. Isso deveria ter punição. (Douglas)*

Douglas ressaltou o fato de as carteiras estarem quebradas e inutilizadas, bem como a falta de recursos materiais necessários para o bom funcionamento da escola no seu dia-a-dia. Comentou ainda a responsabilidade da escola nos custos de conservação dos equipamentos de uso coletivo, como as carteiras, e questiona o direcionamento dos recursos financeiros que são

destinados para outros fins. Ele pediu punições, mas não esclarece que tipo de medidas e para quem, não comenta o porquê de as carteiras se encontrarem naquela situação, como se os alunos também não fossem responsáveis pela preservação do material. Quando ele diz que a escola em geral estava muito destruída, analiso que poderia ser uma referência não somente quanto ao aspecto físico, dos recursos materiais necessários para o funcionamento da unidade, mas também o sentido dado à destruição da escola em geral. Poderia ser um indício de ele reportar-se de modo indireto à situação da realidade escolar no todo, também nos aspectos do ensino-aprendizagem, da organização e mesmo no âmbito mais amplo da realidade educacional.

Espelho no Banheiro



Teto do banheiro



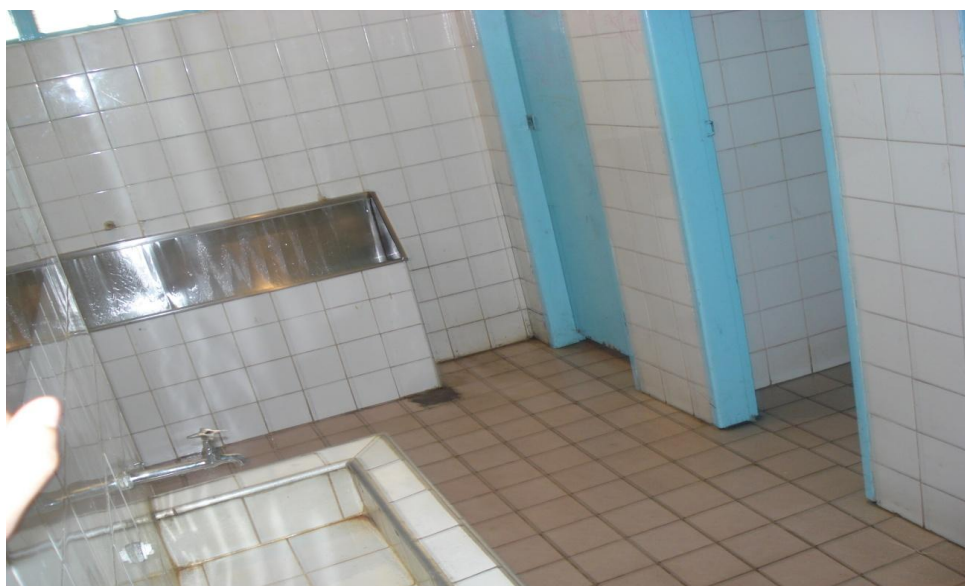
Fotos de Ana Beatriz

*“A foto é por causa do teto do banheiro; esta escola quer dos alunos mais, ela não muda o que tem que mudar, o espelho faz anos que o espelho está aqui, ninguém muda nada”.* (Ana Beatriz)

A imagem do **espelho no banheiro** foi registrada por outros alunos com perspectivas distintas. Uma dessas imagens foi da Ana Beatriz, que de modo crítico avalia a situação do lugar

físico e do objeto. Entretanto, capto nas colocações e na imagem o sinal do tempo no material que se desgasta, que perde o brilho, a umidade impregnada num espaço marcando um tempo. Como ela mesma diz: “[...] *o espelho faz anos que o espelho está aqui [...]*”. Qual seria esse tempo? O tempo dela na escola. Os pedidos de mudanças direcionados para alguém que designa como sendo “ela”, que se utiliza do espelho como se, indiretamente, sua imagem surgisse refletida nele, solicitando as alterações que podem ou não ser as materiais. Finalizo com as palavras da aluna: “[...] aqui ninguém muda nada.”

### Banheiro



Renato

*“Eu já passei muitos intervalos lá com meus amigos, lá eu pego música, e fico conversando muito. Já passamos o intervalo inteiro dançando umas danças doidas do Eduardo e peguei músicas com o Felipe”.* (Renato)

Do mesmo lugar que a aluna Ana Beatriz escolheu o aluno Renato trouxe outra perspectiva de experiência significativa. O encontro com os colegas durante o intervalo no cotidiano escolar, um tempo, um espaço determinado para a convivência. Ele designa o **banheiro** como o espaço da reunião do grupo, na identificação dos interesses dos adolescentes, a música, a tecnologia, a dança. Renato também apresenta a opção do encontro em um local um pouco mais distante do controle e do olhar dos adultos.

A seguir fotos com diversos ângulos da **biblioteca**, pois foi um dos lugares destacados como espaços significativos das experiências relatadas por alguns alunos. Ela foi mencionada como o local da aprendizagem, além da sala de aula, que proporciona os momentos de leitura dos livros, a importância do local como área para estudar, pesquisar, o espaço da diversão. Nela não houve uma referência direta às pessoas que poderiam estar relacionadas às vivências dos alunos, mas a motivação para o estudo, a pesquisa deve ter partido de alguém ou mesmo de um estímulo intrínseco.

### Biblioteca



Beatriz



Hendrich

As abordagens de Beatriz e Hendrich sobre a biblioteca citam de modo parecido a importância e o sentido desse espaço, indicando o valor que eles atribuem à leitura e à escrita.

*“Eu acho que a biblioteca é muito importante para o desenvolvimento dos alunos; além de terem mais conhecimento, a leitura ajuda a ter uma escrita com melhor desempenho, e uma leitura perfeita”. (Hendrich)*

*“Primeiramente, gostaria de pedir desculpas aos jovens escritores, quem é que não gosta de um bom e velho livro? A biblioteca é uma alavanca para o aprendizado, sabe?! É onde saímos desse pequeno e limitado mundo, e abrimos as portas para um outro lugar, um mundo só nosso. Na biblioteca estabelecemos relação com a imaginação, isso é o mais fascinante de uma biblioteca pra mim. Na biblioteca estabelecemos relação com a imaginação, isso é o mais fascinante de uma biblioteca pra mim. Na biblioteca encontramos desde livros históricos aos de auto-ajuda, podemos descobrir, aprender e ,acima de tudo, aprender a respeitar, porque vamos combinar: adolescente ficar em silêncio é um sacrifício e tanto, mas tudo bem a gente tenta”.*

(Beatriz)

Beatriz relacionou sua experiência na biblioteca ao jeito de ser do adolescente, referindo-se à comunicação. Nós, professores, muitas vezes, queremos justamente o contrário do que eles mais desejam, que é a conversa, a agitação. Ela escreve: “... porque vamos combinar adolescente ficar em silêncio é um sacrifício e tanto, mas tudo bem a gente tenta.” Quando Beatriz menciona o lugar da biblioteca reafirmando por duas vezes essa situação, isso pode indicar que de fato ela teve com o espaço experiências prazerosas com a leitura, atribuindo a ela um valor considerado importante em sua aprendizagem e diversão. Nesse relato, podemos inferir que a orientação à leitura pode ter sido favorecida e estimulada pela escola ou mesmo por outras práticas que enfatizassem o universo dos livros. O próprio espaço considerado importante deve ser agradável para a aluna. Ela também traz a visão da biblioteca referindo-se ao aprendizado vindo dos livros, à imaginação.

Já para Hendrich, a biblioteca também é o lugar onde se aprende com a leitura dos livros (objetos) e onde também se obtém o aprimoramento da escrita; é um lugar que proporciona novos conhecimentos. A leitura é necessária para a avaliação e o seu desempenho. Chamam-me a atenção algumas palavras utilizadas pelo aluno ao destacar o que esse espaço pode promover para ele: desenvolvimento, conhecimento, melhor desempenho e perfeição. Ele buscou essa representação do pensamento na imagem dos livros. Pode-se ter nessas palavras algumas pistas do que ele espera da escola

Partindo desses relatos e imagens, realço o caráter estético das práticas cotidianas indicadas por Certeau (1985), justamente a arte que tem como característica fundamental ser uma arte de fazer, isto é, que não se traduz num discurso, mas sim em um ato, como o modo de contar

uma história, a maneira como nos apropriamos do vocabulário da vida cotidiana, entre outros aspectos. Relaciono a leitura dos alunos ao valor estético, pois entendo que, ao se apropriarem do universo da escrita, da leitura, isso só contribuiu para o seu aprendizado, para a promoção do desenvolvimento do seu caráter estético, na medida em que possam vir a conhecer diferentes meios de expressões, de linguagens, de percepções mais sensíveis para o espaço e para as pessoas.

#### Biblioteca.



Lalesca

*“Bom, pra mim é um lugar mágico que podemos viajar em várias histórias recentes ou antigas. Que você mergulha de cabeça durante a história. A biblioteca tem um significado único e especial para mim. Ela é um lugar mágico, um lugar completamente encantado, por suas diversas histórias. Onde se conjugam: contos (diversos), romances misteriosos (os meus favoritos), aventuras, dramas e muitos outros livros que gosto muito (principalmente os de mistérios, aventuras e romances). A biblioteca é um lugar único que todos nós, principalmente, eu gosto pacas! Ela é um lugar que me sinto livre e que posso voar para onde quiser, para a antiguidade e para o futuro. Biblioteca pra mim é tudo!!”* (Lalesca)

A aluna Lalesca elegeu como importante em sua experiência a biblioteca (espaço físico) e os livros (os objetos) que estavam integrados ao lugar. Em seu texto a aluna indica o que mais gostava na literatura, viajando para outros lugares, através das histórias contadas nos livros. Ela ainda ressalta o encantamento, a viagem no mundo do imaginário, das histórias, e também através das leituras. O despertar no mundo da imaginação, do encantamento buscado por ela indica a necessidade, um jeito de ser de adolescente que também precisa da fantasia, da magia, se reconhecendo através das leituras realizadas.

## Biblioteca



Francielly

*“Pra mim tudo na escola é importante, mas a biblioteca é um dos lugares mais importantes pra mim, pois lá aprendi a fazer contas e tudo o que sei. Na biblioteca eu aprendi uma coisa que nunca vou me esquecer, aprendi a me conhecer com os livros”.*  
(Francielly)

A Aluna Francielly encontrou também na biblioteca e nos livros as suas vivências e os seus aprendizados, as descobertas vindas das leituras. Foi a leitura de alguns livros que a auxiliou a reconhecer-se em um processo de mudanças corporais, dos relacionamentos, dos afetos.

As leituras em que ela se reconhece, nos livros e textos, os seus parceiros, foram importantes para a aluna se conhecer. Ela não menciona os livros, mas eles a ajudaram a compreender o seu momento, a adolescência. Em posterior diálogo com Francielly, questionei-a sobre o livro com que ela tanto se havia identificado. Ela não se lembrava do título e nem do autor, ficou até meio decepcionada com ela mesma por isso. Voltei a questioná-la se alguém havia indicado a leitura. Foi nesse instante que todo o significado daquele precioso livro estava presente, até mesmo para mim. Ela disse-me: - *Foi a professora Mara, de História.* Com um brilho intenso no olhar contou-me a história do livro. Era de um menino rejeitado por um grupo na escola, que sofre com a discriminação, o não pertencimento ao grupo. Quando encontra outros colegas que o ajudam a ver as suas qualidades, ele passa a se expor, enfrentando as dificuldades. Esse menino acaba superando-se, encontrando-se com ele mesmo e com o grupo. Ao final de sua narrativa, ela diz que se via assim na escola e comenta como aquela leitura a tinha auxiliado em seu momento. Esse relato exemplifica a mediação, a relação da professora com a aluna, como se



vê na afirmação de Ferraço (2003): “podemos fazer parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão.” A professora Mara já é parte contada na vida da aluna Francielly.

Assim como a biblioteca teve grande referência para as vivências dos alunos, outro grupo destacou com frequência a **sala de aula**. Eles representaram o espaço físico integrado a algum objeto que indicasse a sala de aula.

A sala de aula



Donizetti

*“Para mim, a sala de aula tem um grande papel na educação dos alunos, lá nós aprendemos a ser uma pessoa inteligente. A sala de aula também é o lugar, a professora pode compartilhar seus conhecimentos, mostrar as culturas do nosso país, a nossa história de luta para conseguirmos a nossa liberdade (de culturas, raças, nossa liberdade de expressão etc...). O aprendizado passado pelo professor ou professora nos garante uma consciência de que iremos usar no nosso dia a dia o respeito, conhecimento, educação, sabedoria, o entendimento. O conhecimento que os alunos adquirem com professores é o conhecimento dos professores, a experiência de vida com eles, nós aprendemos que na vida a gente tem direitos e deveres, que nada na vida vem sem a educação e respeito etc. Para mim os professores são nossa segunda família, porque nos guiam para o mundo, nos ajudam a lutar pelas coisas lá fora. Eles têm paciência para aguentar nossos dias de “alegria” ou “bagunças”, os professores são seres que ensinam e por isso todos devemos ser agradecidos a eles”.* (Donizetti)

O aluno apresenta a sala de aula como o lugar, o tempo e o espaço para uma finalidade, relacionando-o à educação, ao conhecimento, à cultura, e com esses aspectos, à possibilidade de atingir a liberdade, em suas palavras: “... liberdade (de culturas, raças, nossa liberdade de expressão etc.).” A interação do aluno com os professores se dá no compartilhar do conhecimento deles com ele, aspecto enfatizado pelo aluno. Esses pensamentos podem indicar como o aluno

valoriza o saber, a experiência dos professores, o que trará benefício para sua constituição como sujeito, pois ele aponta que, ao conseguir os conhecimentos, terá liberdade, será inteligente. A sala de aula fica marcada como o lugar dos professores, pessoas que ensinam. Ele menciona a relação dos aprendizados originados em sala de aula com o cotidiano de sua vida, a possível mudança dos conhecimentos, dos pensamentos na relação com os outros sujeitos, dada a intervenção dos professores, promovendo o seu desenvolvimento, no ambiente da sala e da escola.



Beatriz

*“Temos relações com outras pessoas, de mundos completamente diferentes dos nossos. Os professores a cada dia mais estabelecem uma relação, o respeito é o mesmo, porém, deixa de ser uma relação entre aluno e professor e passa a ser uma relação de amigo e aluno, na qual passamos a entender que muitos de nossos professores querem o nosso melhor”.* (Beatriz)

Corredor e entrada da sala de aula.



Francielly

*“Um outro lugar é a sala de aula, onde eu fiz vários amigos e aprendi a ser uma adolescente conformada, nem tudo na vida é como a gente quer, as broncas, o ensino, falar pra mim que não é desse jeito, tudo isso me ensinou muito. Neste ano de 2009, tá ainda um pouco difícil, porque eles separaram muito os meus colegas de sala, mas com isso aprendi mais uma coisa: que nem tudo mundo é do jeito que aparenta, muitas meninas com quem eu nunca estudei ou com quem já estudei, só que eu não tinha uma certa afinidade, eu pensei que elas eram chatas, metidas, mas não, hoje eu sei que isso não é verdade, depois que fui conhecendo elas, percebi que não tinha nada a ver com o que eu pensava delas”. (Francielly)*



Ana Claudia

*“A sala de aula foi marcante para mim porque foi lá que nesses 9 anos eu conheci pessoas maravilhosas e vivi momentos inexplicados. Aprendi muito lá, mas não aprendi só “matérias”, mas lições de vida. Porque cada momento, cada dia aprendi mais com amigos sobre qual é o significado de amigo, da confiança, da ajuda ao próximo e tudo isso se baseia no amor. E essa confiança é aquela que tenho nas minhas amigas”. (Ana Cláudia)*

A sala de aula foi o lugar das experiências com os colegas em situações diversificadas; nos relatos apresentados, elas apresentaram a procura de afeto nas interações. A imagem que desperta a face oculta da realidade, a primeira realidade da fotografia, como aponta Kossoy (1998), a história do tema e da gênese da imagem no espaço e no tempo, a realidade interior da imagem. A realidade decifrada nas palavras e nos sentidos dados pelos alunos que, ao apresentarem a sala de aula, relacionam-na a suas descobertas, refletindo sobre o seu próprio eu, na interação com os colegas, as experiências em situações de um tempo no presente e no passado,

a dinâmica da escola, como a separação das turmas no final do ano, os vínculos de sala que são rompidos, os aprendizados que não estão explícitos e que circulam na sala.

A sala de aula é o destaque para as alunas Ana Cláudia e Francielly, cada uma com a suas diferentes impressões da sala. Elas apresentam o espaço determinante para o relacionamento entre os estudantes e os aprendizados. O lugar marcado, em um dado tempo, para conhecer as pessoas, viver outros aprendizados, além daqueles vindos das disciplinas. É na sala de aula que ela tem as lições de vida, explicitando os valores que considera importantes, identificado-os no ambiente da escola e com as colegas. Ela faz uma conexão das disciplinas com as lições de vida, referindo-se aos valores que adquiriu nos momentos passados ali.

### **Quadra**

Os alunos optaram pela **quadra** como o lugar de experiências significativas, representando-a como o lugar físico e também o espaço da vivência, onde ocorriam os eventos diversos. O espaço lembrado com o movimento, na circulação das pessoas. Vale ressaltar que a escola não tem disposição espacial que favoreça o trânsito das pessoas, o uso dos espaços é restrito, pois também temos poucas áreas livres para serem utilizadas que favoreçam a passagem e os encontros. Isso devido à estrutura de organização da escola que funciona em quatro períodos; conseqüentemente, os espaços estão sempre ocupados. A quadra, às vezes, fica livre nos intervalos, nas entradas e saídas de alunos, mas, na maior parte do tempo, é ocupada com as aulas de educação física e outras atividades da escola.

Os alunos fizeram a associação da imagem da quadra com suas experiências, em que estavam presentes as pessoas. Foi nesse espaço que ocorreram as interações que os auxiliaram no reconhecimento de si próprios, na percepção da mudança da infância para a adolescência, na reflexão sobre o relacionamento com os amigos, na recordação de certo momento ou situação vivida, acenando para o passado, assim como nos aprendizados; é esse também o espaço da aula de educação física, o local de permanência no intervalo, as vivências lúdicas proporcionadas pelos acontecimentos e eventos escolares.

Podemos, por outro lado, supor que as referências à quadra também estão relacionadas ao fato de eu ser professora de Educação Física e estar, quase sempre, neste local com os alunos. Eles citaram a aproximação com os professores que compartilham esse lugar com eles, o que poderia supor a existência de uma interação em que o aluno volta o seu olhar à comunicação

corporal do professor, interpretando o seu jeito de ser, percebendo de modo sensível o momento emocional da professora, as mensagens que são emitidas por meio do corpo. Em muitas situações o inverso também ocorre, quantas expressões corporais vindas dos alunos, citadas, como a vergonha, o sentimento de rejeição, entre outras, não são percebidas e quando são visíveis, muitas vezes não sabemos como agir diante delas. Fatos que podem ocorrer antes, durante e depois das aulas, os relatos apresentados nos dão algumas indicações sobre essas manifestações corporais.

A indicação de valorização da quadra também pode indicar a aproximação e a importância dada ao espaço relacionado à prática corporal, seja nas aulas de Educação Física, seja nas atividades promovidas nela. São os acontecimentos que ocorrem na quadra que se caracterizam por enfatizar as manifestações corporais e o uso de diferentes formas de expressão dos alunos. No que se refere às aulas de educação física houve a valorização do aluno, e da própria escola do espaço adequado para a realização das aulas, o uso dela em outros momentos para a prática corporal e de convívio social.

Quadra



Alessandra

*“Na quadra eu criei coragem, que é uma resistência ao medo, e o domínio do medo, e não a ausência do medo. Caminho pelas linhas da quadra parecendo um campo minado, não por estarem cheias de bombas, mas sim por estarem cheias de aprendizado. Era lá que eu descontava toda a minha raiva na bola, e foi lá também que eu parei de ser muito nervosa, lembro-me de até uma vez, que eu e Amanda estávamos fazendo educação física e ela tropeçou no meu pé e as duas caíram no chão e nos ralamos todas”*. (Alessandra)

## Quadra



Verônica

*“Na quadra aprendi o que não sabia, e vivi o que pensava que não queria aprender, mas percebi que tudo é preciso saber nesta vida..., e assim percebi aí que a quadra não deixara seu chão cair, apenas te dará segurança, às vezes a quadra faz alguém chorar, mas será por causa de uma vitória ou de uma derrota, tudo que a quadra nos passa é para perceber que ali você pode ter oportunidades e derrubar seus obstáculos”. (Verônica)*

As alunas Verônica e Alessandra se expuseram ao expressar seus sentimentos, ao se perceber em relação a si mesmas, delineando os pensamentos sobre “a quadra”, que na realidade indicavam as experiências passadas ali. Elas apontam inquietações ao relatarem sobre o medo, a raiva, a insegurança. A aluna Alessandra posiciona-se destacando na afirmação de seu EU, da sua presença na quadra. Quando começa o relato, ao dizer do Eu, do corpo, que naquele momento necessitava da coragem, que foi percebida em uma prática corporal, ela reconhece um sentimento a ser superado, o medo, que provavelmente já vinha com ela, e determina o espaço e tempo da aula para atravessar os seus campos que são minados. Seriam esses na superação da exposição do corpo diante das experiências cognitivas, motoras e afetivas durante as aulas. Ela não explicita os aprendizados, mas ao se perceber, reconhecer em suas emoções, descobre o sensível do próprio corpo que a vincula ao seu espaço e ao outro. Como esclarece Arroyo (2002), aprendemos a ser humanos na complexidade na rede dos relacionamentos, em aprendizados que acontecem com a base social, cultural na convivência com as determinações simbólicas, rituais, celebrações e do gestual.

Em uma viagem em minhas lembranças, no dia em que Verônica elaborou a sua fotografia ela estava acompanhada do colega Carlos e ao final da realização da atividade eles comentaram que haviam gostado da experiência e relataram que, na opção em registrar a quadra, os dois decidiram juntos a elaboração da imagem. Como se vê na parte inferior o contraste de algumas folhas, o ângulo da foto que expressa o olhar estético que foi partilhado por ambos. Ainda acrescentaram que queriam realizar uma imagem bonita por que o trabalho era para mim. Logicamente fiquei feliz, já com a participação deles, ainda mais com a preciosidade da referência afetiva do momento. Relaciono essa situação que contei ao pensamento de Kossoy (1998) que apresenta as múltiplas realidades da imagem fotográfica, as visíveis no registro (segunda realidade) e a primeira realidade: a emoção, os sentimentos que não são vistos e nem registrados. Acrescento ainda a motivação e a intencionalidade dos dois alunos.

Quadra



Crislaine



Pedro

*“[...] da quadra porque você conversa com os amigos, e também adoro fazer Ed. Física e gincana da escola, e fiz ótimas coisas na quadra da escola e fico a maioria da parte do recreio lá”.* (Crislaine)

*“[...] na quadra lembro de gincanas, festas, campeonatos e outros fatos que me marcaram, fatos tristes de alguns anos atrás, numa gincana que não deu certo, mas só coisas boas que eu vou me lembrar”.* (Pedro)

Caracterizou-se também o espaço da permanência do intervalo, a realização de outros momentos sociais da escola que não ocorrem na sala de aula, tem o envolvimento das pessoas

Aproveito a indicação do **Festival da Amizade**<sup>1</sup> (gincana) citado para, como participante da organização e tendo a visão dele como professora, apresentar vários aspectos favoráveis, e também os pontos que temos que melhorar, a cada ano, na realização desta dinâmica. Lembrando um dia de realização do evento me vêm as imagens da quadra com as equipes, as apresentações, os momentos de reunião e organização dos alunos para as atividades, os conflitos a serem resolvidos. A mobilização em parcerias dos alunos e dos profissionais da escola, alterando o cotidiano, proporciona o encontro do coletivo da escola nas atividades de planejamento, orientação, o envolvimento dos alunos em diferentes faixas etárias. Quando Crislaine cita a aula e lembra da Gincana (Festival da Amizade - que os alunos também chamam de gincana), mencionando a quadra como local base da reunião da comunidade escolar, o encontro no coletivo, ela poderia estar se reportando a Gincana nessa perspectiva.

O aluno Pedro Rubens também citou o mesmo evento e acrescentou outros acontecimentos ocorridos na quadra no cotidiano, momentos percebidos como felizes, mas que trouxeram o fato triste. Ele não caracterizou o que de fato ocorreu, fez uma opção por somente recordar as boas lembranças. O que teria ocorrido com ele na experiência de um momento na gincana que não deu certo de algum modo o marcou. Ele só pode dar sentido ao que ocorreu por

---

<sup>1</sup> Festival da Amizade. Dinâmica anual com alunos de 5º a 9º anos realizada há mais de dez anos na escola. São desenvolvidas atividades diversificadas orientadas na proposta que visa aos valores sociais, cognitivos e culturais, envolvendo todas as áreas curriculares, enfatizando as diferentes formas de expressão e linguagem nas artes, no esporte, na recreação e nos conhecimentos gerais. As equipes são constituídas por um número de alunos que é variável ano a ano. Os alunos não participantes atuam em torcidas, cooperando com algum grupo. Há coordenação de líderes responsáveis pela organização e condução das equipes antes e durante as atividades, que são elaboradas por uma comissão de professores, gestão e funcionários que, em conjunto, coordenam a realização do evento, com a participação também da comunidade.



que viveu, presenciou a situação, o ambiente e as relações daquele contexto. Poderia supor que estivesse fazendo referências a algum conflito, a fatos tristes. Em ambos os relatos pode-se supor que eles consideraram o lugar devido aos eventos, às praticas corporais em que eles podem ter uma participação ativa e envolvente, propostas em que, como esclarece Arroyo (2007) os alunos possam se afirmar em seu protagonismo na escola e na sociedade.

#### Quadra



Leonardo

*“Ah, eu gosto muito da quadra porque todo mundo da escola fica livre lá, pode conversar, falar alto, e também zoar... Por ter atividades ao ar livre que eu gosto muito. Porque na sala de aula, além de ser calor, tem muita lição”.* (Leonardo)

Ainda na representação que o local proporciona, Leonardo menciona o porquê do significado de ocupar uma área com liberdade e faz uma crítica às condições do ambiente interno, às salas de aula. Pode ser a quadra um lugar onde ele tem liberdade de se manifestar, via expressões do corpo e das diferentes linguagens, vivenciando suas afetividades no convívio com os colegas.



Anderson

*“[...] a quadra porque desde pequeno eu vinha ver a física (educação física) da minha prima e até hoje eu gosto desta quadra porque desde a 2ª série eu venho nesta quadra para jogar futebol, fazer educação física”.* ( Anderson)

Na memória de Anderson, ele apresenta a quadra como a relação de um tempo passado com outra pessoa próxima a ele e também na ação do momento presente.



Jonathan

*“[...] quadra porque como vai ter educação física sem a quadra? Por isso que a quadra é importante para as pessoas, para brincar, correr e fazer atividade da professor”.* (Jonathan)

Os alunos expõem a quadra como o lugar das aulas de educação física, dizem do trabalho da disciplina, da relação com os professores, dos conteúdos marcados em suas experiências na aula e dos aprendizados. Para Jonathan, a quadra é o local da educação física, para brincar e fazer as atividades propostas pela professora.

Arquibancada da quadra



Letícia

*“Lá é muito mais do que um lugar para se fazer Educação Física, pois a Educação Física, nós podemos fazer em muitos lugares, como na sala de aula. Quando pensamos em quadra, logo pensamos também esporte, brincadeiras, lazer etc...” E muitas vezes eu me aborrecia na quadra na E.F., porque era o momento que todos se misturavam, porque na sala era um grupinho pra cá e outro pra lá e ninguém tinha muito contato com todos, já na E.F. todos jogavam juntos, brincavam juntos. Era onde acabavam as diferenças, e isso só era possível na quadra de E.F. Tudo que acontece na quadra se resolve mais fácil, porque muitos alunos respeitam mais a professora de E.F., porque lá é um ambiente muito mais adolescente do que na sala com matéria na lousa. É uma matéria mais fácil de aprender, porque a gente aprende brincando, sem perceber a gente acaba aprendendo [...]”. (Letícia)*

Ela ainda reflete relacionando a dinâmica da aula na quadra e na sala de aula com o mesmo grupo de colegas, e também dá indicações do seu eu adolescente, a aula no aprendizado que tem a ação, a relação e a avaliação com a professora. Na visão da aluna Letícia X., a educação física pode ocorrer também em sala de aula.

Os alunos fizeram referências à quadra como o local das aulas de Educação Física. Eles comentam sobre a relação professor e aluno, sobre o conteúdo da disciplina (esporte e as brincadeiras). Há nessa menção uma pista do interesse do aluno no aspecto lúdico relacionado ao espaço, ou seja, a brincadeira.

Letícia X. reporta-se a suas experiências na quadra em situação da aula de educação física, comparando-a à sala de aula com o mesmo grupo de colegas. Ela comenta que acabavam as diferenças, mas poderíamos ter a pista de que, na quadra, ao realizar as atividades em conjunto, esse grupo de alunos também vivenciava as diferenças, Ela acentua que, na quadra, o ambiente é mais adolescente. O que seria ser mais adolescente? Um outro jeito de eles de se relacionarem em comparação à sala de aula; em quadra, as diferenças são experimentadas de um modo diferente, envolvendo movimento, o fazer, a brincadeira, o lazer.. A aluna não cita os aprendizados, no entanto, em suas palavras, apresenta algumas referências sobre o convívio social, os sentimentos.

Aconteceram outras experiências nas interações, não tão alegres. No relato acima a aluna lembra da quadra relacionando-a aos fatos ocorridos em aula, como a discriminação no grupo, o sentimento negativo em relação à própria imagem; no entanto ela lidou com o fato no sentido da superação e tomada de decisão.

## Quadra



César

*“[...] foi lá que eu tive as aulas que mais gostei, tive aula com a Rose, professora de física (educação física) e dança; ela foi uma professora muito importante, lembro um dia que ela não estava muito bem, daí a gente sentou, ela escreveu na árvore” (Rose, desenhou um coração com o meu nome). Pena que ela não está mais aqui com a gente. Também escolhi a quadra pois tem uma professora maravilhosa chamada Maristela, uma professora superlegal, que você pode conversar, brincar, pois ela é uma professora jovem, na paz, muito amiga; ela dá umas aulas diferentes, está sempre fazendo a gente ficar feliz, que você vê que ela quer o seu bem, uma professora linda maravilhosa. Te amo Maristela você é muito legal. Nunca te esquecerei “.*

( Carlos)

Nos registros fotográficos, o espaço estava relacionado às pessoas e aos significados das interações que César recorda em suas experiências na quadra. Ele fez a relação da quadra com as professoras no passado e no presente, trouxe os sujeitos que fizeram parte de sua vida, registros vivos em suas lembranças. Do passado, a imagem da professora que ele admira e respeita. A quadra, como lugar da aula, o além do lazer, que propiciava a sensação de bem-estar. O aluno que avalia a postura da professora, na proximidade entre ambos, na abertura, na conversa e na ação durante cada aula, sempre trazendo novidades.

*“Eu sempre gostei de estar na quadra, sendo na E.F. ou no intervalo, porque lá eu vivi momentos que talvez só fossem possíveis lá, como por exemplo: namorar, conversar sem ninguém te chamando a atenção etc... Na adolescência tive muitas descobertas que só foram possíveis na escola. Descobri que tenho que avaliar bem as pessoas que eu quero como amigas. Descobri o amor, o amor que quando se é criança, nem ligamos para isso e achamos namorar um nojo. E com o amor e as amizades eu cresci muito, porque eu me decepcionei, mas eu precisei me decepcionar com o amor e a amizade pra entender que a vida não era tão mar de rosas como eu pensava muitas vezes“.* (Letícia X.)

A aluna Leticia X. ainda lembra os momentos na quadra relacionando-a ao convívio com os colegas e à descoberta do amor, com a experiência do namoro, realçando que tais experiências só foram possíveis na escola, sem o controle de alguém; ela poderia estar referindo-se a um adulto. Traz também um questionamento no sentido de avaliar as pessoas, um aprendizado no conhecimento mais profundo do outro.

#### Quadra



Renato

*“[...] Na quadra todo intervalo tem jogo, a escola inteira para o que está fazendo para ver. Lá também acontecem as aulas de educação física de todas as manhãs, muita descontração com jogos de futebol, vôlei etc [...]”*. (Renato)

A quadra, para Renato é designada como o local da aula. Refere-se a alguns conteúdos (aos jogos de futebol e voleibol) e aos momentos da aula que também proporcionam descontração. No intervalo, a quadra é o local de domínio dos alunos, onde todos estão lá, como o aluno cita para vê-los jogarem. Escolhem o jogo para o espaço e tempo deles na rotina da escola.

Nessa visão, pode-se verificar que os alunos, ao se encontrarem na quadra, se vêem e são vistos por seus colegas. Um ponto de encontro em que o centro pode ser o jogo ou não. A presença deles, os outros alunos que não estão jogando, acontece no entorno da quadra e do jogo, no movimento dos grupos reunidos conversando, se olhando, se comunicando naquele instante, mesmo que a estrutura do horário escolar, o recreio seja um breve intervalo de tempo, e dos poucos espaços de circulação das pessoas. Eles conseguem a mobilização aproveitando-se de cada instante.

## Quadra



Gabriela

*“[...] a quadra me lembra das aulas de Educação Física e o quanto aprendi nessas aulas. Me faz lembrar tanto das broncas como dos elogios que os alunos levaram. Essa recordação vou levar para sempre com carinho”. (Grabriela)*

A aluna Gabriela lembrou os momentos nas aulas de educação física relacionado-as a aprendizados, sem defini-los, mas poderia o sentido dos aprendizados a orientação, quando denomina a bronca, mas também o elogio.

## Corredor



Caroline

*“O Corredor das salas é o lugar onde encontro as pessoas que convivi anos da minha vida, mas que hoje só as vejo às vezes nesse corredor. O corredor que me vejo traz lembranças*

*também, os dias de alegria, de tristezas, até de despedida. O corredor que me acompanhou durante 8 anos”. (Caroline)*

Como havia mencionado anteriormente, nossa escola não possui muitos espaços de circulação entre os locais citados pelos alunos; chamou-me a atenção a referência ao corredor de acesso às sala de aula. O lugar de significação para eles, justamente porque proporciona o encontro com os colegas. Faço a relação desse local, que é de passagem, com o momento de vida em cujo processo eles se encontram, a adolescência. E em relação à escola, eles também estão de passagem.

Em certos instantes da rotina da escola, os alunos aproveitam-se da troca de professores para uma saída ao corredor para encontrar-se com os colegas, em um tempo a mais, além do intervalo. O local caracteriza-se como um local lúdico, da liberdade, onde se localizam os acontecimentos da escola.

Corredor de acesso às salas de aula



Leonardo

*“[...] o pessoal volta do intervalo, volta conversando e também nas trocas de aula, as escapadas pra ir rever as amigas. Eu gostei muito de participar dessa atividade porque é uma nova experiência e também ter bastante lembrança da minha escola. E também sempre lembrar da escola quanto na memória e quanto nas imagens guardadas”. (Leonardo)*



Lalesca

*“Eu adorava caminhar naquele corredor, desde ir ao intervalo até ir embora, os tempos que passei ali foram muitos importantes, conversar sobre as matérias escolares, fofoca e muitas brincadeiras. [...] onde podemos encontrar amigos e fofocar pacas. Ele tem várias histórias e brincadeiras engraçadas, com todos que passam nele... Mas o corredor é “mara”<sup>2</sup>. (Lalesca)*

Na percepção de uma aluna, Lalesca, o corredor é o lugar onde ocorrem os acontecimentos escolares. Ela apresenta bem a sua relação com os fatos que ocorrem no corredor. O lugar dos relacionamentos dos adolescentes expondo-se as situações no encontro dos amigos, nas brincadeiras.

Corredor



Anderson

---

<sup>2</sup> Gíria para “maravilhoso”.



*“Escolhi também esta imagem porque desde a 2ª série quase todos os dias eu passo por lá para ir a sala de aula, lá eu aprendi muitas coisas, então eu escolhi o corredor porque para a maioria dos lugares que eu for nessa escola terei que passar pelo corredor”.*



Leandro

*“Eu adorava caminhar naquele corredor, desde ir ao intervalo até ir embora, os tempos que passei ali foram muitos importantes, conversar sobre as matérias escolares, “fofoca”, e muitas brincadeiras, o tempo que estou nessa escola é consideravelmente grande, mas ao mesmo tempo muito pouco, pois os tempos que fiquei aqui com certeza são e foram muito importantes para a constituição de meu caráter”. (Leandro)*

Os alunos Anderson e Leandro trazem a marca do tempo em suas lembranças nas experiências relacionadas ao corredor. Anderson se reporta, novamente, a infância, a 2ª série como na escolha da primeira foto. Poderia se considerar que marcou esse período para ele. O registro de Leandro foi a importância da escola em sua constituição, aspecto que ele relacionou com corredor.

## Outros espaços

Área do fundo da escola



Pedro

*[...] Eu escolhi a foto da parte do fundo da escola porque é uma parte que eu gosto e admiro, é um ambiente calmo que faz você relaxar” . ( Pedro)*

Houve referências aos espaços do entorno interno da escola. Locais de aprendizados, de relaxamento, de transição do tempo de ontem e o atual, da convivência e espaço onde circularam pessoas que deixaram suas marcas na escola, como uma parede grafitada sendo resignificada pela aluna.

Pedro buscou o espaço para a tranquilidade esse espaço é de circulação dos alunos e também lugar para aulas.

Parte da frente da escola



Fernanda

*“Essa parte da escola é muito bonita e é um lugar que oferece dois tipos de tempo, pode ser um lugar tranquilo e bonito para se sentar e relaxar, com poucas pessoas, ou um lugar muito agitado na hora do intervalo, que se pode conversar bastante” . (Fernanda)*

O que podemos observar nesses dois relatos é a necessidade que os alunos possuem de ambientes agradáveis, onde possam ficar com tranquilidade. Para Fernanda que, em outro local da escola, também procurou a calma, há duas possibilidades de uso do espaço, mostrando a dinâmica do cotidiano da escola.

Parede lateral do refeitório



Letícia M.

*“[...] a foto do muro grafitado porque faz eu me lembrar de todos os alunos que passaram pela escola, que estão nela ou que pretendem entrar. Os alunos que fizeram o grafite de alguma forma queriam dizer “eu passei por aqui e fiz a diferença”. Quando penso em educação, com certeza penso no Padre Francisco Silva.”* (Letícia M.)

Nas memórias, as lembranças de fatos. Para Letícia M. o muro grafitado deixou marcas das pessoas que estiveram na escola e se expressaram com a pintura. Ela “enxerga” os colegas e valoriza o grafite, poderia supor a sua identificação com essa arte.

#### Área do fundo da escola



Lucas

*“[...] o abacateiro é muito importante para mim por que me faz lembrar a professora Edna. Ela passava uma atividade que se chamava O.S (orientação sexual). A gente não esperava a hora de acabar a aula para nós irmos correndo para o abacateiro pegar muitos abacates e a professora até ajudava a gente [...]”* (Lucas)

O horário do término da aula é aguardado para vivenciar um outro tempo de aprendizado com os alunos, na relação com a professora que acontece em outra situação que não é apenas na sala de aula. É o que o Lucas aponta.

Brinquedos na área lateral da escola.



Raissa

*[...] O parquinho das crianças, um momento de lazer, de alegria, apesar de mais crianças quebrarem, as crianças podem sair da sala e se divertir. (Raissa)*



Fernanda

*[...] eu ainda era criança e costumava subir na árvore e ficar brincando lá o intervalo inteiro, era muito divertido e marcou minha infância. A imagem que representa um sentido, ela*

*relata “Eu gosto muito dessa imagem (árvore), pois ela tem muito significado para mim”.*  
(Fernanda)

Para Fernanda a marca está no o ambiente, na árvore, numa referência ao tempo e espaço, à sua entrada na escola. “... *desde quando eu entrei na escola*” e à marca da infância que já se foi. A referência do local está relacionada ao lúdico, a diversão que ela procurou representar na imagem da árvore.

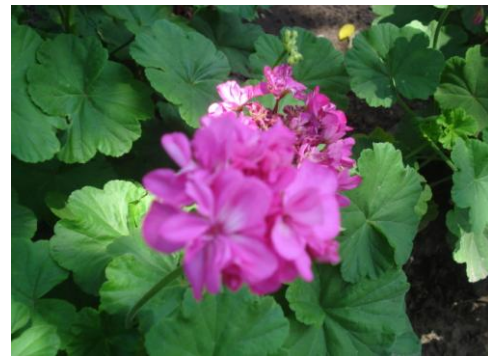
Mesmo escolhendo as imagens dos lugares, fica acentuada, nas reflexões apresentadas pelos alunos, a importância de outros sujeitos nas suas experiências. Em essência, eles trazem de suas vivências individuais a experiência que se estabelece com o outro, a importância da dimensão social humana afirmada por eles em suas constituições. Há indícios de que a escola, o posicionamento dos professores citados, direta ou indiretamente, privilegiam a aproximação na interação interpessoal. Uma coisa essencial a se observar é o fato de que, embora as imagens escolhidas sejam de lugares físicos, todos reportaram em seus depoimentos escritos as relações com pessoas, os ensinamentos, principalmente na concepção do ser, e não propriamente em termos de saber, as transformações, os novos conhecimentos, o papel importante das pessoas (dos amigos, dos professores, funcionários, familiares), a própria percepção dos alunos do momento da adolescência e das relações e tensões inerentes a esse momento.

## Imagens e narrativas dos Objetos

Os alunos optaram pelas fotos dos objetos utilizando-se do recurso das metáforas para expressar os seus pensamentos. Relacionaram objetos que estavam vinculados a lembranças de situações vividas, a interações com outras pessoas, a vida e, novamente, a reflexão do eu na escola no período da infância e da adolescência, a percepção das mudanças com eles ocorridas, o tempo escolar que passa. Vejamos dois exemplos que se reportaram às flores e plantas.



Vasos do Jardim



Jéssica C.

*“Eu tirei foto do vaso com a semente plantada e depois com a flor já florida (bela , enorme) como eu não tinha como tirar foto de mim mesma quando eu era pequena , tirei da semente ( como toda a semente tem que entrar na terra , toda criança tem que entrar na escola; com o passar do tempo a flor cresce a criança também, algum dia a flor tem que sair da terra se alguém arrancar, ou se ela secar e o vento tirar ela da terra, então nós alunos somos a semente, nós crescemos e viramos adolescentes, se os pais não nos tirarem da escola, nós vamos passando de ano e quando chega em um certo ano, nós temos que sair, e assim dar lugares para mais crianças e adolescentes estudarem. (Jéssica C)*

Árvores do Jardim



Ingrid

*A Vegetação me chamou atenção porque mostra um pouco do meio ambiente no espaço da escola. Ajuda a mostrar para as pessoas o quanto essas árvores são importantes na nossa vida porque usamos, nos passam o oxigênio e como o pessoal está cortando árvores, um dia o verde será uma cor desconhecida no planeta. (Ingrid)*

A aluna Ingrid fez uma associação do ambiente escolar com uma visão mais ampla dele, enfocando a necessidade de árvores, lançando um olhar estético no espaço em que convive diariamente. Ingrid dirigiu seu olhar para o alto. Ela traz alguns conhecimentos adquiridos em sua trajetória escolar, refletindo sobre aspectos ambientais e sociais.

Espelho do banheiro



Caroline

*“Espelho do Banheiro feminino é um fato importante para mim, pois quando entrei nesta escola me vi crescendo na frente daquele espelho, e hoje quando me olho naquele espelho, o mesmo espelho, vejo aquela menina que ainda achava que a vida se resumia em contos de fada, aquela que achava que tudo seria para sempre, aquela que achava que todos eram amigos, mas hoje paro e vejo que essa garota mudou, agora a menina que se olha no espelho se é criança, aquela que hoje sabe que tudo que viveu ficou para trás e que o tempo não volta, só passa [...]Enfim, essa garota percebeu que os amigos são poucos, que nada é pra sempre e que a vida não é perfeita”. (Caroline)*

Caroline buscou o significado do tempo escolar na própria imagem que vê “refletida” no espelho (o objeto) do banheiro (o lugar) que dá a referência da sua transformação da menina para a adolescente, o modo de ver a vida e de viver com os outros, amigos.



Leandro

*“Não era apenas água que saía dele, eram grande amizades, quantas amizades não fiz esperando na fila do bebedouro, ele era como “fonte dos amigos”, pois quase todos, sempre que entram lá no refeitório vão beber água, então todos os dias nos encontramos lá”*. (Leandro)

O aluno Leandro refere-se como significativa a amizade dos colegas, cita o refeitório (o local) devido ao movimento de ida dos alunos para beber água, que marca a ação do cotidiano dos alunos em encontros durante o período de aula. Ele destaca o bebedouro (o objeto) e utiliza a linguagem metafórica. Ao escrever seu texto, traz um conhecimento da linguagem figurada, revelando um estilo poético no seu olhar e na sua escrita. O aluno faz, de maneira bem poética, a relação do termo fonte com origem e nascente de novo amigos, comparando a fluidez da água com o processo de conquista de amizades.

Banco no corredor



Alessandra

Foram várias as pessoas que transitaram passando pelo banco localizado no corredor da escola. Algumas poderiam ter sentado ou simplesmente nem notado esse objeto e lugar. No entanto, foi o banco (objeto) no corredor (espaço) que Alessandra declara que, sem muita



intenção em fotografá-lo, o escolheu. A partir dessa imagem foi que ela o relacionou à experiência, lembrando-se de uma amiga.

*“Peguei a câmera e comecei a tirar as fotos, mas sem maior intenção, mas depois comecei a tirar fotos e a pensar o que significavam para mim. Então eu escolhi a foto do banco.... quando eu estava na 5ª série eu e a Emily sentávamos ali e começávamos a contar coisas...com a intenção de relembrar o meu passado”.* (Alessandra)

Ela comenta a relação com a colega, as conversas que ela explicita como um “contar coisas”. Seriam os fatos da escola, do seu cotidiano os assuntos ditos entre as duas colegas? Podemos perceber, neste relato, um movimento da interação, do diálogo ocorrido num banco da escola. Momentos não institucionalizados, criados por essas alunas que relembravam o tempo passado. E quantas conversas não se realizaram ali...

Caveira que ficava na biblioteca



Jessica C.

*“Quando entrei na biblioteca, olhei todas as coisas para ver o que eu poderia tirar, então eu tirei da caveira, porque de todo esse tempo que eu permaneci nesta escola, quando as professoras pediam para fazer trabalho e nós íamos pegar livros, sempre nós íamos lá e brincávamos com a caveira, desde a 1ª série até agora [...]”.* (Jéssica)

A relação que a aluna Jessica C. faz com o objeto apresentado traz as suas lembranças da infância, uma referência do tempo de permanência dela na escola, destacando um lugar

(biblioteca) que foi bastante freqüentado por ela e que a marcou. A biblioteca foi espaço da realização de trabalhos, retirada de livros e do lúdico também.

#### Globo terrestre na biblioteca



Jessica C.

*“[...] eu tirei do globo mundial, eu não sei se ele estava ali desde o dia que eu entrei nesta escola... eu olhei para ele e pensei que não é só aqui no Padre Silva que tem pessoas tão legais, que não é só aqui que tem ensinamentos ótimos, mas Deus foi tão maravilhoso que fez minha avó conseguir vaga aqui nessa escola para que eu conhecesse várias pessoas especiais, várias pessoas que eu convivi todos esses anos, que foram os melhores anos da minha vida!” (Jéssica)*

A aluna Jéssica C. também traz lembranças de um tempo passado, a marca do tempo e as relações com as pessoas, referindo-se à família e valorizando a oportunidade de poder ter estudado nesta escola. Ela também traz uma perspectiva de avaliação da escola e do ensino por ela oferecido. É interessante observar que a escolha da imagem do globo não apresentou nenhuma relação específica com ele (aspectos geográficos), mas por outro lado o usou como um marco de tempo e espaço para fazer suas reflexões sobre a escola.

#### Placa e sala do laboratório de Informática



Amanda

Placa de identificação da escola



Amanda

*“A literatura para as crianças é muito importante, elas são ensinadas de jeito diferente, para que as crianças possam entender melhor e se divertir ao mesmo tempo. A literatura infantil me lembra escola. O laboratório de informática tem muita participação na escola por o “pc” você aprende tipo... ser alguém na vida, pra ele é muito importante. Essa foto sim com certeza me lembra a escola”. (Amanda)*

A aluna Amanda C. foi a única que mencionou a escola com ênfase na sua futura formação profissional, aspecto que foi acentuado por ela em nossa conversa, após a atividade. Dizia-me que gostaria de ser publicitária. As relações que ela apresenta estão ligadas à informação: ao conhecimento tecnológico e ao saber proporcionado pela leitura. A aluna opina sobre a escola, aproveitando a placa de identificação da mesma. Ela cita: “Por mais que a escola tenha problemas ela é uma Escola Viva.”

Cartaz de identificação das salas



Victor

*Eu escolhi essa foto porque desde fevereiro aconteceram muitas coisas na 8ª série A. Arranjei amigos, tirei boas notas, zuei, essa foto foi muito significativa para mim, pelos meus amigos que conheci. Isso vale a pena de ter caído na 8ª A. E também por causa dos professores que são legais, alguns não, mas tudo bem. Aquela foto significa pra mim amizade, zoeira. (Victor)*

Alguns alunos trouxeram como referências objetos que representavam a sala de aula como no, exemplo do aluno Vitor. Ele relata que a porta simboliza a série que ele estudou e identifica as amizades conquistadas, avalia o seu desempenho escolar, através das notas.

Lousa da sala de aula



Donizetti

*“A lousa é o lugar onde o professor passa os conhecimentos que é preciso para nossa educação e aprendizado, e aqueles professores que não passam a lição na lousa nós mais ou menos criamos uma lousa na nossa consciência, para guardar o que o professor fala. Subconsciente é um lugar onde você guarda os seus sentimentos, lições para que você não possa esquecê-los, e para que se um dia eles forem exigidos, é só você lembrar a lição dada”.*

(Donizetti)

Para o aluno Donizetti a lousa é muito representativa: um lugar de referência para a aquisição de conhecimentos. Na concepção do aluno, a lousa é tão representativa como “lugar” que ele necessita dela mesmo quando o professor não a utiliza, recorrendo a sua própria imaginação ao criar uma lousa “mental” para auxiliá-lo na memorização dos conhecimentos.

A lousa, como um objeto, representa uma imagem muito marcada da escola, relacionada à sala de aula e aos processos do registro dos conteúdos nas diferentes disciplinas.

Todas as imagens de objetos trazidas por esses alunos refletem a importância das interações com os amigos, professores, familiares, mesmo sem citá-los nominalmente. Os relacionamentos com os amigos são identificados no tempo presente e também lembrados em experiências de um tempo passado. Trazem registrados de forma bastante destacada a reflexão sobre o seu momento de adolescente onde demonstram a percepção corporal em sua subjetividade, os sentimentos e as emoções. Na escrita de seus textos são apresentados conhecimentos vindos da escola ao terem uma visão estética, usando uma linguagem poética e um modo sensível de olhar o espaço.





## **A conversa...**

O momento da conversa quase final sobre o trabalho, ao menos no texto elaborado, traz uma interpretação sobre o cotidiano escolar, sendo várias as possibilidades de leitura sobre ele. Busco nas palavras de Clarice Lispector o início das minhas reflexões, que, sinalizo, não são as finais, mas apenas a abertura a outras prosas que vierem:

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada. (LISPECTOR, 1984, pp.165-6)

O que busquei e encontrei na minha trilha, com certa suavidade, foram as descobertas proporcionadas pelo trabalho, no aprendizado de realizar uma pesquisa que exige, sim, no caminho, outro jeito de andar, que traz conhecimentos novos do que não sabia e continuo a aprender. Tive, com essa experiência, a possibilidade de, como educadora, contar e escrever as nossas histórias do cotidiano escolar, tendo a perspectiva de partilhá-las, procurando as trocas de saberes, as opiniões diversas, as dúvidas, as sugestões, as conquistas que temos em nosso trabalho e podemos compartilhar.

Um dos grandes desafios do trabalho foi a elaboração da escrita, pois os pensamentos fluem muito rapidamente, e colocar todas as ideias organizadas no papel é um exercício de paciência e persistência, na busca das palavras que expressem a minha história e a dos alunos, num contexto de inter-relações. Como disseram meus alunos, “... como é difícil colocar as ideias no papel...” e concordo com eles. Mas aceitei o desafio da escrita, porque foi e continuará sendo um grande aprendizado, que vale a pena ser conquistado, sempre na busca da superação. A motivação de escrever é importante porque também nos auxilia na reflexão, no exercício do registro, na organização das ideias, entre os vários aspectos do universo da escrita.



A relação integrada entre mim e meus alunos — todos nós como sujeitos da pesquisa — se deu na troca de experiências, no diálogo e na interpretação da realidade escolar. Retomo as palavras de Lispector (1984, p. 166): “... meu caminho não sou eu, é outro, é os outros...”. Foi com os outros que eu trouxe a minha visão de uma escola, mesmo sabendo das dificuldades de vivenciar a experiência que relatei, não com uma visão ingênua, mas, sim, com a certeza da possibilidade de mobilização para um trabalho coletivo. Quando realço a dinâmica de grupo dos educadores, entendo que essa maneira interativa, cooperativa se aplique também nas experiências com os alunos. Podemos observar que, nas experiências significativas dos alunos, o foco deles nem sempre apresentou a perspectiva do coletivo, a relação grupal, embora essa tenha sido a minha visão e a tônica maior do meu relato, mas, de certo modo, eles trouxeram nas suas colocações as pessoas, os sujeitos relacionais. Além do meu jeito de olhar, os alunos acrescentaram e apresentaram a sua opinião sobre o contexto escolar, em outra perspectiva.

Apresentei o tema do cotidiano a partir das minhas experiências coletivas e tive o interesse em descobrir a visão de nossos alunos sobre esse cotidiano. O que podemos ver de novo nesse cotidiano apresentado pelo aluno? O que os olhares dos adolescentes indicaram em suas palavras e imagens a respeito da escola? Quais foram as marcas significativas e sentidas naquele tempo e momento da experiência fotográfica?

Eles trouxeram a presença do outro na relação com as suas experiências: os amigos, os professores, os funcionários, de um modo direto ou indireto. As relações interpessoais foram as referências, o sentido da vivência na escola. Apresentaram o modo como percebem e vivem a escola nas suas experiências vindas dos relacionamentos, dos momentos em sala de aula e dos outros espaços de vivências, do reconhecimento das emoções, dos sentimentos e sentidos.

Em citações diversas eles indicaram que suas experiências estão mais voltadas ao ser, dando muita importância às interações, que também são fundamentais na compreensão da realidade. Podemos entender que o aprendizado de ser nos relacionamentos é também conhecimento.

Pelos relatos e imagens apresentados por eles, acredito que devemos integrar as experiências dos adultos, também as das crianças e as dos adolescentes, que possuem as suas formas de perceber e viver o contexto da escola. Nós os adultos temos a nossa perspectiva, mas, ao termos a visão dos alunos, isso nos auxilia a mudar o nosso foco de entendimento da realidade, encontrando um novo modo de vê-la e percebê-la, dando outros sentidos a nosso fazer

educacional, baseado no que passamos a conhecer melhor da nossa realidade. Nós, os educadores, precisamos estar mais receptivos e integrados aos pensamentos e discursos dos alunos, sensíveis a sua presença de sujeitos que podem nos emitir tantas mensagens, seja no jeito de ser, um olhar, um simples gesto, entre tantas manifestações do corpo. A melhor experiência vinda dessa interação pode nos levar a ter a consciência das nossas próprias experiências corpóreas e também as deles, em um convívio de trocas, novos aprendizados.

Através de reflexões, discussões no cotidiano, procuramos encontrar caminhos de uma escola em transformação; por que não caminhamos juntamente com os estudantes nessa trajetória, superando as dificuldades, nos enfrentamentos, nas descobertas, nas frustrações e nas alegrias que nos cercam? Apoio-me nas palavras de Ferraço (2003), que reflete sobre os sujeitos em interação no cotidiano, nos momentos, movimentos, encontrando processos que possibilitem que eu me reconheça e ao mesmo tempo em que procure conhecer outros. Entendo que esses outros somos nós, os adultos, nossas crianças e nossos adolescentes, que compartilham dos momentos e movimentos da escola. Como esclarece Garcia (2003), o cotidiano escolar é um espaço rico na elaboração de conhecimentos. Os professores, os sujeitos de conhecimentos, e as crianças, sujeitos de saberes. Aproveitando para completar, também os adolescentes são sujeitos de conhecimentos e saberes que dialogam entre si. Retomo, assim, o pensamento de Vygotsky (1988), em que as experiências e interações sociais com outras pessoas são fundamentais e promovem mudanças no processo do desenvolvimento do ser humano.

Podemos considerar a importância das inter-relações no processo de formação e constituição, principalmente dos alunos, não nos excluindo dessas experiências relacionais. A transformação de um contexto escolar pode ocorrer articulando-se as ações, as atitudes, os pensamentos individuais em construções coletivas. São mudanças que também se estruturam partindo-se dos vínculos e dos afetos que se estabelecem entre os sujeitos, em diferentes contextos sociais, tais como o da escola. No entanto, deve-se considerar que as dimensões afetivas, cognitivas, a maneira de ser, os pensamentos, são estruturados no processo da vida das pessoas, influenciadas por diferentes contextos históricos e culturais. A escola, por sua vez, também participa dessa construção, podendo influenciar de diferentes maneiras, dando ou não sentido aos sujeitos que por ela passam.

Na maioria das imagens e narrativas ficou evidenciada a presença do outro nas relações com as pessoas, com os objetos, com os espaços e tempos; os alunos apontaram a dimensão da

afetividade partindo das suas experiências subjetivas, que revelaram como cada um foi afetado pelos acontecimentos compartilhados com as pessoas, o contexto social em interação, o que possibilitou a cada um significar e dar sentido a algumas de suas experiências escolares.

Em seus relatos, as lembranças despertadas a partir da imagem mencionaram aspectos emocionais, e dos valores, que também se inserem no plano afetivo, nas situações vividas em aula e fora dela. Foram esses os momentos que os alunos reportaram, dando o sentido individual em relação aos outros, ao trazerem diferentes pessoas, identificando-as pelo seu modo de ser e agir, valorizando as experiências dos adultos na figura dos professores, funcionários, abordando alguns valores ao destacar amizade, a relação maternal e familiar. Foram também lembrados pelos alunos o medo, a procura da coragem, a alegria, a raiva, o sentimento de inferioridade. Como exemplo, as palavras da aluna Alessandra: *[...] era lá que eu descontava toda minha raiva na bola e foi lá também que eu parei de ser muito nervosa [...]*. As alterações emocionais de nossos alunos que não puderam ser observadas por nós, educadores, no momento da citação dos alunos foram mencionadas como parte de uma experiência do corpo sentida por eles, a percepção da mudança do estado corporal em determinado tempo. Segundo (DAMÁSIO, 2000, p.175), “[...] esse processo de acompanhamento contínuo, essa experiência do que o corpo está fazendo enquanto pensamos sobre os conteúdos específicos continuam a desenrolar-se, é a essência daquilo que chamo de sentimento”.

Segundo Oliveira (2003), na concepção de Vygotsky sobre o papel fundamental da interação social e da linguagem para o desenvolvimento do indivíduo, os seres humanos operam baseados em conceitos elaborados culturalmente, que constituem, representam e expressam não somente os pensamentos, mas também as emoções. Podemos captar, nos relatos de alguns alunos, as reflexões acerca de suas de emoções e afetos. Apareceram também reações emotivas adversas, aspecto frequente em várias situações escolares, fruto de situações de conflitos e mesmo de violência, tais como o *bullying*, os preconceitos, a baixa auto-imagem, entre outras. São situações mediadas pelos outros, os sujeitos nas relações, e pelo meio escolar, que podem influenciar no processo da constituição das pessoas, na aprendizagem, na geração de conflitos, entre outros aspectos. O que a escola pode fazer? Já relatei anteriormente a nossa experiência escolar com as assembleias de classe, um possível caminho na administração de conflitos, a abertura de espaço para a voz dos alunos, as trocas de experiências, o enfrentamento das dificuldades.

Foi observada, nos relatos, a importância da mediação dos sujeitos: os alunos citaram nominalmente as pessoas, ou elas apareceram de forma indireta, sendo relacionadas aos espaços e aos objetos referentes à experiência dos alunos. Nesse sentido eu mesma vivi a experiência mediadora com o grupo de alunos e funcionários participantes na pesquisa. Foram alguns alunos que me auxiliaram a formar os grupos para a construção do material (dados) do trabalho, eles convidavam os colegas para participar da proposta. De acordo com Freitas (2002), a pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos. Foi com os outros, os alunos e funcionários, uma experiência social compartilhada, que elaborei a pesquisa, com a participação deles, ao permitirem fazer as fotos, posarem para elas, ou auxiliando de alguma maneira, como por exemplo, no suporte técnico com a câmera fotográfica, a ajuda dos alunos no momento de trabalhar as fotos no computador etc..

A proposta da fotografia e da narrativa trouxe as lembranças das experiências passadas. A partir da experiência individual e particular do que nos acontece, há também a experiência social e a histórica, como esclarece Vygotsky (2004), pois estas são um importante componente da constituição e do comportamento do ser humano, compondo as conexões da experiência particular e também as que foram estabelecidas nas experiências de outras pessoas. Podemos observar isso nos relatos dos alunos, que citam a importância da experiência, do conhecimento do outro. Assim, o aluno Donizetti relata: *[...] o conhecimento dos professores, a experiência de vida com eles [...] ou professora nos garante uma consciência [...]*.

No processo de criação da imagem o aluno viu o que viu, narrou os acontecimentos correlacionando as imagens àquela vivência do momento, mas deve-se considerar o que ele traz consigo, os conhecimentos das experiências anteriores: além da visual, também a cognitiva, a emotiva. A experiência visual foi interpretada na linguagem da escrita, e o que se vê na imagem tem influência não só na informação captada, mas no significado e no sentido das palavras utilizadas, no domínio e nas escolhas dessas palavras para a estruturação de suas narrativas, no uso do recurso da metáfora pra exprimir o pensamento. Por exemplo, o relato do aluno Leandro: *[...] quantas amigas não fiz esperando na fila do bebedouro, ele era como fonte de amigos [...]*.

Sabendo que a relação do ser humano e o mundo não é direta, e sim mediada, tivemos as mediações de instrumentos e signos. As câmeras fotográficas são o instrumento, são o meio para a ação, ou seja, a realização das imagens; estas, o meio para expressar as ideias. Para Vygotsky (1988), os signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros

objetos, eventos e situações. Segundo Oliveira (1993) O signo age como um instrumento da atividade psicológica (interno); ele auxilia nos processos psicológicos que são orientados para o próprio indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio sujeito, seja de outros indivíduos: Os signos são como as ferramentas que ajudam os processos psicológicos e não nas ações concretas, como acontece com os instrumentos. A imagem foi a linguagem constituída de vários tipos de signos; estes, os meios auxiliares para os alunos escolherem, lembrarem de suas experiências. A fotografia — a imagem — agiu com um instrumento psicológico (interno); de modo mais elementar, o signo é uma marca externa que ajuda o ser humano em atividade que exige a memória e atenção, aspectos vividos pelos alunos ao reportarem suas lembranças.

O processo de elaboração da imagem dependeu também da experiência visual de cada um dos alunos. Eles pensaram e buscaram, a partir de uma pergunta, a melhor maneira de transmitir a mensagem, a escolha do tema retratado, o processo de elaboração da imagem. Ocorreram opções no momento da criação da fotografia, nas imagens no “vazio”, mas que trouxeram o sentido, pois aquelas imagens estavam relacionadas às pessoas, às situações vividas nos espaços, como se naquelas fotos, estivessem pessoas ocupando a quadra, as salas de aula. Cito o exemplo da aluna Alessandra, que trouxe a imagem de um banco que para ela lembrava a figura da colega e dali, as lembranças de uma amizade. A materialidade da fotografia, a partir de uma situação vivida pela aluna, num passado, da imagem pensada, imaginada por ela, produziu outra imagem. Como esclarece Maguel (2003), das imagens pintadas, fotografadas, encenadas, entre outras, descobrem-se nessas imagens circundantes, lembranças desbotadas de uma beleza que em certos tempos foi nossa, exigindo uma nova interpretação e o uso de uma linguagem.

A fotografia produzida pelos alunos passa a ser vista por outros, tem uma trajetória e atrás de si, uma história. Segundo Kossoy (2003), é o antes e o depois da imagem com uma história a ser contada, e que não é definitiva. O antes e o depois de nossas experiências, como: a produção da fotografia da aluna Verônica com o colega Carlos, a ideia vinda dos alunos de realizarem as fotografias em duplas, o resgate das minhas lembranças escolares na conversa com o primeiro aluno participante da pesquisa e as emoções que poderiam ter ocorrido momentos antes da realização da foto e que não foram visíveis. E o depois da criação da imagem pelos alunos, o percurso para o início das narrativas contando dos sentidos e significados da escola.

A ideia de signo que representa algo para o ser humano pode ser relacionada com os objetos que auxiliaram os alunos a representar, interpretar, a fazer uma leitura do contexto escolar. Segundo Oliveira (1993), quando faço uso de objetos, por exemplo, gravetos para quantificar algo, são elementos signos interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo. Apoio-me nessa ideia lembrando das fotos no “vazio” das imagens que citam pessoas, situações.

Destaco **algumas lições aprendidas** na análise do material produzido pelos alunos, explicitados pelos pensamentos, nas indicações de suas ações, emoções e sentimentos para fazer algumas reflexões. São algumas considerações que entendo não são definitivas, ainda mais em se tratando do contexto dinâmico da escola. Considerarei, nestes apontamentos, que as experiências estão interligadas com os temas de análise nas dimensões das relações interpessoais, dos objetos e dos espaços e tempos:

- Os alunos indicam a importância da experiência individual e também da experiência social e histórica do ser humano, ao significá-las contando as suas experiências aos outros sujeitos, a si próprios em interação, utilizando-se das formas de linguagem, a oralidade, a escrita, a imagem, a corporal. São experiências que evidenciaram as relações com as pessoas, os objetos, espaços e tempos.

- Houve a valorização e a importância da leitura e da escrita na aprendizagem dando sentido a esses conhecimentos como promotores de seu desenvolvimento.

- Consideraram importantes os espaços e tempos para as práticas corporais, os momentos de convívios sociais, citando os encontros coletivos, em aula e os eventos escolares. A circulação dos alunos, que não ocorre somente nas salas, mas também fora dela, como espaço e tempo de aprendizagem e promotora do desenvolvimento.

- A importância dada à escola como o espaço e tempo para os sujeitos como contexto da relação ser humano e o mundo, nas vivências dos valores, do exercício da ética, na experiência da liberdade.

- Os alunos, ao expressarem seus pensamentos, sentimentos, emoções, marcam a presença do corpo na escola como o mediador dos processos dos afetos a partir das suas experiências.

- A dimensão afetiva dos sujeitos destaca-se quando os alunos dão sentido a suas experiências, ao pensar sobre eles próprios, fazerem relações, refletirem sobre suas vidas em certo tempo e espaço, em interação com os outros.

- A presença dos adolescentes que comunicaram os seus desejos e centros de interesse nas possibilidades de aprendizagens, ao citarem as linguagens diferenciadas, como modo de expressão, que devem ser mais bem consideradas. A necessidade de outras estratégias que privilegiem o encontro, no coletivo, em atividades integradas, colaborativas dos alunos.

- Alguns alunos fizeram referências relembrando o seu tempo passado na infância, um período tão próximo que também traz marcas significativas para eles, influenciando também em seu momento presente da adolescência. Podemos citar o aspecto do lúdico, a necessidade da brincadeira, que permanece, não se perde com a saída da infância. E nós, educadores no cotidiano de nosso trabalho, não a olhamos com a devida atenção.

- A nós, educadores, os alunos dão indicação para considerar com mais cuidado, nas ações educativas e pedagógicas, as reflexões sobre os valores apontados por eles. Considerando as várias visões e os questionamentos que eles apresentaram sobre si mesmos, principalmente no plano dos afetos, temos pistas das ricas experiências que eles possuem e podemos promover algumas em nossas práticas escolares.

- É importante a presença do aluno como participante na dinâmica da escola, abrindo outros caminhos que possibilitem entender e aprender com eles as várias relações e os significados que estabelecem com os outros e o seu contexto.

- Eles apontam as relações com os colegas, os funcionários que são mediadores no processo da aprendizagem e desenvolvimento, que não ocorre somente com o professor.

Em relação aos espaços:

- Citam espaços vividos por eles, que muitas vezes passam despercebidos, mas que marcaram as experiências deles. Espaços que definirei de “fugas”, sem o controle dos adultos para o encontro com colegas, dando-nos pistas da necessidade de priorizar lugares de relacionamentos, de encontros grupais. Poderíamos utilizar essa informação para repensar a utilização dos espaços nas estratégias além da sala de aula, propiciando trabalhos coletivos com intencionalidade. Nesse sentido vale pensar no tempo que é dado ao aluno para os encontros, que na realidade é restrito para esses momentos: intervalos curtos, divididos em faixas etárias diferenciadas.

- Existe a necessidade de espaços para encontros e troca de assuntos de interesse do adolescente, como por exemplo, a tecnologia, diferentes formas de expressão, como a música e a dança, o que indica a necessidade de olharmos para essas questões com mais atenção. Eles trazem os repertórios de conhecimentos que podem ser compartilhados.

- Os alunos significaram a sala, a quadra de aula, o entorno da escola como importantes espaços na aprendizagem, que, segundo se apreendeu dos relatos, não acontece somente na sala de aula. A biblioteca foi para muitos o lugar de referência: da descoberta de um conhecimento, da imaginação, da volta no tempo da infância, da brincadeira e das lembranças. A experiência com os livros, mesmo com todos os estímulos concorrentes, ainda é mencionada. Nesse aspecto, poderíamos considerar que a menção à biblioteca se deve às experiências anteriores dos alunos. Foi um espaço marcado como um centro cultural, com incentivo à leitura, à narração de histórias, a práticas pedagógicas voltadas à leitura e escrita. A biblioteca poderia, nesse sentido, trazer um significado a tantas lembranças em relação a ela.

- A sala de aula, o lugar de compartilhar com outro a experiência, a valorização do papel do professor nas trocas, a visão do que o aluno espera da escola — a educação, os conhecimentos, a cultura.



- A valorização da quadra nos indica a importância dada ao espaço relacionado à prática corporal, tanto nas aulas de educação física, como nas demais atividades ali promovidas, que se caracterizam por enfatizar as manifestações corporais, o uso de diferentes formas de linguagens.

Foi comentado sobre o Festival da Amizade — Gincana — que acontece em todo o espaço da escola, mas o lugar de referência é a quadra. Avalio que propostas dessa natureza e outras que possam ocorrer, acentuando o caráter coletivo e a utilização de diferentes meios de expressão do aluno, poderiam ser mais bem aproveitadas como espaço de ensino-aprendizado, como conhecimento sobre nossos alunos e como melhoria de nossas estratégias e metodologias coletivas na escola.

Destaco, também, as imagens e as narrativas que mostraram a necessidade de um lugar na escola que fosse agradável, que trouxesse situações de relaxamento e tranquilidade, em meio a tanta agitação e ao modo acelerado dos adolescentes. Deve-se ressaltar o necessário cuidado da qualidade estética e de beleza dos espaços onde nossos alunos ficam parte de seu dia. De modo geral, as instalações e os equipamentos escolares não são adequados e preparados como um espaço de vivência social. Mas, ainda assim, os olhares de nossos alunos capturaram alguns desses lugares na harmonia de uma árvore, do jardim e de um vaso de planta.

Mostraram também aspectos que marcam a instituição escolar. Quando falaram da sala de aula, relacionaram-na a objetos: as carteiras, a lousa, a porta, o globo terrestre, os livros. São alguns registros da instituição a ordem das carteiras, um lugar para sentar-se, o tempo da aula, a lousa nas relações de aprendizado.

Os significados construídos das interações com as pessoas, com o mundo, passam pela linguagem, vivida pelos alunos e registrada nas narrativas, indicando o quanto os alunos a representam nas suas expressividades, o que se faz com a presença corporal, as descobertas e indagações sobre si próprios e nos relacionamentos. Isso demonstrado me faz repensar e voltar meu olhar para o que eu, como educadora, profissional da educação física, tenho oferecido e como tenho interferido nesse sentido, não somente no contexto da escola, mas na aula em si, no olhar que tenho em relação aos alunos.

As experiências dos alunos, participantes desta pesquisa, nos ensinaram a conhecê-los e a compreender a sua visão em relação ao nosso cotidiano. Foi, também, por meio das narrativas e imagens, que eles contaram e se mostraram, ao exporem as lembranças de suas experiências afetivas, ao ressignificarem o espaço e tempo da escola. Foram relatos em que os alunos abordam

indagações sobre si mesmos no momento da adolescência (ou seriam adolescências?): o pertencimento ao grupo de amigos, a expectativa do encontro com os colegas, as vivências na quadra, no corredor e em outros espaços, as diferenças não aceitas entre eles, a orientação dada aos alunos pelos adultos foram situações que os fizeram pensar sobre o seu modo de ser... Diferentes maneiras de interação com o outro. De acordo com MATURANA (2005, p.24), “[...] só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito”.

O que a escola tem proporcionado na formação dos alunos a respeito dessas necessidades apontadas por eles?

Avalio que, dos elementos preparados por eles, outras interpretações poderão ser realizadas, considerando-se o potencial do material. Eu contei sobre as minhas experiências vividas na escola. Eles contaram as deles. São informações preciosas que pretendo partilhar com meus parceiros de trabalho na escola, para que nos auxiliem a compreender sobre o que pensamos e realizamos no cotidiano, não perdendo o foco no grupo, nas pessoas e na função da escola.

Deixo o questionamento a respeito das experiências relatadas pelos alunos, seu real significado em suas vivências, trazendo comigo a forte percepção, no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, de que a necessidade de vivenciar a interação é algo premente no contexto escolar. O potencial de ressignificação deve ser estimulado, na busca de um espaço de interação e de relações interpessoais, possibilitando a voz e o protagonismo dos alunos, que são o foco do contexto da escola e de nossa realidade como educadores.

Poderia expressar o que almejo ainda como escola, porque, mesmo passando pelas minhas experiências, ampliadas pelas trazidas pelos alunos, atualmente encontro-me em outra dinâmica de cotidiano, com outros significados a serem pensados. Em relação a essa nova dinâmica, penso:

Hoje estou assim...

Hoje estou assim querendo ver e sentir uma escola que continue a priorizar este Ser, o humano, que está presente, sendo escola... Gente. Escola que é pura relação, interação, caminhos, processos de descobertas e tantas interrogações.

Queria que as paredes caíssem e pudéssemos aprender no gramado, embaixo das árvores e dali falássemos do tempo e espaço, da vida. Qual? Da vida, no tempo dos sentidos e

sentimentos, dos movimentos, dos saberes expressados de variadas formas na pintura, na palavra, no som, no silêncio, apenas deixando o corpo falar.

É, hoje estou assim...

Que todos os professores, durante uma aula, estivessem num grande encontro com seus parceiros alunos e compartilhassem o grande encanto que é ensinar e aprender, conversar, escutar e refletir. E nesse momento, todos estaríamos costurando uma bela colcha de conhecimentos, numa brincadeira artesanal, seríamos artesões de conhecimentos e saberes. Que, ao falar em educação física, matemática, português e tantas disciplinas escolares, se criasse um mundo desses saberes, que eles se apresentassem na descoberta das incógnitas, dos teoremas, de modo lúdico, explorando o pensar, os sentidos, a beleza e de repente, em uma aula, nascesse o gosto pelos saberes, pelos sabores, pelos aromas, pelos olhares, enfim, pelo SER e uma outra história eu contasse.

É, hoje estou assim...

### **Será o fim?**

Será o fim desta trilha? Das lições aprendidas nela?

Por enquanto não responderei. O caminho está aberto aos meus pensamentos que são dirigidos ao meu início, ao retornar à Universidade. O trajeto que fui conquistando com as passadas que tiveram vários ritmos, e o maior prazer nessa trajetória foi porque em todos os momentos tive a companhia de vários sujeitos que me ensinaram a ter uma outra percepção das relações e das emoções. Em certos atalhos do caminho reencontrei pessoas, reestabelendo vínculos que tive de outras caminhadas.

Esses encontros trouxeram conhecimentos que não tinha no início do percurso, deram um toque de alegria e motivações nos meus momentos particulares de desânimo, muitas vezes me provocaram a buscar algo novo e pude compartilhar também as minhas experiências.

Quero resgatar o início dessa trajetória, as lembranças do processo seletivo do programa de Mestrado da Faculdade de Educação porque ali foi o começo de minhas lições aprendidas, pois me mobilizou a conquistar mais essa experiência pessoal e profissional. Os aprendizados que vieram desde a elaboração do projeto inicial de pesquisa, a temática que tanto queria aprofundar, as leituras exigidas para a realização da prova escrita, que, para mim, foi um momento de prazer porque me identificava e elas estavam diretamente relacionadas com as minhas vivências de

professora, aos temas do cotidiano escolar. Leituras que me trouxeram conhecimentos e auxiliaram-me com novos saberes. O processo da avaliação escrita foi um exercício de reflexão sobre nosso contexto de trabalho e das relações com a sociedade e as pessoas. Foram também marcantes as emoções e os sentidos despertados pelas experiências do processo de seleção, principalmente na entrevista. Ao encontrar o professor Guilherme e as professoras Ana Aragão e Inês, que me entrevistaram, e entre os diversos questionamentos, o que me trouxe imensa alegria em responder foi quando eles tiveram o interesse em saber sobre os meus pensamentos, as minhas experiências pessoais e profissionais. Como aquele momento foi importante para mim: a escuta atenta e valorizada do saber vindo da prática docente, a articulação de minhas idéias no diálogo aberto com meus interlocutores, com uma riqueza de ensinamentos.

Já em outro momento do caminho, a possibilidade da professora que retornou à Universidade, como estudante. Diferentemente do cotidiano vivido na escola, no convívio com o GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada - os colegas, os professores no grupo me proporcionaram ampliar meu entendimento sobre mim mesma, nas minhas facilidades e dificuldades cognitivas, afetivas. Desvendam-se, para mim, novos conhecimentos sobre as teorias da educação, o fazer pedagógico, as relações humanas, o sentido da sociedade e do mundo que nos cerca, o conhecimento da ciência na perspectiva de pesquisa que se estabelece em uma relação dialógica, entre sujeitos. A aprendizagem contínua sobre o que é ser um pesquisador, principalmente com as orientações e as experiências de minha orientadora Ana Aragão e do professor Guilherme, profissionais comprometidos com a nossa área da educação.

Durante o processo de realização da pesquisa, as aprendizagens com meus queridos alunos, participantes que me trouxeram as suas criações por meio das imagens e narrativas. Foram eles que deram significados em detalhes das experiências cotidianas escolares, mostrando-me o quão renovada e rica pode ser a relação professora e alunos. Como nos esclarece Freire (1998) ao dizer que, juntos, podemos aprender a ensinar, inquietar, produzir e em igualdade resistir aos obstáculos a nossa alegria. Felicidade essa da docência, mesmo em meio aos desafios educacionais.

Houve também a aprendizagem na construção da pesquisa e do texto, exigindo o meu entendimento de temas que pouco conhecia como o universo da fotografia, das interações, do cotidiano, os possíveis caminhos para a realização de uma investigação, as concepções sobre a ciência e pesquisa. Tive nesses dias as companhias de meus interlocutores teóricos Vygotsky,

Kossoy, Manguel e todos os outros que com suas idéias me auxiliaram a elaborar esse pesquisa. Foram leituras que ampliaram meus conhecimentos o que me ajuda a dar um novo sentido ao meu trabalho.

A aprendizagem que para mim vai se tornar permanente, da necessidade do exercício da escrita, porque é uma superação que me motiva cada vez mais a aprender a respeito desse universo. Tive nesse meu caminho a ajuda preciosa de amigas, sujeitos que me auxiliam em minha constituição como escritora.

E no fim do caminho... Poderia me despedir de meus preciosos companheiros de jornada, mas prefiro dizer “até breve” para todos vocês. Porque o maior aprendizado veio das pessoas no convívio na universidade, na escola, nos diferentes espaços de encontros ao partilharem comigo os seus saberes, atenção, carinhos, dilemas e tantos sonhos a serem conquistados... Talvez em outras trilhas....

## Um convite

Encerrando a conversa, faço um convite à leitura de imagens.

Os alunos fizeram as suas escolhas das imagens e palavras para significar as suas experiências, convido vocês a leitura do conjunto das **fotografias não escolhidas**<sup>1</sup> e das escolhidas, de alguns alunos. O que possibilita outros olhares, interpretações e histórias a serem contadas do cotidiano escolar. Vamos a elas.

**Jonathan**



<sup>1</sup> As **fotografias coloridas** são as **não escolhidas**, as destacas em branco e preto foram escolhidas.

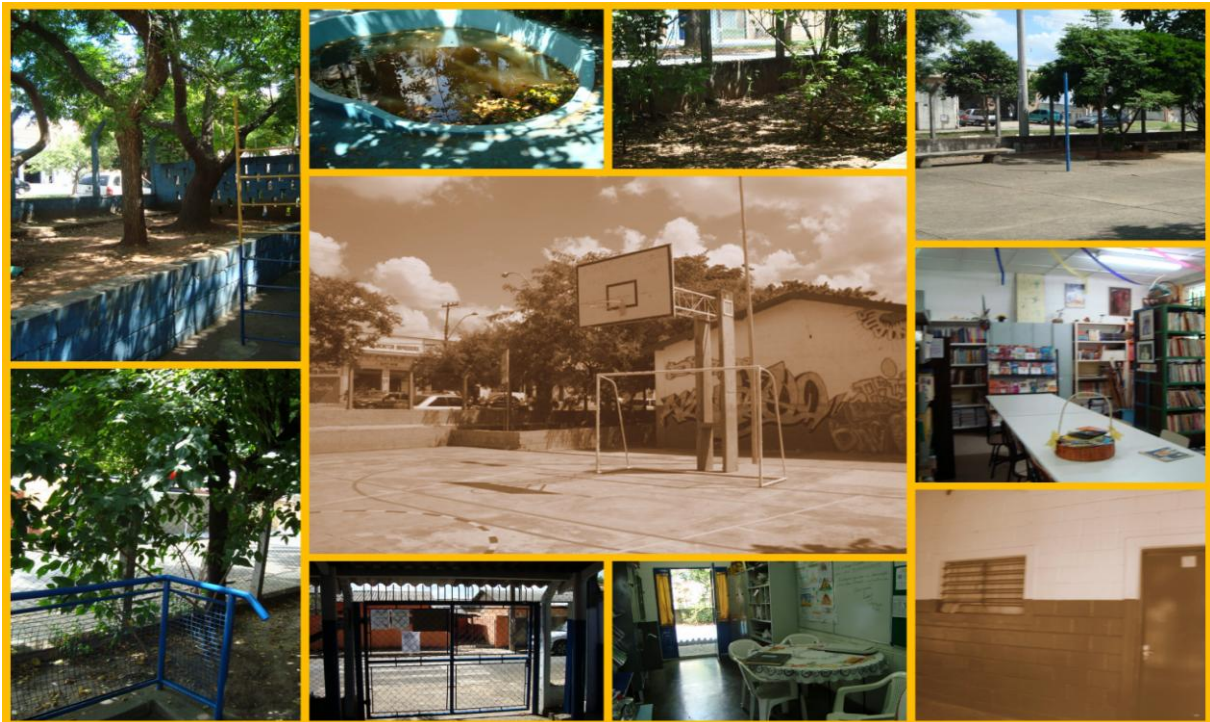


**Verônica**



**Ingrid**

Lalesca



Gabriela



Douglas



Alessandra





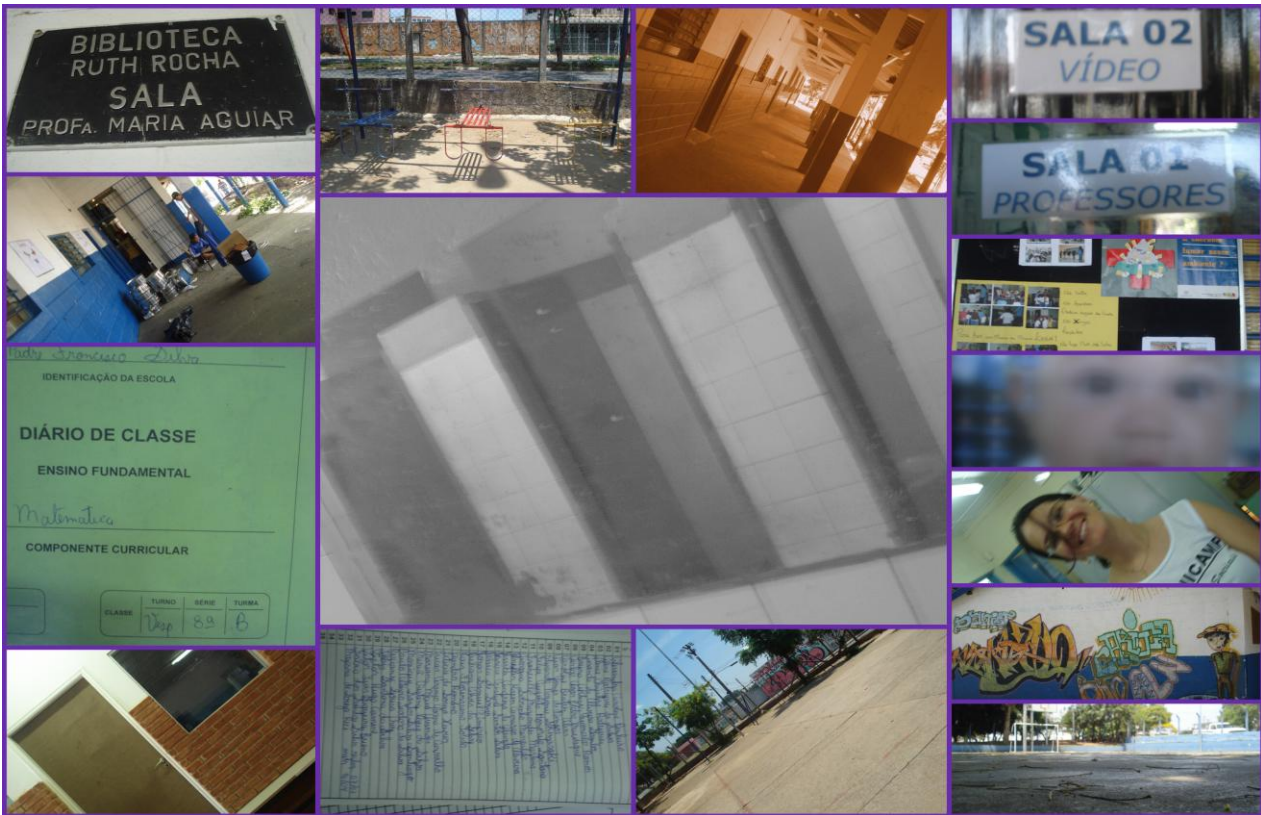
Carlos



Jéssica



Victor



Carolina



**Renato**



**Leticia**

## Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M. (*et al*). **Violência nas escolas; versão resumida**. Brasília-D.F: Unesco - Rede Pitágoras, 2003.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA; I. B. e ALVES, N. (orgs). **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANTUNES, A. Prefácio. In: Ruiz, A. S. **Desorientais - Hai-kais**. São Paulo-S.P: Iluminais Ltda, 1998.

AQUINO, J.G. **Do cotidiano escolar: Ensaio sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus editorial, 2000.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V.A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_.(2004). **Assembléias escolar um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna.

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_.(2002). **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Editora Vozes.

BARROS, M. O fotógrafo. In: BARROS, M. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARTHES, R. **A Câmara Clara. Nota sobre Fotografia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

BENJAMIN, V. **Pequena história da fotografia. Magia e técnica, arte e política - Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_.(1996). O narrador. **Magia e técnica, arte e política - Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOCK, A. M. B. e LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (*et al*). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. In: Anais do V Seminário Fala (Outra) Escola. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Continuada. Campinas: FE/UNICAMP, 2010.

\_\_\_\_\_.(2006). Escola: crise ou mutação. In: CANÁRIO, R. **A Escola tem Futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_.(2005). **O que é a escola? Um “olhar” sociológico.** Portugal: Porto Editora.

\_\_\_\_\_.(2005). Apresentação. In: PRADO, G. do V.T. e SOLIGO, R. (org.) **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Graf.FE.

CANDAU, V.M. Construir ecossistemas educativos - Reinventar a escola. In: CANDAU, V.M. (org.). **Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2002.**

CERTEAU, M. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSANYI M.I. (org.). **Anais do Encontro - Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano.** São Paulo: FAU/USP, 1985.

\_\_\_\_\_.(2003) **A invenção do Cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes.

CORALINA, C. **Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha.** São Paulo: Global, 2001.

CUNHA, B. R. Sobre pesquisa: Um exercício e alguns ensaios. In: PRADO, G. do V. T.; Cunha, B. R. **Percurso de autoria: exercícios de pesquisa.** Campinas: Alínea, 2007.

DAMÁSIO, A.R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FERRAÇO, C.E. Eu,caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, A.B.de H. **Dicionário básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_.(1998). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_.(1982). **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, M.T. de A. **Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, nº 116. São Paulo, Julho 2002, ISSN 0100-1574. Disponível em WWW: [scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf](http://scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf) acesso em 14/07/10.

FONSECA, E. G. **Auto-Engano**. São Paulo: Companhia da Letra, 2005.

GARCIA, R.L. A difícil arte/ciência de pesquisa com o cotidiano. In: GARCIA, R.L. (org). **Método; Métodos e Contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO, S. Acontecimento e Resistência. In: CAMARGO, A.M.F. (org.). **Cotidiano escolar-emergência e invenção**. Piracicaba, S.P: Jacintha, 2007.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia da letra, 1990.

JOLY, M. **Introdução à análise da Imagem**. Campinas, S.P: Papyrus, 2005.

KINOSHITA, L.S ; TORRES, R.B ; TAMASHIRO, J.Y ; FORNI-MARTINS, E.R. **A botânica no ensino básico: relatos de uma experiência transformadora**. São Carlos, S.P: Rima, 2006.

KOSSOY, B. **Fotografia& História**. São Paulo: Ateliê, 2003.

\_\_\_\_\_. (2002). **Realidade e Ficções na Trama Fotográfica** São Paulo: Ateliê.

\_\_\_\_\_.(1998). Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, E. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. (org.) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_.(2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, nº 19 Jan/Fev/Mar/Abr. Disponível em [WWW.qnped.org.br/.../RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://WWW.qnped.org.br/.../RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf). Acesso em 30/ 07/ 2009



LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In: VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

LURIA, L.S. In: VYGOTSKY, L. S; Luria A. R. e Leóntiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MAUAD, A. M. Fotografia e História - possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M. e ALVES, N. **A leitura de imagens e pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MELLO, T. – A vida verdadeira: madrugada camponesa. **Faz escuro mais eu canto: porque amanhã vai chegar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MIGUEZ, F. **Ciranda de Roda**. Paisagem da Infância. Rio de Janeiro: Ed.Zeus, 2003.

\_\_\_\_\_.(2003). **A arquitetura do tempo**. Paisagem da Infância. Rio de Janeiro: Ed.Zeus.

\_\_\_\_\_.(2003). **Mamãe posso ir?** Paisagem da Infância. Rio de Janeiro: Ed.Zeus.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, M. de O. **Vygostsky — aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

\_\_\_\_\_.(1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In: Taille, Y. de La. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus.

\_\_\_\_\_.(2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: Arantes, V.M. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus.

PAIXÃO, F. A magia da palavra. In: Meireles, C. *et alii*. **Varal de poesia-antologia poemas.** São Paulo: Ática, 2002.

PORTINARI, C. **Quadro ronda infantil,** disponível em <http://imagemmegami.blogspot.com/2008/.../portinari.html> *acessado em 28/11/09.*

PRADO, G. do V.T. e SOLIGO, R. (org.) **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Graf. FE, 2005.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Francisco Silva.** Campinas- S.P, 2009.

**PUIG, J.M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A.M. Democracia e participação escolar – propostas de atividades.** São Paulo: Moderna, 2000.

**Roda Viva, BUARQUE, C.** CD-Chico ao vivo. Rio de Janeiro: RCA. 1999.

**SADALLA, A.M.F. de A. Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Editora Alínea, 1988.

\_\_\_\_\_.(2002). **Psicologia e Formação Docente - Desafios e Conversas.** In: AZZI, R.G. e SADALLA, A.M.F. de A. (orgs). **Psicologia e Formação Docente - Desafios e Conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_.(2005). **Relatório Parcial de Pesquisa apresentado à Fapesp, junto à rubrica de Programa de Melhoria do Ensino Público** (processo nº 03/13809-0) – EMEF PADRE FRANCISCO SILVA E FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP, *Escola Singular: Ações Plurais* .Campinas.

\_\_\_\_\_.(2006). **Reflexividade e Formação de Professores:** contribuições da Psicologia. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2006, Recife - PE. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

\_\_\_\_\_.(2008) e SÁ-CHAVES, I.S.C. **Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo.** Campinas: Revista – Educação Temática Digital (EDT) - Unicamp, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008 – ISSN: 1676-2592.

VICENTE, C.F. Fotografia: questão eletrônica. In: SAMAIN, E. **O fotográfico.** São Paulo: Hucitec, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, (2005).

\_\_\_\_\_.(2004). A consciência como um problema da psicologia do comportamento. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_.(1988). **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_.(1988). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone.

VAN der VEER, R. e VALSINER J. **Vygotsky - Uma síntese.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.