

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ESCOLA NOS TEMPOS LÍQUIDOS: O DESAFIO DE EDUCAR

BRUNA MONIZE ROSALEM RODRIGUES

ORIENTADOR: ELISABETH BAROLLI

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
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

R618e Rodrigues, Bruna Monize Rosalem.
Escola em tempos líquidos: o desafio de educar / Bruna
Monize Rosalem Rodrigues. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Elisabeth Barolli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas. 2. Cotidiano escolar. 3. Práticas educativas.
4. Pós-modernidade. 5. Educação. I. Barolli, Elisabeth. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-015/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês School in the liquid times: the challenge of educating

Palavras-chave em inglês:

Schools

Daily

Educational practices

Post-modernity

Education

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Elisabeth Barolli (Orientador)

Jorge Megid Neto

Alexandrina Monteiro

Anna Regina Lanner de Moura

Alberto Villani

Data da defesa: 28/02/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: brosaalem@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Escola nos Tempos Líquidos: o desafio de educar

Autor: Bruna Monize Rosalem Rodrigues

Orientadora: Elisabeth Barolli

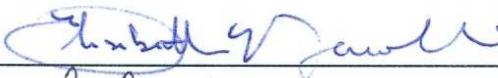
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Bruna Monize Rosalem Rodrigues e aprovada pela Comissão Julgadora.

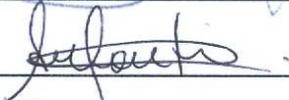
Data: 28 / 02 / 2012



Assinatura Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:





Jorge Megid Neto

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!

(Mário Quintana)

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha essência, minha vida.

À Profª Drª Elisabeth Barolli pela brilhante orientação, que desde minha graduação tem apoiado minhas “aventuras investigativas”. Uma pessoa inspiradora, querida e extremamente competente.

À equipe gestora da escola investigada que abriu as portas para mim com grande apreço e que participou das entrevistas. Às professoras dessa escola que também participaram das entrevistas, cedendo um tempo em seus afazeres para me atender. A todos os alunos e funcionários da escola que me receberam com gentileza.

Aos meus professores de Pós-Graduação e, em especial, aos colegas das reuniões de grupo semanais na faculdade.

Ao Profº Drº Jorge Megid Neto, à Profª Drª Alexandrina Monteiro, à Profª Drª Anna Regina Lanner de Moura, ao Profº Drº Alberto Villani por participarem de minha banca e contribuírem com valiosas sugestões.

Ao grupo de pesquisa da USP que grandemente contribui para a realização dessa pesquisa e teve importante papel em minha formação enquanto pesquisadora.

A CAPES que me apoiou financeiramente para a concretização desse trabalho.

Aos técnicos e funcionários da Faculdade de Educação que sempre me ajudaram quando precisei de informações ou para a realização de alguma tarefa.

A minha família e meu marido que sempre estiveram comigo em todas as situações, embaraços, dúvidas, vitórias, alegrias, maluques...

Amo muito vocês.

A todas as amigadas que fiz durante o curso. Muito obrigada!

PALCO DA VIDA

Você pode ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes, mas não se esqueça de que sua vida é a maior empresa do mundo.
E você pode evitar que ela vá a falência.
Há muitas pessoas que precisam, admiram e torcem por você.
Gostaria que você sempre se lembrasse de que ser feliz não é ter um céu sem tempestade, caminhos sem acidentes, trabalhos sem fadigas, relacionamentos sem desilusões.
Ser feliz é encontrar força no perdão, esperança nas batalhas, segurança no palco do medo, amor nos desencontros.
Ser feliz não é apenas valorizar o sorriso, mas refletir sobre a tristeza.
Não é apenas comemorar o sucesso, mas aprender lições nos fracassos.
Não é apenas ter júbilo nos aplausos, mas encontrar alegria no anonimato.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e se tornar um autor da própria história.
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma.
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um não.
É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta.
Ser feliz é deixar viver a criança livre, alegre e simples que mora dentro de cada um de nós.
É ter maturidade para falar eu errei.
É ter ousadia para dizer me perdoe.
É ter sensibilidade para expressar eu preciso de você.
É ter capacidade de dizer eu te amo.
É ter humildade da receptividade.
Desejo que a vida se torne um canteiro de oportunidades para você ser feliz. . .
E, quando você errar o caminho, recomece.
Pois assim você descobrirá que ser feliz não é ter uma vida perfeita.
Mas usar as lágrimas para irrigar a tolerância.
Usar as perdas para refinar a paciência.
Usar as falhas para lapidar o prazer.
Usar os obstáculos para abrir as janelas da inteligência.
Jamais desista de si mesmo.
Jamais desista das pessoas que você ama.
Jamais desista de ser feliz, pois a vida é um obstáculo imperdível, ainda que se apresentem dezenas de fatores a demonstrarem o contrário.
Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo . . .

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Neste trabalho tivemos o objetivo de investigar numa escola pública municipal quais seriam as possíveis relações que existem entre os sujeitos dessa escola e entre eles e o ambiente e quais seriam os parâmetros que poderiam estar balizando o cotidiano dessa escola. A pesquisa de caráter qualitativo investigou o cotidiano da escola no período da manhã por aproximadamente dois anos, realizando observação participante, conversas informais com alunos, professores e funcionários, entrevistas semi-estruturadas com professores e equipe técnica, registros escritos e fotográficos. Concomitantemente à coleta de dados foi sendo construída uma narrativa preliminar de análise que descrevia a dinâmica do cotidiano da escola. Com base nesta análise preliminar foi feita uma retrospectiva dos acontecimentos descritos na narrativa, trazendo para a discussão principais pontos de interesse que foram interpretados à luz do referencial teórico de Z. Bauman cuja tese central é o conceito de pós-modernidade enquanto tempos líquidos e as metáforas do jardineiro, guarda-caça e caçador. Nesse sentido, foi possível considerar que a escola convivía com práticas concorrentes e conflitantes em seu cotidiano. A equipe técnica faz o papel de jardineiro ao tentar construir uma utopia que almeja criar uma escola participativa em que o diálogo é a grande fantasia fundadora do grupo. Alguns professores não compartilham dessa utopia e nesse caso, eles fazem o papel do guarda-caça, pois querem manter a escola mais tradicional. Parte dos alunos da escola se aproxima da figura do caçador, pois não se preocupam com sua formação para o futuro ao negar seu próprio desenvolvimento e a aprendizagem de conhecimentos escolares, somente valorizando, muitas vezes, a oportunidade de se divertir nas aulas. Partes dos pais embora se assemelhem a figura do guarda-caça, na verdade parecem desejar que a escola prepare seus filhos para serem bons caçadores. O referencial psicanalítico de R. Kaës acerca do conceito de Instituição/Grupo possibilita dizer que a equipe técnica certamente tem uma utopia e são fundadoras de um grupo, no entanto, a instituição não conseguiu chegar ao momento mitopoético, pois a tarefa (utopia) não consegue estruturar todo o grupo entorno desse projeto e, além disso, a equipe técnica não consegue enfrentar e admitir as diferenças de concepções; ela precisaria buscar mecanismos que ajudem o grupo a se organizar em torno da utopia e sustentá-la de maneira efetiva.

Palavras-chave: escola, cotidiano, práticas, educação

ABSTRACT

In this work we had to investigate a public school which would be the possible relationships that exist between the individuals of the school and between them and the environment and what are the parameters that could be underlain daily life of the school. A qualitative research study investigated the daily school routine in the morning for about two years, doing participant observation, informal conversations with students, teachers and staff, semi-structured interviews with teachers and technical staff, written and photographic. Concomitant with the data collection was being constructed a narrative preliminary analysis describing the dynamics of the school routine. Based on this preliminary analysis was done a retrospective of the events described in the narrative, bringing to the main discussion points of interest that were interpreted in light of the theoretical framework of Z. Bauman whose central thesis is the concept of post-modern times as a liquid and the metaphors of the gardener, the gamekeeper and hunter. In this direction was possible to consider that the school lived with competing and conflicting practices in their daily lives. The technical staff plays a gardener trying to build a utopia that aims to create a school where participatory dialogue is the ultimate fantasy founder of the group. Some teachers do not share this utopia in which case, they play the role of the gamekeeper, because they want to maintain more traditional school. Part of the students of school approaches the figure of the hunter, because they do not care about his training for the future by denying their own development and learning of school knowledge, only valuing often the opportunity to have fun in class. Parts of the parents though resembling the figure of the gamekeeper actually seem to want the school to prepare their children to be good hunters. The psychoanalytical R. Kaës about the concept of Institution / Group enables to say that certainly the technical staff has a utopia and are founders of a group, however, the institution failed to reach the mythopoetic time, for the task (utopia) is unable to structure the whole group around this project and in addition, the technical staff can not confront and acknowledge the differences of views; she would need to find mechanisms that help the group to organize itself around the utopia and support it effectively.

Key-works: school, daily, practices, education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Eu, por eu mesma e o desafio de pesquisar	11
Para pensar o cotidiano	23
Pesquisar o cotidiano nos espaços escolares	27
Cotidiano, currículo e escola: outras perspectivas	30
Objetivos da Pesquisa	33
Procedimentos metodológicos da pesquisa	35
O processo de obtenção dos dados	35
Os caminhos da análise	43
O cotidiano da escola “VR”: uma narrativa	44
Projetos e atividades mil: saindo da rotina?	55
Novidade no ar: a inauguração do Laboratório de Ciências	59
E começam os Jogos da Amizade!	61
Uma manhã diferente: visita da Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL) à escola “VR”	62
Reunião de final de semestre: metas a cumprir	63
Reunião de Planejamento de fim de ano: um dia para debates e, por que não, para descontração	66
Conselho de Escola: entraves do dia-a-dia	73
O “arraiá” da escola “VR”	76
Por dentro das aulas: o que acontece nas classes	77
Breve retrospectiva e possíveis interpretações	81
Estranhamentos	87
Novos saberes, novas práticas, novas instituições	91
Por dentro da utopia	94
O dilema da escola “VR”	98
Discussão e Considerações finais	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÊNDICES	118
APÊNDICE A – Principais objetivos dos sete sub-projetos	118
APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas	120
Roteiro semi-estruturado para os professores	120

Roteiro semi-estruturado para a equipe técnica _____	120
APÊNDICE C – Excertos de Entrevistas _____	122
Entrevista com os professores _____	122
Orientadora Pedagógica _____	126
Diretora _____	129

INTRODUÇÃO

Eu, por eu mesma e o desafio de pesquisar

A escola é um lugar curioso, especialmente a escola pública. O que acontece em seu cotidiano, ou melhor, o que vem acontecendo nesse lugar na atualidade desperta e instiga os educadores e os pesquisadores da área da Educação e isso tem demandado que se projetem novos olhares e concepções acerca do processo educacional e para os sujeitos participantes de seu cotidiano, e pensá-lo para além de padronizadas representações já pré-concebidas do cotidiano e sobre esses processos.

Ao adentrar nesse movimento investigador e questionar a pesquisa em contextos escolares, a que se compreender que em algum momento não há como fugir ao confronto com as críticas vindas do movimento histórico-cultural que se interroga sobre a modernidade e sua possível superação: a constituição do espaço que viria a ser o da pós-modernidade. Surgem aí muitos dilemas que se colocam à reflexão do educador e do pesquisador.

Estou vivendo neste período pós-moderno, mas sinto que muitas passagens de minha vida escolar se assemelham ao que vejo hoje nas escolas, parece não ter ocorrido muitas mudanças. Ou seja, quando faço essas afirmações estou me reportando ao cotidiano e todos os seus movimentos, suas inter-relações, seus tempos, seus espaços e me parece que já estudava em um período em que a escola pública convivía com contradições e ineficiências entre o que a sociedade demandava e o que a escola poderia oferecer. Sempre fiquei intrigada com os rumos de minha formação escolar. Quem eu seria? A que e a quem defenderia meus ideais? O que faria dali para frente?

Chega um momento em que *fortes sinais de mudança do imaginário* (Maffesoli, 2007, p.37) começaram a permear em minhas próprias indagações, inaugurando novas maneiras de pensar o cotidiano que se vive, *sentir o pensar, pensar o sentir* (ibid), e reconhecer, às vezes, com ardor, o aspecto obsoleto das coisas que vemos e desfrutamos e refletir sobre uma nova lógica para a vida dos/nos espaços sociais, repensando o que passou e vivendo as possibilidades do porvir.

Antes mesmo de começar o magistério, nos antigos CEFAM's, (Centro de Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) eu costumava dar

aulas para meus amigos. Ainda criança, ensinava a todos sobre português, matemática, mas gostava mais de ensinar Ciências e Estudos Sociais.

Em minha casa havia uma espécie de rancho onde eu guardava a lousa, o giz, o apagador e alguns livros. Logo pela manhã acordava, tomava café com leite e pão, depois me dirigia para o "trabalho". Eu me sentia muito bem ensinando meus colegas, me sentia uma verdadeira professora. Brigava com os amigos quando não queriam copiar a matéria, aplicava provas, olhava os cadernos. Às vezes, eu brincava sozinha e fingia que o rancho estava cheio de alunos. Eu me sentia o máximo!

Além de gostar de brincar de "escolinha" minha outra paixão sempre foi a área de Biologia, mais especificamente, animais. Tinha muita curiosidade sobre as espécies, como viviam, onde habitavam.

Ainda na infância, nos fins de semana, ficava lendo e recortando diversos animais selvagens retratados em uma coleção de livros da década de setenta chamada "Colorama". Os livros cheiravam até a mofo e tinha um monte de traças, mas mesmo assim não me desfazia deles, e sempre estava limpando-os.

Sempre gostei muito de conhecer, pesquisar, ler, investigar as "coisas" do mundo. Aprecio demais o conhecimento das diversas ciências, gosto de artes, de filosofia e de história da humanidade e sou assim, ligada às questões ambientais até hoje.

Sempre me engajei em trabalhos voluntários ajudando ONG'S que trabalhavam pelos direitos dos animais, que buscavam o bem-estar animal, que defendiam mudanças no pensamento humano e que ajudavam as pessoas a entenderem que os animais são seres sencientes, ou seja, pensam, sofrem, sentem emoções.

Então, tinha duas paixões: ser professora primária e ser bióloga.

Posso dizer que todo esse processo de reflexão sobre escolher uma carreira não foi influenciado pela minha vida escolar, pelo menos em grande parte dela.

Quando você é criança (pelo menos no meu tempo de infância) é até corriqueiro, principalmente, para as meninas admirar suas professoras primárias e almejar seguir a carreira do magistério. Como eu sempre gostei de estudar, via a professora como mestre, como exemplo de vida, como alguém que poderia sanar todas as minhas dúvidas e curiosidades a respeito de tudo o que acontecia no mundo.

A tendência em gostar de animais e de carregar a preocupação com o meio ambiente parece que já nasceu comigo, praticamente. Meus pais sempre me ensinaram respeitar os bichos, as plantas, cuidar da terra, não desperdiçar alimentos, não jogar lixo em qualquer lugar e assim por diante. Claro que nada disso poderia garantir, certamente, que eu cresceria pensando em todas essas coisas, mas contribuiu muito para definir minha maneira de ver o mundo até hoje.

Apesar de gostar de estudar, eu nunca tive bons professores. Na escola estadual em que cursava o ensino fundamental I e II nos anos noventa, a "E.E.P.G Washington José de Lacerda Ortiz", que, por sinal, ficava a poucos metros de casa, tudo era muito bagunçado. Até a 4ª série do ensino fundamental, época das professoras polivalentes, diria que o ensino era o mais tradicional possível. O que quero dizer com essa afirmação é que as professoras passavam longos textos na lousa, a gente fazia leitura em voz alta de pequenas histórias, pintávamos um monte de desenhos e, às vezes, confeccionávamos cartazes nas datas comemorativas como Dia do Índio, Dia da Árvore, Dia da Água, Dia da Bandeira Brasileira, Natal, Festa Junina e assim por diante. Daí, nas férias escolares as professoras ordenavam que fizéssemos mais cópias, redações e treinássemos a tabuada, copiando mais de quatro vezes cada uma, seguindo do dois até o nove.

Eu não me importava em copiar e copiar, mas queria que as professoras explicassem a matéria, dessem mais atenção aos alunos! O porquê disso, o porquê daquilo! E como sempre fui muito tímida, não tinha coragem de perguntar.

Ter sido tímida por longos anos de minha vida foi uma das coisas que mais me arrependo. Não vale a pena se esconder das pessoas, de si mesma e de quem você é. Eu queria problematizar, indagar, divergir, protestar sobre todas as ações que me incomodava na escola. Regras sem sentido (não pode ir ao banheiro; não pode conversar com o colega; baixe a cabeça depois que terminar a tarefa...), falta de materiais didáticos; nunca existiu biblioteca na minha escola; se íramos usar ou não uniforme; as trocas intensas de professores.

Estas últimas indagações foram surgindo depois da 6ª série do ensino fundamental, quando tinha aproximadamente doze anos. A escola em que estudava se tornou ainda mais sem graça, pois meus olhares, minhas percepções da vida escolar foram se aprimorando e fui ficando mais crítica.

Eu sempre fui uma pessoa mais reservada. Não tinha muitos amigos na minha antiga escola, duas ou três colegas, no máximo. Gostava de brincar e de conversar mesmo era com as crianças do meu bairro e me divertia muito andando de bicicleta e de patins na rua. Mas, na escola eu ficava um pouco triste e solitária. Não era uma tristeza tão profunda assim, eu só queria ter coragem de me expressar e de me enturmar com mais pessoas.

O que mais me incomodava na escola eram as aulas do fundamental II, antigo ginásio. Gostava muito de Ciências, Geografia e História, mas nunca tive oportunidade de ter aulas com professores que realmente se importavam em ensinar assuntos interessantes para nós ou mesmo interagissem conosco. Tive pouquíssimas aulas de Ciências por falta de professores e quando eles vinham à escola, não me lembrava de ter aprendido algo de significativo, e não havia nem tempo para se apegar a eles, pois logo já surgia outro professor no lugar. As aulas de Geografia eram exatamente iguais até a 8ª série, talvez por ser ministrada pela mesma professora. Ela sempre usava a mesma coleção de livros didáticos e fazia uma sequência assim: ler o capítulo, retirar do texto palavras novas ou diferentes que apareciam para que procurássemos no dicionário, responder ao questionário que estava ao final do capítulo; se tivesse mapa no texto, nós tínhamos que desenhá-lo no caderno. As provas que ela aplicava continha fielmente as questões que já se encontravam no livro. Já na disciplina de História, uma matéria praticamente estranha para mim, sequer me lembro de algum professor, um texto ou uma discussão que foi realmente válida para minha aprendizagem. Às vezes, duvidava se os professores de História que passavam por aquela escola tinham formação universitária. Era cada um que aparecia...

As outras disciplinas: Português, Matemática, Educação Física, Educação Artística, não sofreram tanto com o rodízio de professores. Já em Inglês, lembro que as aulas duraram entre dois a quatro meses em todos os anos de ginásio. Em Educação Física, a professora seguia o esquema: bola de futebol para os meninos, cordas e jogos para as meninas. Às vezes a professora nos mandava correr no sol intenso num campo de terra, outras vezes ela ficava sentada comendo alguma coisa e pedia para que nós inventássemos algum jogo ou brincadeira. Em Educação Artística até que não foi tão ruim. Fiz pinturas, escrevi poesias, desenhei retratos, fiz teatro. Certa época, quando surgiu uma nova professora, me lembro que depois disso só fazia "desenho livre". Em Português e Matemática continuaram as mesmas professoras até o

final do ginásio. Eu gostava delas e guardo boas lembranças de suas aulas e do que aprendi.

Enfim, esta foi minha vida de estudante até a 8ª série. Revoltosa, sem graça e pouco criativa.

Tudo se transformou quando descobri, ou melhor, minha mãe descobriu uma escola de magistério.

Quando terminei o ensino fundamental II, minha mãe veio com a ideia de estudar em uma instituição escolar voltada para o magistério. Ela percebia que eu gostava de estudar e dar aulas para os amigos e me propôs prestar o vestibulinho para ingressar no CEFAM. Lá o período letivo era integral e os alunos recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo do governo do Estado de São Paulo.

Na hora pensei não ser uma boa ideia. Já imaginou ficar o dia todo na escola? Afinal, minha experiência escolar foi péssima. Mas, o que eu tinha a perder? Talvez aquele lugar pudesse ter algo de bom.

Ao ingressar no CEFAM em 1999, finalmente as minhas expectativas foram superadas. Era uma escola maravilhosa.

O CEFAM foi extremamente importante para mim, foi a melhor coisa que fiz no sentido de minha formação enquanto cidadã e, principalmente, como pessoa crítica da realidade educacional deste país. Pude me desenvolver em muitos aspectos pessoais, intelectuais, sociais; os professores eram ótimos, sempre nos desafiavam, deixei de ser tímida, fiz muito amigos com quem partilhava ideias e experiências, aprendi a elevar minha auto-estima, formular argumentos e me posicionar frente às situações.

Foram quatro anos de magistério, sendo dois anos de ensino médio e dois anos com aulas de conhecimentos pedagógicos e educacionais voltados à formação do professor. Nesses últimos anos, tínhamos que procurar escolas públicas para estagiar tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

Acredito que a fase do estágio possibilita ao aluno ter uma noção do trabalho de professor fazendo a observação das aulas e vivenciando o ambiente escolar. Já nos meus primeiros contatos com a sala de aula na posição de estagiária, percebia que eu me identificava mesmo era com o ensino fundamental, pois sempre gostei de conteúdo, de tarefas, de lição de casa e da diversidade de matérias.

No entanto, muita coisa mudou depois que comecei a ter as aulas de conhecimentos pedagógicos. Sinceramente, não gostei dessas disciplinas. Não gostei de ficar falando em Escola Renovada, Escola Tradicional. Não achei a menor graça no construtivismo, do “aprender a aprender”, do “quanto menos se ensina mais se aprende”. Não gostei das duras críticas que o método de ensino tradicional recebia o tempo todo durante as leituras sugeridas e os debates em sala de aula. Não gostei de pensar a ideia de um professor como um simples “facilitador”. Não gostei do argumento de que é a criança quem constrói seus próprios conhecimentos. Ora, que discursos eram aqueles? Que o professor deve se preocupar em ensinar somente aquilo que o aluno deseja aprender? Que a escola e o professor devem criar um ambiente em que o aluno aprende brincando? Quem disse que não há esforço quando se quer aprender alguma coisa? Eu nunca aprendi brincando, pelo contrário, foi bem sacrificante.

Talvez essas minhas afirmações precisassem ser melhor formuladas e reavaliadas, mas na época que cursava o magistério, pensava exatamente assim. Os professores proferiam um discurso tão “florido” a respeito do construtivismo como se isto fosse a “salvação da lavoura”. Confesso que aos poucos isto foi me irritando.

Não me identifiquei com nenhum desses discursos que aprendi no CEFAM. Não, não e não. Então, no último ano do magistério em 2002 decidi ir atrás do meu sonho que, ainda, não estava totalmente esquecido. Ser bióloga.

Cursei seis meses de cursinho pré-vestibular. Apesar do pouco tempo de cursinho, gostei do meu desempenho nas disciplinas de ciências exatas, pois no magistério essas matérias não foram tão aprofundadas.

Conforme estudava no cursinho, fui ficando obcecada em passar no vestibular e me livrar da Pedagogia. Dediquei-me ao máximo, só pensava em ser aprovada e mais nada. Até me afastei dos amigos. Mal dormia e descansava. Cobrava-me constantemente, e tinha muito medo de não passar no vestibular. Seria um fracasso total.

Ao final do curso pré-vestibular, achava que estava prontinha para as provas! Mas não conseguia de forma alguma controlar o medo, a ansiedade, o desespero. Ficava dia e noite pensando na prova.

Pois bem, dito e feito, o que eu mais temia aconteceu. No dia da prova entrei em pânico, deu aquele conhecido “branco”, eu até suava frio e me dava náuseas. Daí, como resultado final, não fui aprovada na cidade que queria e fui péssima nos outros vestibulares que também participei na época. Mesmo com a

pontuação baixa para a cidade onde eu queria estudar, ainda assim, essa mesma pontuação permitiria ser aprovada em outra cidade bem longe, se tivesse me inscrito.

Fiquei tão decepcionada comigo mesma que não queria mais saber de faculdade nenhuma. Eu me senti um verdadeiro trapo.

Depois de um tempo, passada a época dos vestibulares e tentando digerir tudo o que havia acontecido, pensei na minha formação de professora de ensino fundamental, então, ao final do magistério em 2002, decidi procurar escolas públicas estaduais para lecionar enquanto professora substituta.

A escola pública sempre foi um lugar que me instigava muito. A minha vida inteira de estudante foi na escola pública e o meu estágio do magistério também. Este ambiente e toda a sua complexidade sempre foram muito curiosos e desafiadores para mim. Saí do magistério com a “missão” de transformar uma realidade já conhecida quando era estudante.

Durante aproximadamente quatro anos fui professora substituta em escolas estaduais. Gostei da experiência, mas confesso que não consegui ser uma professora diferente no sentido revolucionário como desejava ser.

A escola pública é um lugar tão sucateado pelos sistemas de governo, poucos professores tinham ensino superior, assim como uma boa formação para o magistério.

Quando você se forma, quer fazer a diferença enquanto profissional da educação, quer ser “A professora”, quer ensinar um monte de coisas para os alunos, quer que eles aprendam sobre Ciências, História, Geografia etc., quer que eles participem de suas aulas trazendo questionamentos, dúvidas e opiniões. Almeja que os alunos tenham paixão pelo conhecimento.

Entretanto, quando se chega à escola pública você se depara com um cotidiano tão marcado por regras, contradições e objeções sem sentido. Grandes dificuldades em ensinar alunos que não querem aprender. Professoras substitutas que “passam qualquer coisa na lousa só para preencher o tempo”. Professores titulares mal remunerados, cansados e estressados com as cobranças de bom desempenho do governo do Estado. Pouco tempo de aula agregado à baixa qualidade do conteúdo que é ensinado. Não há alunos desafiados, estimulados, apaixonados pelo conhecimento. Só existem respostas e não caminhos para se chegar até elas.

Eu sempre refletia: até quero ser professora primária e ter minha sala de aula e meus próprios alunos, mas não queria cursar Pedagogia nos mesmos moldes do Magistério.

Até que certo dia, meus pais vieram com a notícia de que haviam feito inscrição para o vestibular da UNICAMP para o curso de Pedagogia! Era um vestibular diferenciado voltado para as pessoas que fizeram magistério. As provas iriam abordar temas relacionados à educação, à escola, ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores.

No momento em que recebi a notícia fiquei muito irritada. Nem estudei com tanta dedicação para este vestibular. Não queria mesmo fazer a prova. Imaginem ter que estudar quatro anos aquelas mesmas disciplinas pedagógicas?

Olhem a ironia do destino. Fui aprovada. Era o início de 2004.

Ainda trabalhando como professora substituta no Estado, conforme fui fazendo o curso de Pedagogia, aos poucos foi surgindo o interesse pela pesquisa em Educação. Não sei detalhar em que fase, precisamente, foi crescendo esta ideia de ser pesquisadora, talvez fosse para "acalmar" minhas próprias inquietações. Só sei que essa vontade foi se concretizando cada vez mais ao longo do curso, e então passei a estudar assuntos relacionados ao cotidiano escolar e a formação de professores.

Resgatei, então, meu lado "ambiental", e logo fui agregando duas vontades: pesquisar no campo da Educação e investigar a Educação Ambiental na formação de professores.

Conheci a professora Elisabeth Barolli, que na época lecionava Fundamentos do Ensino de Ciências para a minha turma de Pedagogia e propus a ela que fizéssemos uma pesquisa nesta área. Ela se interessou muito pela ideia e, rapidamente, começamos a elaborar um projeto para enviar às agências de fomento a pesquisa.

Nesta época, parei com as aulas no Estado para me dedicar mais a esse novo caminho que se abria em minha formação.

Realizei duas pesquisas de Iniciação Científica. Na primeira em 2006 com bolsa do CNPQ realizei com base num levantamento de ementas de disciplinas e/ou programas dos cursos de Pedagogia de Universidades Federais e Estaduais do Brasil, uma investigação a respeito da ambientalização desses cursos. Na segunda pesquisa de Iniciação Científica que fiz em 2007 com bolsa da FAPESP, me foquei em investigar como a Educação Ambiental se inseria na grade

curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP e, ao mesmo tempo, como este conhecimento se expressava no discurso de docentes e estudantes de 3º e 4º ano desse curso. Obtive uma publicação desta última pesquisa na Revista Brasileira de Educação Ambiental do ano de 2010 que foi intitulado: *Ambientalização curricular na formação inicial de professores: o curso de Pedagogia da FE-UNICAMP*.

Durante toda a minha graduação sempre procurei me dedicar à pesquisa na área de Educação e isto criou expectativas para que eu as continuasse no Mestrado.

Mesmo com todas as minhas incertezas em ficar ou não na área de Educação, foi na pesquisa e na prática de ser pesquisadora que me encontrei e me reergui. Nesta fase da minha vida, sinto que tenho um papel importante enquanto pesquisadora da Educação, que posso contribuir com minhas produções acadêmicas para o avanço das pesquisas neste país. Nesse momento, estou me satisfazendo a cada dia seguindo o caminho da pesquisa acadêmica. Pretendo realizar um excelente trabalho investigativo e continuar produzindo meus artigos e participando de congressos. Meu objetivo é um dia atuar como professora universitária e dar continuidade às investigações na área. Estou convicta de que vou conseguir ser uma ótima profissional.

No decorrer do Mestrado, fiz algumas disciplinas conforme a exigência do programa de pós – graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Destaco duas delas que muito contribuíram para minhas escolhas no processo de pesquisa a que me propus: a ideia inicial era investigar numa escola pública as possibilidades e os limites da Educação Ambiental no contexto da Educação Básica.

A disciplina ED419 “Conhecimento, Ensino e Pesquisa”, ministrada pela professora Corinta Geraldi criou possibilidades de dialogar com diversas bibliografias e pensadores não só da área de Educação, como também das Ciências Sociais, Antropologia, Lingüística, Filosofia.

Pude compreender toda a historicidade das Ciências Humanas enquanto área do conhecimento. Acompanhei como esse campo se desenvolveu até ser considerado de caráter científico e participante da comunidade científica.

As exposições do professor Wanderley Geraldi, convidado da professora Corinta, muito contribuíram em minha pesquisa, principalmente, quanto à introdução ao conceito de paradigma indiciário na investigação de uma situação, de um contexto real.

O texto "Aula como acontecimento" de autoria própria do professor, me fez refletir sobre o termo acontecimento. Como a minha pesquisa envolveu acompanhar o cotidiano de uma escola, eu utilizei o conceito de aula como acontecimento e o reli como "o cotidiano como acontecimento",¹ e foi interessante fazer esse exercício mentalmente na busca dos fragmentos, das cenas, das peculiaridades que estavam ao meu redor nos momentos em que me encontrava imersa no ambiente da escola.

Muitas questões que surgiram durante o curso me deixaram confiante em cada vez mais me aventurar nos campos da Educação, mas outras vezes eu começava a repensar minha própria formação e me perguntar se valia à pena atuar nessa área. Tal situação se dava quando os colegas contavam suas experiências nas escolas e o quão difícil era desejar fazer um trabalho diferente e enriquecedor com os alunos, mas não encontravam caminhos para isso, seja por existir um sistema unificador e fechado em algumas redes públicas de ensino, seja pelo corpo técnico de escolas particulares que não podiam "sair" do que estava determinado no ensino apostilado.

As aulas me faziam oscilar entre continuar na área de Educação ou escolher outro caminho, mas ao mesmo tempo esse movimento contribuiu grandemente para me achar enquanto pedagoga e pessoa.

A outra disciplina que destaco é a FE190 "Currículo, Formação Docente e Cotidiano da Escola", ministrada pela professora Maria Inês Petrucci Rosa. Foi uma aula enriquecedora que abriu para debatermos acerca do próprio tema cotidiano e como pensá-lo e mobilizá-lo em termos de conhecimento. Também tivemos a introdução aos chamados Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais me interessaram muito, pois estes não olham o que está na ordem do instituído dentro das sociedades, mas nas contradições, nas ambigüidades, nas ações microfísicas do cotidiano e no que está implícito. Considero fascinante esse conhecimento para o campo da Educação no sentido de olhar os currículos não como um documento, um programa, mas como uma produção de múltiplos discursos, das multiplicidades da realidade, que vão além dos muros das escolas. Foi interessante analisar como as vertentes culturais se reproduzem também nas mídias - TV, rádio, filmes, vídeos, internet - e em

¹ Larrosa (2002): O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada [...] cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento [...]; o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

outros espaços – museus, *shopping centers*, bares, etc. – e como produzem efeitos de formação de identidades que não estão nos saberes escolarizados, mas nas práticas cotidianas.

Ainda que, seja possível pensar a escola como instituição marcada pela rotina, pelas mesmices, pelo controle do tempo, pelas imposições de prazos e metas, é, para além dessa visão, um espaço legitimado do movimento histórico-social moderno em que uma variedade de práticas transformadoras podem acontecer.

Digo isso porque nos estudos que fizemos na disciplina, as ideias do pensador Michel de Certeau em seu notável livro “A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer”, trouxe até nós um novo olhar para o cotidiano, em seus mínimos e imperceptíveis simbolismos relativos à vida diária.

Neste contexto, as ideias de Certeau se articulam de maneira produtiva com o campo da Educação, norteando essas reflexões sobre uma possível superação da mesmice do que vem sendo produzido a partir dos referenciais do cientificismo moderno, sobretudo sobre as escolas e aquilo que nelas ocorrem, cotidianamente.

Na escola em que investigava fui notando que cada vez mais começavam a surgir dentro de mim outras ideias, outros olhares ao longo do trabalho de coleta de dados, e toda vez que sistematizava os dados, novas evidências daquele cotidiano iam se configurando, tornando-o instigante, curioso e desafiador pela sua própria dinâmica. Certamente, as disciplinas que cursei tiveram influência nesse meu olhar, e de fato, ocorreram mudanças em minha maneira de ver as relações entre os sujeitos num determinado espaço social.

O cotidiano da escola investigada foi se revelando tão atraente e conflituoso que modifiquei a proposta inicial da pesquisa e passei a enxergar outras possibilidades de investigação que julguei mais interessante, que é justamente entender o próprio cotidiano da escola e o que este me revela enquanto instituição educacional. Percebi que na verdade, os fenômenos que conviviam dentro da escola poderiam me sugerir indícios para possíveis significações acerca de sua própria função social.

E é neste caminho, em meio a tantos questionamentos, que dou sequência a esta dissertação.

O trabalho ficou então organizado da seguinte forma: no capítulo I apresento conceituações, ideias e perspectivas acerca do que é o cotidiano, baseando-me em diversos autores que se debruçaram sobre este tema. Em

seguida, estabeleço um diálogo sobre as possibilidades de investigação do cotidiano nos espaços escolares, sobre currículo, cotidiano e escola, apontando as primeiras ideias e os objetivos desse trabalho. No capítulo II relato os caminhos metodológicos dessa pesquisa, contando como foi realizada a coleta de dados e o processo de construção de uma narrativa descritiva da dinâmica do cotidiano da escola. No capítulo III trago a narrativa propriamente dita que construí ao longo do processo de investigação. No capítulo IV retomo alguns dados da narrativa e destaco principais pontos de interesse analisados à luz do referencial teórico de Z. Bauman que traz o conceito de pós-modernidade e tempos líquidos. No capítulo V, apresento algumas interpretações à luz do referencial teórico de R. Kaës, utilizando o conceito de Grupos/Instituições na tentativa de problematizar alguns eventos que marcaram as transformações na dinâmica do cotidiano da escola trazidas pela gestão.

CAPÍTULO I

Para pensar o cotidiano

Falar de cotidiano é considerar a ideia de que nossas ações culturais e sociais, de certo modo insignificantes, nos revelam maneiras de fazer, de ser e de conviver como produções de consumo e acontecimentos humanos.

Os estudos do cotidiano nos permitem criar uma visão em seus mínimos e imperceptíveis simbolismos relativos à vida cotidiana, dos processos como são construídos os conhecimentos, através dos diferentes usos que os praticantes do cotidiano fazem dos produtos culturais colocados para consumo (Certeau, 2003).

“O que se passa no cotidiano?”, o sociólogo Pais (2003) nos lança a pergunta. O cotidiano é o que se passa todos os dias, nada foge na rotina, da monotonia, das ritualidades, acontece onde “nada de novo” parece acontecer, é sempre a mesma coisa, sem inovação. O conceito de rotinarização reporta-se a prevalência de determinadas formas de conduta sustentadas por uma “segurança ontológica”, onde a realidade nos parece ser simples, ela é o que aparenta ser, é naturalizada, não necessita explicações, está claro para quem vive o dia-a-dia. No entanto, é nos aspectos mais frívolos e banais da vida social que encontramos condições e possibilidades de resistência que nutre a sua própria rotina.

Para Lefebvre (1991), estudar as trivialidades que compõem as repetições do cotidiano como os gestos no trabalho e fora dele, movimentos mecânicos do corpo, das rotações, dos *vaivéns*, das horas, dos dias, das semanas, dos tempos das racionalidades e dos tempos da natureza etc., é mergulhar nessas atividades criadoras e conduzir uma análise da re-produção de sentidos, que re-começam e re-tomam seus elos constitutivos transformados e modificados de forma gradual ou por saltos.

Todas as nossas rotas cotidianas, as ocupações dos espaços, nossas caminhadas diárias até algum determinado destino podem nos parecer mesmices e repetições que a princípio marcam essa rotina, sem alterações ou novidades. Mas, ao contrário do que se pensa, é na repetição que nos transformamos e inventamos algo novo, novas táticas e artes de fazer para nos

adaptar ao pensamento instituído, as ordens e as relações de poder; utilizamos da criatividade para criar astúcias e habilidades de sobrevivência.

A estrutura do pensamento da ciência moderna não considera como conhecimentos as práticas cotidianas, pois não “carrega” características do que é dito científico, negligenciando a partir daí, tanto os processos cotidianos de criação e transmissão de outros saberes, quanto os complexos e múltiplos enredamentos entre esses modos de conhecer (Oliveira & Alves, 2001), e a diversidade de papéis e representações sociais que cada sujeito passa a incorporar.

A sociologia do cotidiano é considerada pela ciência moderna como superficial facilmente seduzida pelo anódito, não é pensada dentro de um rigor científico.

Certeau (2003) percebeu que o cotidiano não era linear, como se fosse algo “certo” e pronto. Ele aprofundou seus estudos e investigações nas pequenas e simples práticas cotidianas e na lógica que movem estes fazeres como o ato de comer, de fazer compras, de trabalhar, de estudar, de ler e assim por diante. Todos esses fazeres que os sujeitos praticantes do cotidiano consomem no curso de suas vivências são marcados por táticas, jogos, astúcias, invenções, movimentos, que, segundo o autor, são “*maneiras de fazer que não tem legitimidade aos olhos de uma racionalidade técnica [...] são investimentos simbólicos relativos à vida cotidiana*” (ibid, p. 142).

Enquanto que na perspectiva da racionalidade técnica, a melhor maneira de se organizar pessoas e objetos é atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir, Certeau, ao contrário, nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Ele acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas (Duran, 2007).

Para a racionalidade técnica, o senso comum é considerado como um “obstáculo epistemológico²”. Na contramão disto, a decifração dos enigmas do cotidiano tende a valorizar todas as falas, os pensamentos e as percepções; os

² A noção de obstáculo epistemológico é retratada no livro “A formação do Espírito Científico” de 1938, por G. Bachelard. O autor coloca que são através dos obstáculos epistemológicos que se analisam as condições psicológicas do progresso científico. Bachelard afirma que é na superação destes obstáculos (o empirismo, por exemplo) que reside o sucesso de uma investigação científica, e para que isso ocorra é necessário neutralizá-los para não comprometer os fundamentos e os resultados da pesquisa.

critérios de valorização não se assentam de verdade, mas de significação. Estas falas do senso comum traduzem um saber não sabido, ou seja, um saber que não expressa critérios de cientificidade. Os sujeitos simplesmente falam para quem quiser ouvir sobre determinados conhecimentos que podem ser disseminados através de entrevistas, histórias de vida, depoimentos, observação participante, rodas de conversa (Pais, 2003).

As práticas cotidianas podem ser consideradas procedimentos: são esquemas de operações e manipulações técnicas, são investimentos relativos à ocasionalidade e aos imprevistos da vida.

Certeau, assim como Pais, trabalham com ideias que se situam no plano da microfísica dos acontecimentos que marcam as dimensões das práticas cotidianas, são *"operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano"* (Certeau, 2003, p.41). É investigando as pequenas e simples ações rotineiras das pessoas que as maneiras de fazer, as atividades culturais, as histórias, os jogos, as táticas e as estratégias vão constituindo lugares comuns, uma linguagem ordinária legitimada pelos *murmúrios da sociedade, do homem ordinário, do herói comum*.

A partir de suas próprias vivências enquanto era padre, Certeau começou a perceber que em meio às regulações da igreja, as proibições, as seitas marcadas, as doutrinas, entre outras imposições, as pessoas articulavam outros movimentos por trás desses hábitos, e tentavam de alguma maneira burlar, sorratamente, o que estava instituído como verdade.

É o que coloca Maffesoli (2001, p.98) quando diz que ao lado de uma organização econômica ou de gestão política oficial que pretende ser linear e segura, existe um processo constituído de acasos, passividade, *"que avança ao ritmo das paixões, encontros, coerções e das pequenas mortes diárias"*.

É interessante acompanhar o pensamento de Maffesoli (2001) quando ele coloca que em meio a nossa existência social, o imaginário torna-se um evento importante às minúsculas situações da vida cotidiana. Vemos essa contribuição da ficção misturando-se aos fatos reais através de nossas próprias experiências diárias e banais, *"nas anedotas e histórias que se destilam na cotidianidade dos bares e ruas de nossas cidades, podendo ser igualmente visto na fascinação que exerce o acaso extraordinário"* (ibid, p.96).

É em meio a essa duplicidade entre a ilusão e a realidade, mais ou menos consciente, que os indivíduos aparentemente integrados à ordem social guardam uma certa distância que lhes permitem sobreviver às inúmeras imposições dessa ordem (Maffesoli, 2001). De ilusão e de sonhos também necessitamos viver. Na vida cotidiana encontramos essa dimensão fantástica que nos permite encontrar brechas para criar, improvisar, superar obstáculos e enfrentar os desejos. A fantasia e a ficção organizam um espaço vital que torna o cotidiano aceitável e vivível. Tudo o que foge as regras da normalidade, abre lugares para a loucura do dia-a-dia, as exceções, as conversas alheias que estão em toda parte, como num bairro, num vilarejo, numa esquina.

Nas vivências diárias, as histórias diversas de homens e mulheres comuns "*constituem o substrato dos mitos e dos discursos cotidianos. Elas desempenham o papel de senhas, sinais de reconhecimento que permitem a comunicação de base*" (ibid, p.100). Nas práticas cotidianas, esses discursos paralelos ao discurso da ordem política, científica e racional são proferidos em meio aos rumores, as festividades, nos encontros casuais, e traduzem nossas angústias, desejos e lutas ao longo do tempo.

Na tessitura das ações dos praticantes do cotidiano, é desenvolvido o que Bourdieu chama de *habitus* que não apenas criam "redes de saberes", "redes de subjetividades" e "redes de fazeres" (Oliveira, 2001), mas também se modificam e se reinventam em virtude dos "usos" que os praticantes fazem dos produtos e de regras para seu consumo onde todos nós aprendemos e resignificamos este ou aquele tipo de conhecimento.

Somos seres multifacetados e nômades na própria existência, muitas de nossas práticas cotidianas se constituem por uma complexa relação entre saberes que inseridos na cultura refletem os sentidos desses fazeres. E este movimento deve se constituir como a própria revolução cultural no sentido de criar estilos de vida.

Assim como diz Pais (2003, p.175):

[...] Mudamos de cenário ou palco de representação com a mesma facilidade com que transitamos de um para o outro canal ou programa televisivo – e já nem nos surpreendemos com a nossa capacidade de adaptação. Somos seres *diatópicos*, com identidades *diatópicas*, um pé numa cultura e outro noutra [...]. Estamos permanentemente a baralhar os papéis da nossa identidade no baralho da representação cotidiana. [grifos do autor]

O cotidiano é como um palco de teatro, quando entra em cena "é *revestido pelo épico, por máscaras, por vestimentas e por cenários*" (Lefbvre, 1991, p. 7). E é neste palco que representamos e contracenamos todos os dias novos personagens.

O cotidiano pode nos revelar muito mais do que os nossos olhares enxergam. A compreensão deste fato busca ampliar a extensão dos saberes que partem do cotidiano em sua própria crítica. O movimento que se faz na cotidianidade é o de constante mudança e não só daqueles que "batem de frente" com o poder do Estado, com a política vigente em sua cidade ou país, com os caminhos da produção econômica ou da ordem jurídica, mas também, do próprio rumo de se "mudar a vida" (Lefbvre, 1991) partindo de ações e movimentações das pessoas comuns, "confortáveis" com seu dia-a-dia.

Pesquisar o cotidiano nos espaços escolares

Trabalhar com a pesquisa do cotidiano nos espaços escolares é lidar com a ideia do cotidiano como acontecimento, isto é, a escola enquanto lugar em que se ensina e lugar em que se aprende; configura-se dentro de suas relações entre os sujeitos praticantes deste cotidiano, alunos, professores, funcionários, gestão escolar, maneiras de fazer uma cultura própria que a caracteriza como um espaço de ascensão e de reprodução sociais. O acúmulo das ações e acontecimentos culturais cotidianos vão transformando a vida diária e o contexto em que ela se realiza. Ao observar o traçar dos acontecimentos no espaço escolar, o pesquisador deve estudar este espaço em sua própria realidade, sem julgamentos apriorísticos de valor, principalmente buscando a compreensão de que na escola se faz e se cria o tempo todo, dentro da fruição do tempo/espaço que marcam os movimentos dos sujeitos.

Existe o entendimento de que os espaços legitimados por um fazer específico na sociedade configuram outra cultura dentro de uma cultura mais geral. Essa possibilidade real de outra cultura nos introduz a ideia de uma *virada cultural*, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura que entendemos ser universal *não é porque ocupa um centro, uma posição privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos* (Hall 1997, apud Veiga-Neto 2003, p. 6). Isto é, no caso da escola que ocupa um espaço específico na sociedade, dentro de uma cultura representativa deste lugar,

entende-se que lá é um ambiente privilegiado de trocas de saberes, de socialização e de produção de conhecimentos e saberes, porém, é possível pensar que cada escola constitui uma cultura própria, com sua identidade, os fazeres dos sujeitos que nela transitam, suas produções e singularidades. Mesmo que a finalidade das instituições escolares seja o ensino e a aprendizagem, uma é diferente da outra.

Podemos falar que a escola enquanto espaço educativo e campo de saberes é o lugar mais evidente onde acontecem importantes choques culturais teóricos e práticos em torno de inúmeras práticas cotidianas. A escola é construída socialmente em meio a uma trama de diferenças regionais, organizações sociais, comunidades locais, diferenças étnicas, que vão criando e organizando a história dessas vivências associadas sempre ligados as possibilidades das circunstâncias envolvidas. Essa história muitas vezes não documentada das práticas escolares faz com que a escola ganhe vida através dos diálogos e narrativas dos pesquisadores, dentro de uma *"dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola"* (Rockwell & Ezpeleta, 2007, p. 130). Esses sujeitos passam a ser protagonistas de saberes criados e recriados, de práticas significadas e resignificadas, onde *"as tramas reais se armam a partir de pequenas histórias, em que se negocia e se reordena a continuidade e a atividade escolar"* (Idem, p.145). A escola cria uma cultura própria e estabelece maneiras de fazer próprias.

Mas como olhar para a escola? O que considerar neste espaço de ações e pessoas tão diversificadas? O que pode ser documentado? Que práticas cotidianas considerar na pesquisa? Que relações que ali se estabelecem?

Vivenciar o cotidiano de uma escola é um exercício constante de reflexão e apuração do olhar do pesquisador, este por sua vez, sentirá múltiplas tensões quanto a quais movimentos registrar e terá muitas dúvidas quanto ao que considerar como eventos importantes, constituindo ao longo de sua investigação um *corpus* de dados e documentos. Filho (2007) nos revela que a investigação dos sentidos que damos a pesquisa é permanente, não há um aporte teórico nem prático que separe os olhares dos que vêem daquilo ou daqueles que são vistos, o pesquisador está totalmente mergulhado em sua investigação e a isenção e a neutralidade revelam-se como posicionamentos impossíveis ao pesquisador em face das surpresas e peculiaridades cotidianas.

No exercício da investigação, o pesquisador pode se utilizar de várias ferramentas para captar os acontecimentos, fatos, falas, sons, sinais e sensações do cotidiano escolar através da observação participante, registros imagéticos e escritos, narrativas, entrevistas com os sujeitos, conversas informais nos espaços que percorre. No entanto, é preciso que o pesquisador tenha uma vigilância constante atenta às perguntas e às ideias iniciais implícitas em sua proposta investigativa, pois não é possível registrar “tudo” o que se vê; o pesquisador não pode estar em vários lugares ao mesmo tempo. De acordo com o que se pretende pesquisar, a vigilância constante ajudará a selecionar as situações que merecem mais atenção, permitindo mostrar significância imediata ao pesquisador. Os registros tomam forma ora significativos, ora não evidentemente significativos, mas que constituem indícios para possíveis interpretações do cotidiano escolar.

Ao “mergulhar” na imprevisibilidade do cotidiano escolar, o pesquisador decidirá que sentimentos, que histórias, que discursos tornarão visíveis para os leitores de seu trabalho. Diz Ferraço (2007, p.87) que

ao ousar invadir os cotidianos das escolas na tentativa de falar aos que ainda não se deram conta de que nada lá é lugar-comum, repetição e obviedade, acabaremos por decidir quais serão as marcas dos cotidianos a serem impressas em nossos textos.

Documentar o não-documentado das práticas cotidianas vividas no espaço escolar é criar um sentido de que o que nos parece ser óbvio na verdade revela-se como invenção. Os sujeitos praticantes deste cotidiano se inventam e reinventam a escola todos os dias para que ela continue sendo regular em sua essência, este espaço tenta se criar/fazer no *próprio já apropriado*, no lugar da ação estratégica do poder político que com sua regularidade, se atualiza para permanecer igual (Alves, 2001).

Por isso mesmo que na escola não há repetição, nem a mesmice. A rotina é algo que se realiza diferente a cada dia e que se expressa nas tentativas de enfrentamento das questões e situações que se colocam na escola. A cada dia há outras questões, outros ensinamentos, outros projetos que desafiam os fazeres da escola e seus praticantes e é neste desafio que o pesquisador buscará arquitetar sua tese em meio aos enigmas sociais.

E quem será este pesquisador? Viajante ou turista? Assim propõe Pais (2003) quando nos fala de um fazer da sociologia do cotidiano em que sujeito

que pesquisa é um passeador entre a multidão, misturando-se nela, ele irá vagar no fluxo e no refluxo das massas de gente e dos acontecimentos. Essa arte do viajante no cotidiano combina descoberta e gosto pela aventura, que, ao contrário do *turista*, fica preso aos roteiros e planejamento demarcados e se atem a visitar somente o que deve ser visitado.

Ainda, segundo Pais, o turista apenas circula, ele desenha um espaço-movimento, uma estruturação específica dos campos da ação ou da procura, baseando-se em campos teóricos e sistemáticos, em conceitos e problemas sociais institucionalmente relevantes. Já o pesquisador viajante está aberto aos mistérios do cotidiano, às novas descobertas, não cultiva uma observação estruturada em rotas preestabelecidas, nem a uma mobilidade programada ou domesticada por itinerários que parecem negar o percurso das descobertas; ele ousa mais. É claro que também o viajante vê a necessidade de catalogar seus caminhos e criar uma certa ordem metodológica que tenha sentido para fazer interpretações, análises e até teorizar as pequenas descobertas dos percursos da vida cotidiana.

É neste sentido que o fazer da pesquisa cotidiana nos espaços escolares envolve um esforço epistemológico do pesquisador que ao agrupar seus dados, sejam eles fragmentos, cenas, peculiaridades, falas, imagens, sons, formam um todo, uma visão geral deste cotidiano para então tentar compreendê-lo e torná-lo acessível aos paradigmas sociológicos de interpretação (Pais, 2003).

Como instância política e socialmente legitimada como lugar de produção de conhecimento e reprodução das práticas culturais, a escola torna-se um campo vasto de pesquisas, e em meios aos seus discursos e atividades vai configurando seu próprio currículo, seu próprio fazer social e sua própria metodologia.

Cotidiano, currículo e escola: outras perspectivas

Quando nos referimos anteriormente à construção de uma cultura própria dentro dos espaços e lugares que realizam atividades, movimentos e práticas sociais envolvendo o protagonismo dos sujeitos praticantes do cotidiano, no nosso caso, a escola, vemos também a ideia da construção de um determinado currículo para este espaço que vai muito além do material, daquele currículo como um documento formal que prevê a sistematização dos

conteúdos e a disciplinarização das áreas do conhecimento. Falamos aqui de um currículo na perspectiva das dinâmicas presentes no cotidiano.

O currículo, de um modo geral, deve ser entendido como uma produção cultural, e isto vem possibilitando reconfigurar as discussões anteriormente legitimadas no conhecimento, abalando a compreensão de que o questionamento das formas hegemônicas de controle dos saberes possam ser um meio de construir perspectivas emancipatórias e de questionar o poder instituído. A corrente híbrida pensada na dimensão curricular, ao mesmo tempo em que produz enfoques originais e produtivos para o campo, evidencia certa ambivalência das concepções vigentes e a inexistência de uma ruptura definitiva entre o que se possa denominar como moderno e o que é traduzido como pós-moderno (Lopes & Macedo, 2002).

Atualmente compartilhamos alguns dos discursos pedagógicos e institucionais acerca das concepções de cultura e de currículo, na busca de encontrar diretrizes para as práticas educativas que balizem diversas políticas de identidade e questões relacionadas à infância, a juventude e as práticas curriculares. As diferentes formas e expressões da cultura, atravessadas por condições econômicas e sociais do espaço e do tempo, pressupõem e resultam em uma diversidade cultural que pode ser evidenciada e legitimada pelo currículo escolar. Estudiosos sobre o currículo como Giroux e McLaren (2002), Sacristán (1995; 1998) e Silva (2002) tratam do currículo a partir da perspectiva pós-estruturalista, nas chamadas "teorias pós-críticas", as quais abordam as questões de identidade, subjetividade, diferença, discurso, representação, multiculturalismo, alteridade, relações de poder, gênero, sexualidade, etnia.

Partindo da perspectiva de Giroux (apud Silva, 1999) o currículo é compreendido enquanto política cultural, da *pedagogia da possibilidade* que supera as teorias de reprodução. O autor compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e de liberdade, já que considera a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas, onde se produzem e se criam significados sociais.

Segundo ainda o autor, emancipar e libertar deve acontecer tendo em vista três principais conceitos: esfera pública (escola e currículo devem atender às questões propostas pelos estudantes, seus interesses a partir da vida social); intelectual transformador (mais do que técnicos capacitados ou simplesmente 'aplicadores do currículo', os professores são ativos na crítica e

no questionamento); e, voz (os estudantes devem se manifestar, portanto, o currículo, por consequência, tem que dar ouvido a eles) (Silva, 1999).

Giroux & Simon (2005) colocam que compreender o currículo enquanto artefato social e cultural garante que ele não seja considerado um elemento neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social, pois, ao contrário disso, possibilita a produção de identidades individuais e sociais particulares, não sendo transcendente e atemporal. Numa construção coletiva, contextualizada e processual, o currículo pressupõe a percepção das trajetórias de vida e da realidade cultural dos alunos, o respeito aos ritmos e aos tempos pedagógicos de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Nessa perspectiva, valorizam-se os saberes e a cultura popular, reconhecida a cultura como matriz da educação e incorporada à pluralidade de tempos, espaços e relações, em que os seres humanos se constituem sujeitos sociais, cognitivos e culturais.

A ideia de um currículo escolar pensado a partir das próprias relações entre os sujeitos que estão dentro e no entorno da escola e entre eles e o ambiente, nos propõe o exercício de refletir que em cada espaço que freqüentamos no nosso dia-a-dia pode expressar um determinado currículo, dentro de suas práticas culturais, sociais e políticas que ali estão como uma cultura do real que surge de uma série de processos. Por exemplo, se estamos numa grande loja de produtos variados, vemos que as imagens, o apelo dos discursos que ali circulam e as propagandas conspiram para que o cliente consuma cada vez mais, é induzido sutilmente (ou nem tanto) a criar necessidades e supri-las comprando.

Alguns autores denominam de *currículo praticado* (Oliveira & Alves 2001), *currículo em redes* (Alves, 2001), ou ainda, *currículo real* (Sacristán, 1995) o currículo configurado a partir das dimensões da vida real, isto é, todas as ações, movimentações, atividades e fazeres que são realizados pelos sujeitos em determinadas situações e espaços em que se constrói saberes e outras maneiras de fazer não previstos por textos oficiais ou leis. De acordo com Sacristán (1995), os alunos dentro do cotidiano de uma escola aprendem mais nas situações escolares do que naquelas atividades e conteúdos referentes aos documentos oficiais e suas especificações. Dependendo das interações entre professores e alunos, alunos e alunos, vive-se uma experiência mais prolongada pelo qual envolve todo um sistema de comportamentos e

valores, somam-se todo o tipo de aprendizagem, todas as dinâmicas das relações estabelecidas, e não apenas a assimilação do conteúdo das disciplinas.

Compreender o currículo em sua constituição histórica, social e cultural, enquanto espaço no qual circula (explícita ou implicitamente) um jogo de intenções e de relações de poder, talvez seja a premissa inicial para compreender o que se encontra nas interfaces do currículo, no que está explícito ou implícito, o currículo "real" e o currículo "oculto". Nessa perspectiva seria interessante refletir acerca de indagações como: é viável à escola organizar e desenvolver um ambiente de aprendizagem significativo aos estudantes? Ou mesmo, seria possível construir um currículo a partir das variáveis sociais, econômicas, tecnológicas, morais, crenças, admitindo e refletindo as variações culturais dentro de cada uma destas instâncias?

Mesmo em meio às normas, regulamentos formais e planejamentos previstos no currículo e/ou no projeto político pedagógico da escola, existem certas singularidades nas ações cotidianas da escola e na multiplicidade de suas formas e realizações (Oliveira, 2003) que podemos dizer que não são repetitivas, elas seguem uma dinâmica provisória, plural e complexa a cada ano. Mesmo que os conteúdos a serem ensinados sejam os mesmos, eles são trabalhados de formas diferentes por cada professor, em turmas diferentes, por equipes gestoras diferentes, em situações diferentes.

Posto isto, viver o cotidiano de uma escola e estudar as dinâmicas das relações estabelecidas para além do que é tradicionalmente estudado, é esmiuçar nesta trama de práticas e interações, qual função social a escola que se pretende investigar transmite aos seus sujeitos, o que ela representa para os alunos e professores, o que ela busca formar, que ideias quer disseminar, que representações deste espaço escolar os sujeitos deverão construir.

Esses e outros questionamentos começaram a ser arquitetados na perspectiva de investigar os movimentos da escola e de seus sujeitos e dimensionar nossos olhares para os discursos que nela ocorrem e que caracterizam um currículo específico, uma cultura singular.

Objetivos da Pesquisa

A pesquisa vai no sentido de pensar quais possíveis relações existem entre os sujeitos participantes do cotidiano de uma escola pública e entre eles e

o ambiente escolar (físico-natural), e como estes incorporam os objetivos, metas e finalidades propostas pela gestão escolar na formação de cidadãos.

A meta de maior alcance é estudar as relações que a escola vive através de suas práticas cotidianas e analisar, por meio da observação e da vivência do pesquisador no ambiente escolar, a maneira pela qual esses sujeitos tratam as questões relacionadas ao próprio fazer educacional, ao patrimônio escolar, a vivência entre alunos, professores e funcionários da escola.

A questão que se coloca é: que parâmetros podem estar balizando a dinâmica dessa escola?

CAPÍTULO II

Procedimentos metodológicos da pesquisa

O processo de obtenção dos dados

O processo de obtenção de dados da pesquisa envolveu acompanhar o cotidiano de uma escola pública municipal no período da manhã onde estudavam alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, visitando-a de duas a três vezes por semana.

O estudo de caso como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os sujeitos observados/investigados como atores sociais participativos e dinâmicos, configuram histórias próprias e participam de transformações sociais. Assim, o "sujeito", historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

De acordo com Yin (2005), o estudo de caso coloca em evidência uma situação particularizada, a qual deve receber um tratamento detalhado de produção de dados. Para tanto, o pesquisador precisa reunir o quanto for possível de fontes de evidências que sejam coerentes e consistentes às análises e conclusões realizadas. Esse é um contra-ponto importante à sua condição particularizada do estudo de caso. O objetivo do estudo de caso é que a compreensão de determinadas situações, como no caso dessa pesquisa que tentará compreender a dinâmica do cotidiano de uma escola pública, respalde uma generalização de proposições teóricas, no intuito de fornecer referências para a leitura de outros contextos.

Dentre os diferentes tipos de estudo de caso, num primeiro momento achamos que o nosso revelava aproximações com dois deles: os chamados do tipo etnográfico e o interpretativo. No entanto, como nossa pesquisa não

abrange muitas das características de um trabalho etnográfico seguindo as proposições de Stenhouse (1985) apud Moreira (2002), preferimos denominá-la como sendo um estudo de caso interpretativo segundo Serrano (1998). De acordo com essa mesma autora, o estudo de caso interpretativo contém descrições ricas e densas; porém, os dados descritos são utilizados para desenvolver categorias conceituais ou para ilustrar, defender ou desafiar pressupostos teóricos difundidos antes do estudo.

Erickson (1986) descreve três pontos fundamentais para a caracterização da investigação interpretativa. O primeiro envolve uma intensa e abrangente participação no contexto investigado. O segundo refere-se ao trabalho cuidadoso de se registrar acontecimentos que ocorrem no contexto de investigação, somado à utilização de outras fontes de evidência, leitura e/ou cópia de documentos, entrevistas, gravações em áudio e vídeos, registros fotográficos etc. Essa última parte da investigação indica a necessidade da realização de uma análise reflexiva do conjunto dos dados, junto a uma descrição detalhada dos contextos de investigação.

O estudo de caso do tipo interpretativo como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os sujeitos observados/ investigados como atores sociais participativos e dinâmicos, configuram histórias próprias e participam de transformações sociais. Assim, o "sujeito", historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

A pesquisa qualitativa tem raízes em um paradigma segundo o qual

a realidade é socialmente construída [...], se preocupa mais com a compreensão do fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores, através de participação na vida desses atores [...]; o protótipo do estudo qualitativo é a etnografia, o pesquisador qualitativo fica 'imerso' no fenômeno de interesse (Firestone, 1987, p.17).

No estudo de caso, além disso, a unidade é escolhida por representar um caso em potencial para ser estudado, ou por representar muitos outros, ou por distinguir de outros casos (André, 2005). Esta pesquisa, ao tratar da escola

como um caso particular, num determinado contexto, poderá contribuir para que outras comparações ou transferências sejam feitas em situações similares, ou mesmo que o entendimento alcançado nesta investigação possa servir para levantar questionamentos e arquitetar possibilidades do que pode ocorrer ou não em outros casos ou situações que se reportem à escola.

Na escola investigada a experiência de observação nos termos do estudo de caso interpretativo, teve a preocupação em captar os fragmentos de assuntos que circulavam por todos os espaços da escola: pátio, refeitório, corredores, áreas externas da escola, o espaço de recepção dos alunos, as conversas entre alunos e professores nas trocas de aulas e entre os professores quando se dirigiam até a sala de reuniões, as peculiaridades das ações dos sujeitos e suas movimentações, a observação de algumas aulas, eventos da escola, reuniões de pais e mestres, reunião de equipe técnica e professores, festividades, entre outros.

Na instituição escolar investigada atentamos às variações nas movimentações, nas pessoas, nas temporalidades, nas situações que, muitas vezes, modificaram a vida diária daquela escola, e sentimos que o comportamento dos sujeitos atua em função do contexto em que estão inseridos. Alguns desses comportamentos são mais óbvios, outros não. Hammersley (2006) nos dá um exemplo que vai ao encontro dessa afirmação: *es bien sabido que el comportamiento de los profesores a menudo difiere radicalmente dependiendo de si están en clase o en la sala de profesores*. É como se os atores sociais ora estivessem no palco, ora nos bastidores (Goffman, 1999). E enquanto pesquisadores tentamos captar todas essas nuances e conseguir acessar a dinâmica daquele cotidiano.

O olhar apurado enquanto pesquisadores foi configurando um todo, uma visão geral. Deixamo-nos envolver naquele cotidiano para tentar compreendê-lo. Nesse sentido, os dados por serem de natureza qualitativa, requereram uma análise igualmente qualitativa (Moreira, 2002). Fomos confabulando hipóteses que iam sendo estabelecidas ao longo do processo investigativo, mediante o contato com os dados.

No exercício da investigação da dinâmica da escola, apoiamo-nos na perspectiva do *paradigma indiciário*, que se fundamenta na investigação de "pistas", "sinais" ou "indícios" reveladores acerca dos fenômenos da realidade. Segundo Ginzburg (1990, p.87), a investigação baseada em indícios participava

do cotidiano dos primeiros grupos humanos, principalmente nas técnicas utilizadas pelos caçadores coletores do período Neolítico.

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barbas. Aprendeu a fazer operações com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. [...] O caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas uma série coerente de eventos.

Atentar a esta perspectiva exigiu um esforço intelectual, e por que não, de sensibilidade, afinal trabalhamos com pessoas. No entanto, sempre existe certo grau de subjetividade por parte do pesquisador na significação dos dados, e é preciso controlar as emoções e o pré-julgamento.

Foram realizados registros escritos no diário de campo, fotografias dos espaços da escola, conversas informais com os alunos, professores e funcionários de maneira descontraída, a princípio, sem questionamentos elaborados a priori.

Além de registros escritos e fotográficos, foram investigados os documentos oficiais da escola, como bilhetes, ofícios, notas, circulares e, em particular, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Numa pesquisa de delineamento qualitativo, a tomada desses documentos para a investigação coloca-se de grande auxílio para o pesquisador na compreensão do fenômeno social vivenciado (Hammersley, 2006). Dependendo da situação/lugar estudado, o investigador tem permissão para fotocopiá-los. Na época de realização dessa pesquisa, a escola não permitiu retirar o PPP para fotocopiá-lo, somente pode-se realizar uma profunda leitura na própria biblioteca da escola.

Este tipo de documento registra uma série de ações, planejamentos e estratégias que a escola define ao longo do ano; é como se o PPP expressasse a identidade da escola, a maneira que ela promove o ensino de seus alunos, como compreende o sentido da Educação. Verificando os termos "projeto", "político" e "pedagógico", podemos dizer que: é **projeto** porque reúne propostas de ações que serão executadas durante determinado período de tempo; é **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na

sociedade, transformando a realidade e é **pedagógico** porque define e organiza atividades, encontros e projetos de ensino e aprendizagem.

Concomitantemente à coleta de dados, foi sendo organizada uma narrativa geral para contar a história da experiência vivenciada na escola na perspectiva de descrever a dinâmica de seu cotidiano, os conflitos, as amizades, os relacionamentos, as aulas dos professores, o trabalho dos funcionários, os imprevistos e as surpresas que num simples dia na escola se sucediam.

Nesta pesquisa, a construção da narrativa se tornou a ferramenta que possibilitou uma aproximação menos estruturante, menos edificante para a cotidianidade lá vivida e, por consequência, uma abertura para expressar na escrita as redes tecidas naquele ambiente.

A narrativa envolve, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de fazeres e saberes desses narradores praticantes que são. A esse respeito, Alves e Garcia (2002) apud Ferraço (2007, p. 274-277) observam:

É preciso, pois, que incorporemos a ideia de que, ao dizer uma história, somos "narradores praticantes" traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar [g.n.]. Exercemos, assim, a "arte de contar histórias", tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. [...] Defendemos ser possível dialogar com o cotidiano da escola dentro de sua própria "música", com a inventividade e as repetições que comporta. Mas, para isso, precisamos contá-lo a partir de relatos orais que são, em tudo, diferentes das fontes escritas [...].

O trabalho com narrativa colocou-se como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias ou eventos narrados mostrou-se como uma tentativa de dar visibilidade aos sujeitos praticantes do cotidiano, afirmando-os como autores e autoras (Ferraço, 2007).

O aporte material que sustenta uma narrativa é a memória. As memórias não configuram apenas ensaios acabados ou um acúmulo dos escritos do diário de campo, elas vão além, são revividas, reconstruídas, repensadas *com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado* (Bosi, 1994, p.17). A mobilidade que a memória nos traz é fascinante, mesmo que os detalhes não

sejam nunca o que são, nem os objetos que escapam como tais, nem os fragmentos que também se perdem, nem as coisas que parecem estáveis, pois cada lembrança os altera, ainda assim, a memória sempre restaura nos lugares a insólita pertinência do tempo (Certeau, 2003).

A temporalidade do cotidiano não se reduz a uma temporalidade cíclica, repetitiva, vivida exclusivamente no presente; existe o lugar da história da vida cotidiana, e ela se faz instigante na maneira do narrar, nos relatos das pessoas que vivem aquele cotidiano, e por isso, não deve ser encarada como enfadonha, banal, efêmera, fugaz (Pais, 2003). A cada experiência surge uma nova história, uma nova descoberta.

Diz Larrosa (2002) que a experiência é o que nos passa, o que nos toca, a cada dia muita coisa se passa, mas não nos atravessa e parece nada acontecer. De acordo ainda com o autor, a experiência do vivido está cada vez mais rara e essa escassez pode ocorrer, em primeiro lugar, por causa do excesso de informação, em segundo lugar, por excesso de opinião e de ocupação do tempo e em terceiro lugar, por falta de tempo. A experiência necessita que algo nos toque, que paremos para pensar, olhar, ouvir, sentir, demorarmos nos detalhes, suspender a opinião e o juízo, cultivar a atenção, a delicadeza, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Inserir-se no cotidiano de uma escola foi realmente apreender a maneira em que tantos acontecimentos passavam, tentando compreender como toda essa movimentação caracterizava a historicidade daquele local. Não havia um ponto final a ser buscado a cada dia de visita à escola ou um objetivo previsto, simplesmente era possível permitir-se guiar para a dimensão do desconhecido, do que haveria para ser descoberto naquele lugar, assim como nas palavras de Larrosa (2002, p.25) o *sujeito da experiência é um sujeito exposto [...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco*.

Este trabalho de investigação interpretativa envolveu o exercício da observação participante, permitindo conectar os diversos pontos de interesse e redefinir estratégias, elaborar entrevistas semi-estruturadas, reavaliar informações e obter novas, retornar a observação de algumas situações. Este movimento de *vai e vem* possibilitou privilegiar a fonte direta dos dados como ambiente natural, considerando o fenômeno real e toda sua riqueza, além de considerar, conforme orientam Bogdan & Biklen (1991), toda e qualquer pista que pudesse surgir durante o processo de coleta e análise dos dados.

Do ponto de vista de Chizzotti (1995), a observação participante implica a descrição fina dos componentes de uma situação, compreendendo a dinâmica dos atos e eventos e registrando as informações a partir das interpretações e dos sentidos que os atores atribuem aos seus atos. Minayo (2004) também nos diz que a observação participante é um processo em que o observador se mantém numa determinada situação social, na qual o observador fica face a face com os observados e participa da vida deles. Inserido em seu cenário cultural, o pesquisador faz a coleta de dados e se torna parte do contexto observado durante longos períodos.

Foram realizadas entrevistas³ semi-estruturadas construídas conforme a narrativa se desenrolava. Isto é, o exercício de contar a dinâmica da escola trouxe elementos fundamentais para que fosse possível aproximar-se, principalmente, dos professores e da equipe técnica, que ao longo do processo de coleta de dados, foram os sujeitos que se tornaram foco de grande parte dos questionamentos e indagações que iam surgindo.

Ao todo foi possível entrevistar seis professores: Ciências, Educação Física, Educação Artística, Inglês, Educação Especial e Geografia, de acordo com suas disponibilidades. Entramos em contato com cada um deles e contamos sobre a proposta da pesquisa. Em geral, era muito difícil falar com os professores, pois não tinham horários disponíveis devido ao excesso de tarefas e aulas que ministravam naquela e em outras escolas. A professora de matemática, por exemplo, lecionava em três escolas e tinha mais as aulas de reforço. As professoras de História, Português e ERET (Educação, Relações Econômicas e Tecnologia), não demonstraram interesse em participar da pesquisa.

As entrevistas tiveram duração de cerca de 50 minutos cada uma e posteriormente foram integralmente transcritas e sistematizadas. Estas, por sua vez, se desenvolveram entre os intervalos de aulas-vagas ou quando os professores estavam corrigindo trabalhos dos alunos e concordavam em ceder algum tempo. Às vezes, as entrevistas ocorriam na sala de aula enquanto os alunos faziam atividades.

As questões que compuseram as entrevistas foram sendo elaboradas a partir das observações dos acontecimentos que foram se tornando marcantes ou singulares. A intenção ao entrevistar os professores era a de conhecer suas

³ Em anexo reproduzimos partes de algumas entrevistas realizadas com os professores e com a equipe técnica.

impressões a respeito dos vários projetos e atividades extras e o Tema Gerador⁴ que circulavam na escola e o que essas propostas significavam e/ou influenciavam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Outras questões propostas tiveram o intuito de conhecer como os professores percebiam ou não, se incomodavam ou não com as depredações ao patrimônio e pichações que a escola sofria todo ano e o porquê daquela situação, assim como, a sujeira em demasia que se espalhava por grande parte dos espaços da escola, principalmente, nas áreas verdes. Foi sugerido, ainda, nessas entrevistas que os professores falassem sobre a convivência com os alunos e como eles se relacionavam com os estudantes durante o período de aula; quais perspectivas tinham sobre sua trajetória de trabalho naquela escola e o que gostariam de deixar de lição de vida para os alunos; como consideravam o rendimento em termos de aprendizagem e progresso dos estudantes, e, quais conflitos identificavam no dia-a-dia da escola.

Também foram entrevistadas duas das três integrantes da equipe técnica: a diretora e a orientadora pedagógica; não foi possível entrevistar a vice-diretora, pois ela passou a trabalhar na Secretaria de Ensino. As entrevistas foram realizadas em dias diferentes na sala da diretoria e tiveram duração de aproximadamente 40 minutos, estas por sua vez, foram posteriormente transcritas e sistematizadas.

As questões propostas nas entrevistas com a equipe técnica procuravam conhecer como se deu o processo de entrada da diretora e da orientadora na escola e quais foram suas impressões ao chegar naquela instituição e começar o trabalho. Foi solicitado para que elas descrevessem como era a relação com os alunos, professores e comunidade antes e depois da inserção dos projetos e do Tema Gerador no PPP e quais os critérios adotados para a aceitação dessas propostas na escola.

Algumas das questões que foram feitas aos professores a respeito da relação que os alunos estabeleciam com o patrimônio escolar, sobre o tema gerador, o rendimento dos alunos quanto à aprendizagem, lição de vida e conflitos, se repetiram para a equipe pedagógica.

Este trabalho de investigação também foi sendo estruturado e pensado ao longo de nossa participação em grupos de pesquisa, um da Faculdade de

⁴ Nessa proposta um tema em comum é escolhido pela comunidade escolar e é trabalhado de maneira transversal aos conteúdos das disciplinas durante um ano. Naquele ano o tema foi “A arte de conviver”.

Educação da Unicamp e o outro na Universidade de São Paulo. Nas reuniões destes grupos, são feitos debates, discussões e leituras sobre os dados de pesquisa de cada um dos integrantes, o que contribuiu, sobretudo, no desenrolar mais criativo e coerente do estudo, permitindo que nos aproximássemos de uma análise preliminar dos dados já coletados. Os grupos, ainda, dão sugestões de referenciais teóricos, relatam experiências tanto profissionais quanto de pesquisas, levantam hipóteses e ideias, etc., isto contribuiu grandemente na produção de inferências para a pesquisa, como alguém que “olha de fora” do fenômeno.

Os caminhos da análise

A análise dos dados foi sendo realizada com base numa leitura crítica e profunda da narrativa que foi sendo construída ao longo do processo de coleta de dados.

Partindo da conexão dos diversos dados coletados como as fotografias dos espaços físicos da escola, o diário de campo, as entrevistas e as conversas informais com alunos e funcionários, a reconstrução da história foi realizada por meio da narração fruída dos acontecimentos ocorridos durante o período de observação, sem intervenção pontuada de um referencial teórico.

Os acontecimentos foram sendo registrados em conformidade com a temporalidade de vivência na escola. Numa primeira etapa, é apresentada a análise preliminar, consistindo na narrativa como uma história que caracteriza o cotidiano da instituição. Numa segunda etapa, é apresentada a análise com o aporte teórico, buscando alcançar um patamar mais sofisticado de interpretação, trazendo para tanto os referenciais teóricos de Z. Bauman e R. Kaës que possibilitaram dar sentido à narrativa e as observações feitas durante o período da pesquisa.

A narrativa foi escrita na primeira pessoa do singular, pois procurou retratar os eventos que chamaram mais atenção a partir do contato com o cotidiano da escola, em particular, no período da manhã. Os demais capítulos a seguir desse trabalho continuam a ser escritos na primeira pessoa do plural.

O capítulo que se segue apresenta a narrativa interpretativa preliminar de análise dos dados.

CAPÍTULO III

O cotidiano da escola “VR”⁵: uma narrativa

Numa quarta-feira à tarde, fui até à escola municipal “VR” e pedi para conversar com a diretora ou orientadora pedagógica. Identifiquei-me na portaria como estudante de Mestrado da Unicamp e disse que tinha interesse em fazer uma pesquisa naquela instituição de ensino.

A secretária pediu-me para aguardar lá fora e enquanto isso eu observava os professores lecionando através das janelas das classes.

Passados uns vinte minutos a orientadora me chamou até sua sala. Ela estava bem agitada resolvendo muitos conflitos entre os alunos e também outras questões naquele momento.

Apresentei-me e contei sobre a proposta do meu Mestrado. Para minha felicidade, ela gostou muito do tema Educação Ambiental⁶ e disse que sempre se interessou por esses assuntos, pois contou que sua formação era em Biologia.

Dora⁷ começou a contar que a escola já havia trabalhado Meio Ambiente com os alunos em 2007 no tema gerador daquele ano e que a escola sempre contou com professores que faziam projetos sobre este assunto, mas não necessariamente Educação Ambiental.

Eu disse que justamente iria analisar que tipo de Educação Ambiental era possível fazer na Educação Básica, algo mais ou menos assim, uma Educação Ambiental possível dentro do cotidiano de uma escola pública de ensino fundamental.

Falei para ela que essa escola me chamou a atenção por ter muitas árvores e uma grande estufa, que a meu ver poderia ter algo muito interessante em Educação Ambiental sendo produzido ali, pensando, a princípio, numa ideia de Educação Ambiental mais voltada à perspectiva ecológica. A minha intenção era acompanhar todo o cotidiano da escola, observando as relações entre os sujeitos e o ambiente escolar.

⁵ Não será revelado o nome da escola

⁶ A ideia inicial da pesquisa estava relacionada com investigar as relações que a comunidade escolar estabelecia com a Educação Ambiental e quais seriam os limites e as possibilidades deste conhecimento dentro da Educação Básica. Porém, mudamos completamente o objetivo desta pesquisa, como já foi dito na parte de Introdução.

⁷ Todos os nomes que aparecem nesta narrativa são fictícios.

Depois que conversamos sobre como a pesquisa seria feita ela disse que eu era bem-vinda.

Em minhas primeiras visitas à escola "VR", deparei-me com um espaço muito amplo, arejado e muito agitado. Alunos dispersados pelos espaços externos da escola, ora conversando, ora brincando e ouvindo músicas, às vezes, ensaiando alguma dança ou peça teatral, outras vezes treinando alguma modalidade esportiva; ouvia altos sons vindos das salas de aula; professores trocando de classes pra lá e pra cá ou saindo em busca de materiais para levar até as salas de aulas; uma inspetora com chaves nas mãos vigiando os corredores, abrindo e fechando portas e grades; pais e mães esperando para serem atendidos na diretoria ou perguntando sobre seus filhos; orientadora pedagógica e diretora passando nas classes a fim de dar recados, às vezes, resolvendo problemas administrativos da escola ou orientando alunos a respeito de maus comportamentos com relação aos professores.

A escola é antiga na região. Tem aproximadamente 40 anos de existência e atualmente estudam cerca de 800 alunos divididos em dois períodos: de manhã mais ou menos 380 e à tarde 420. Existem cerca de 35 professores, 15 no período da manhã das disciplinas: História, Matemática, Português, Educação Física, Educação Artística, ERET, Inglês, Geografia, Ciências. A escola possui 10 salas de aula e têm, aproximadamente, 38 alunos por turma.

Aos fins de semana, as pessoas do bairro praticam esportes nas quadras; é uma antiga tradição. A escola também costuma ter eventos aos sábados. Ouvi dizer que algumas árvores da escola foram plantadas com ajuda de moradores do entorno há muito tempo atrás.

Já nesses primeiros contatos que tive com a instituição, percebi que a equipe técnica - incluía a Diretora, a Vice-diretora e a Orientadora Pedagógica - era bastante comunicativa com os alunos, professores e pais de alunos. Tanto a Maria, a diretora, quanto a Dora pareciam apreciar novidades e propostas de novos projetos vindos de outras instituições de ensino, empresas e universidades para o interior da escola. Notei isto nas conversas que tive com elas ao longo de minha vivência nessa escola. Elas gostavam de se envolver com atividades e projetos ligados a cultura, a literatura, como por exemplo, um projeto que a Dora me contou em que os alunos escreviam poesias e depois apresentavam como se fosse um sarau para todos os estudantes. Outra atividade era a Fanfarra, mais ligado a sociabilidade entre os alunos, em que

estes tocavam diversos instrumentos musicais e saíam em desfile no dia 7 de setembro. Outra atividade que os estudantes haviam participado eram as oficinas de capoeira e de grafiteagem. A escola também participava de concursos de redação e de olimpíadas de Matemática, entre outros projetos e atividades que falarei mais adiante.

Apesar de me referir à equipe técnica de modo geral, durante toda a pesquisa meus principais contatos foram com a diretora e a orientadora pedagógica, pois elas faziam uma maior aproximação com os pesquisadores e estagiários que constantemente passavam por lá. Senti-me mais à vontade conversando com elas. Toda a equipe técnica era concursada pela prefeitura, portanto não havia cargos de nomeação.

Como disse anteriormente, na escola há dois períodos de aula: manhã e tarde. Visitava a escola no período da manhã onde estudam alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II. À tarde estudam alunos do 1º ano 5º ano do ensino fundamental I.

Frequentei a escola "VR" regularmente durante o ano de 2009. No entanto, no decorrer da pesquisa, continuei visitando a instituição esporadicamente na busca de maiores esclarecimentos quanto aos dados já coletados, e, às vezes, buscando outros tipos de informações. Ao todo, fiquei na escola por aproximadamente dois anos.

Na época da pesquisa, a escola estava passando por um período de certa turbulência por causa da reforma em sua estrutura física. Esta reforma teve o objetivo de criar novas salas de aulas e construir outros espaços de vivência para os alunos como, por exemplo, a sala de recurso de Educação Especial, uma sala para atividades de Artes e uma sala de leitura, entre outras. A escola fica em um terreno bem grande e fresco com a existência de muitas árvores altas daquelas que fazem largas sombras. Há duas quadras de esportes, uma cimentada e outra de terra, nenhuma delas é coberta. Próximo à diretoria, num espaço um pouco menor, fica a área do parque das crianças que estudam no período da tarde. No lugar onde há maior concentração de árvores fica o estacionamento dos professores. Não é um lugar separado, os alunos se movimentam entre os carros também, e mais à frente, tem mais espaços sombreados para os alunos ficarem. Perto da quadra cimentada fica o anfiteatro, os alunos gostavam de ficar ouvindo músicas neste local. Via sempre meninas dançando ou brincando de teatro por lá.

A escola mais parecia um bosque de tantas árvores e espaços verdes. Soube através de uma das professoras que antigamente a instituição chamava-se "Parque Floresta". Lá também tem uma linda e grande estufa e uma horta.

Possui, ainda, refeitório, dois banheiros: um masculino e um feminino para os alunos, dois outros banheiros para os professores que ficavam próximos à sala da diretoria, sala de informática com vinte e três computadores, duas impressoras e duas centrais que ficam constantemente ligadas (não sei se é para conectar com outros computadores da escola) e mais dois computadores que também ficam sempre ligados; biblioteca, Laboratório de Ciências, teatro, almoxarifado, sala de professores, depósito para guardar materiais de Educação Física, diretoria e secretaria.

É realmente um lugar muito bem equipado que oferece satisfatória infraestrutura para a comunidade escolar.

No entanto, depois de um certo período de deslumbramento com o tamanho da escola e com a qualidade de seus equipamentos, quanto mais eu explorava seus espaços físicos, mais eu notava tamanha concentração de lixo, pichações e destruição do patrimônio. Certa vez a diretora até comentou comigo se eu não poderia também vir à escola no período da tarde para conhecer o quanto o lugar ficava mais calmo e mais organizado com as crianças. Eu disse a ela que minha intenção não era comparar os dois períodos, somente vivenciar parte do cotidiano da escola, no caso, o período da manhã.

Notei que as pichações estavam em boa parte da escola. A equipe técnica praticamente não comentava sobre essas manifestações dos alunos, parecia uma prática que se tornava natural na escola. Uma das falas da orientadora pedagógica mais adiante até concordava com esta perspectiva.

Existiam escritos nas paredes desde a entrada, percorriam os corredores, os tetos, os murais, estavam nos banheiros, nas vidraças, até no chão (além de haver milhares de chicletes pisados). Havia pichações também em quase todo o mobiliário da escola. Tinha no anfiteatro, biblioteca, sala de informática, portas, janelas e arquibancadas. Os únicos lugares que não estavam pichados eram o refeitório, a diretoria e a secretaria, a sala dos professores e o almoxarifado. Também achei uma tristeza ver que existiam tantos espaços arborizados, plantas e árvores nativas, algumas até centenárias, jardim e horta, tudo tão sujo e entulhado de lixo. Nem mesmo a estufa escapou. Em boa parte da área onde ficavam as árvores havia embalagens,

sacos plásticos, restos de comida, bolas de papel, garrafas pet e muitos outros resíduos espalhados no chão e dentro das salas de aula.

Um dia estava sentada nas mesinhas que ficavam embaixo das árvores, e observei a faxineira arrastando um saco enorme e uma vassoura por toda a escola. Quando ela se aproximou perguntei se todo dia ela abarrotava de lixo aquele saco grande que estava segurando. Ela me disse que de vez em quando conseguia encher até dois com a sujeira que os alunos espalhavam pela escola. Ela falava *limpo o que dá, meio por cima, porque senão eu fico o dia inteiro, é muita coisa*. Eu perguntei se a situação do lixo era pior aqui fora ou nas classes, ela disse que as classes eram piores, *a molecada é muito relaxada*.

Um grupo de alunos que estava conversando começou a prestar atenção ao que falávamos, um deles comentou *quanta sujeira, hein dona!* Logo se virou e voltou a conversar com seus amigos pouco se importando com tamanha quantidade de lixo perto de nós.

Certo dia, os alunos contaram que o bairro era repleto de gangues e a escola era alvo de pichações dessas gangues. Os alunos afirmaram que as gangues queriam demonstrar que aquele "setor" pertencia a tal grupo; o "setor" seria a própria escola. As gangues disputavam as paredes da escola, os escritos eram em grande parte, códigos e símbolos.

Perguntando para alguns professores a respeito da escola vivenciar essa situação do lixo e das pichações eles disseram:

Acho que fica uma dúvida quanto ao público e ao privado. [...] Não sei se é alguma tentativa de se comunicar de outra maneira, por uma via ilegal, na ilegalidade, e assim, eles gostam disso, o motivo da atração pelo errado, pelo ilegal. Agora, eu acho assim, é banalizado mesmo, a sujeira, ele sabe que ele [o aluno] não vai ter que limpar. (Professor de Geografia)

Eu creio que exista uma coisa por trás pra ele [o aluno] estar fazendo isso e a gente tem que analisar, adentrar algumas questões psicológicas, a gente pode entrar na questão da adolescência, a auto-afirmação dele, ele escreve pra auto-afirmar a personalidade dele. Tem também a questão do aluno, vamos ver de outro ângulo, que tem problema familiar, não tem muita atenção familiar, então ele picha pra poder chamar o pai pra escola. [...] Uma vez já peguei uma menina, uma boa aluna, jogando lixo no chão, eu perguntei a ela: "sua mãe nunca te ensinou isso?", ela respondeu: "não, minha mãe já me ensinou sim, dona, mas eu nem sei por que eu joguei". Então, ele faz e às vezes não dá conta daquilo que ele está fazendo, ele não tomou posse ainda que

a escola também é dele, tem um pertencimento. (Professora de Educação Física)

Acho que enquanto existirem classes superlotadas, poucos funcionários, enquanto o sistema não investir numa qualidade melhor, vai ficar assim. Até dá pra gente ser um pouco mais rígidos, "vamos fazer isso, vamos botar aquilo", mas é complicado, é muito aluno, e é um costume antigo. (Professora de Educação Especial)

A orientadora pedagógica parece concordar que existia uma naturalização desta situação:

Às vezes a gente acaba cedendo e naturalizando esse comportamento. Eu estou aqui há sete anos, e há sete anos faz aquele mutirão pra limpeza da escola, "vamos pintar", "então vamos limpar dentro das salas", então cada aluno limpando sua carteira, "vamos olhar o nosso chão, vamos olhar as nossas paredes" [...] a gente tenta buscar uma leitura do jovem em relação a esse espaço físico, ao trabalho pedagógico que é feito aqui dentro. Trouxemos uma oficina de grafiteagem pra escola, em um paredão lá fora, se você olhar foi pintado pelos alunos, tem algumas mensagens [...] mas infelizmente tem um descompasso enorme, entre o que o aluno fala e o que nós estamos lendo, [...] eu fico triste de ver o espaço.

Outro aspecto que muito me intrigou no cotidiano da escola "VR" era o movimento em bloquear os alunos por todos os lados. Medidas como: as grades de controle na entrada e ao final do corredor que davam acesso as classes; a vigilância para os estudantes não fugirem das aulas; as classes eram sempre trancadas com cadeados ao final das aulas; a biblioteca ficava restrita; a horta e a estufa fechadas; o laboratório trancado, e havia grades para proteger os aparelhos eletrônicos que ficavam lá dentro. Parece que tudo conspirava para evitar que os alunos destruíssem a escola ou fugirem dela. Se você passava pelo corredor, imediatamente teria que fechar a grade. A inspetora ficava a maior parte do tempo com as chaves nas mãos, e até para eu passar precisava esperar que ela abrisse o portão. Vi várias vezes que quando havia alguma oportunidade, como por exemplo, quando os alunos pediam para ir ao banheiro, eles aproveitavam para ficar andando pela escola e não fazer as tarefas, alguns permaneciam embaixo das árvores, outros incomodavam os colegas através das janelas das salas de aula.

Certa vez, enquanto eu aguardava a abertura da grade para sair junto com os alunos ao recreio, outros alunos que já se encontravam do outro lado do portão começaram a gritar: *Este é o corredor da morte, Carandiru!*,

Pegação!, Cadê a canequinha? (fingindo bater nas grades como se estivessem na prisão), *Vocês que mandaram colocar isto!* (a aluna dirigiu-se a funcionária). Por um momento, os alunos pareciam estar revoltados com aqueles portões, mas logo em seguida virou brincadeira. Acho que se acostumaram com o corredor ser daquele jeito. E quanto à funcionária, ela somente pediu para os alunos pararem com a algazarra e solicitou que saíssem do caminho para que ela pudesse abrir as grades.

Tive algumas conversas informais com os alunos durante o período de observação, principalmente nos intervalos das aulas. Queria me aproximar mais deles e conhecer o que pensavam a respeito da escola, como a consideravam enquanto espaço de convivência e de trocas de saberes.

Perguntei assuntos corriqueiros como *você gosta dessa escola? Do que você mais gosta daqui? O que você mudaria nesta escola? Do que menos gosta?* Alguns dos alunos disseram que gostavam mais das amizades que construíam ao longo dos anos e de alguns professores. Em nenhum momento eles citaram o que aprenderam ou o que gostaram de aprender.

Questionei, então, porque os estudantes agrediam o patrimônio físico da escola. Paula, uma das alunas, disse: *eu já não sei, vai da cabeça de cada um, tem gente que fala que a pessoa tem problema na família, aí se revolta; dizem que as próprias pessoas que picham fazem isso pra se expressar, uma forma de expressar os sentimentos deles.* Ela comentou que há algum tempo câmeras foram instaladas na escola, mas de nada adiantou.

Quando perguntei aos estudantes sobre o que poderia ser melhorado na escola em termos gerais, a resposta mais falada foi a sujeira, o mato alto e coisas relacionadas à manutenção da infra-estrutura da escola. Gostariam que a escola fosse mais limpa, tivesse quadras cobertas e banheiros melhores. Felipe, um dos estudantes, falou: *não adianta, se você pega um [lixo], [os alunos] jogam dez.* Paulo, outro aluno, acrescentou: *quando você entrar lá [no banheiro] você vai ver só. O cheiro de urina é muito forte lá; não tem porta pra fechar, não tem trinco, tem que apoiar pra você fazer xixi [...] a marca desta escola é o banheiro. Você entra lá dentro e sua vida muda.*

Quis saber também se os Jogos da Amizade⁸ eram uma atividade importante para eles. Para algumas meninas que conversei o projeto Jogos da Amizade significava harmonia, estar unido e fazer amizades, no entanto isso acontecia somente na semana de maior preparação dos times e das torcidas, diziam elas. Depois que as competições terminavam tudo voltava ao seu normal, ou seja, as amizades continuavam com as mesmas pessoas de antes, não permanecia a integração. Tiago, um aluno, colocou: *pra falar a verdade estes jogos são mais para não ter aula do que pela atividade [...], é só um jeito de gastar dinheiro [da APM: Associação de Pais e Mestres]*. Ele também opinou dizendo que esses jogos são como se fossem um marketing da escola, que as relações entre os alunos não mudavam em nada, era só uma semana a menos de aula. Outras estudantes falavam: *já ficamos uma semana sem aula por causa dos jogos e acho que atrapalhou um pouco, mas acho legal sim. Junta todo mundo*. Apesar das críticas que estes alunos fizeram aos Jogos da Amizade, notei que grande parte dos estudantes da escola aguardava o evento com ansiedade e se esforçavam para participar de alguma maneira, seja competindo, seja organizando as torcidas ou preparando materiais diversos para a semana dos jogos.

Percebi que os alunos são participativos e comunicativos quando tem alguma atividade fora da sala de aula como exposição de trabalhos nos murais, concursos de redação, venda de doces com o objetivo de arrecadar dinheiro para a formatura, montagem da Festa Junina da escola, organização dos Jogos da Amizade etc. Quando eu passava em frente ao Laboratório de Ciências, via que os alunos estavam concentrados nas atividades. Notava também que eles se acostumaram com a presença constante de pesquisadores, já nem se importavam mais com as minhas andanças por lá e quando perguntava alguma coisa sobre a escola para eles, respondiam com tranquilidade, sem demonstrar desconfiança ou antipatia.

Notava também que existia uma movimentação constante de alunos nos diversos espaços externos da escola. Quem está de fora deste cotidiano como eu estava antes da investigação, enxergava uma confusão muito grande.

⁸ Os Jogos da Amizade são competições esportivas entre todos os alunos da escola, tanto os do fundamental I, quanto os do fundamental II. Durante uma semana são realizados jogos em diversas modalidades esportivas e uma disputa entre as torcidas. Ao final da semana, os times e as torcidas vencedoras são premiados com medalhas e troféus.

Depois de um tempo de convivência, fui me dando conta de que essa movimentação toda constituía a própria dinâmica e o jeito de ser da instituição.

Investigando o porquê dessa constante movimentação de alunos, os professores disseram que combinavam nos TDC's (Trabalho Docente Coletivo) os momentos em que os alunos eram chamados para participar de algum projeto ou atividade fora da sala de aula. E isto ocorria, principalmente, nos Jogos da Amizade. Durante o ano letivo, os alunos saiam para treinar as modalidades esportivas e ensaiar a coreografia das torcidas, confeccionar materiais diversos, criar outras possibilidades de competições e brincadeiras, etc. É como se os professores e equipe técnica fizessem um acordo em que ambas as partes concordam que os alunos podem sair das classes no período de aula dos professores para participarem dos projetos e atividades da escola.

No meio dessa agitação toda, era impossível não deixar de ver que vários estudantes bagunçavam em sala de aula e alguns professores se utilizaram, em certos momentos, de microfones para lecionar, e olha que as classes não eram tão grandes em tamanho. Quando passava no corredor das salas de aula, era possível escutar altas risadas, conversas e barulho de carteiras. E no período de troca de professores entre uma aula e outra, o corredor ficava bastante agitado. Os alunos também saiam da classe junto com o professor e ficavam bagunçando naquele espaço, tornando-o estreito de tantos alunos. Não tinha nem como transitar, e muitas vezes, começava alguma briga ou algum tipo de brincadeira de mau gosto. Até para os professores era difícil abrir caminho na "multidão". Alguns alunos já diziam: parecia um "corredor da morte".

Quando os alunos colocavam seus trabalhos nos murais que ficavam neste corredor, eles mesmos tratavam de retirá-los o mais rápido possível, por já saberem que existiam alunos que rasgavam os cartazes expostos. Um dia estava no corredor e havia várias redações no mural. Vi que a escola estava participando do programa EPTV na escola, da emissora Rede Globo e o tema daquele ano era "A TV que eu vejo é a TV que eu quero?". Uma das redações desta escola foi finalista, foi feito um cartaz bem grande colocado bem acima, cumprimentando a autora. Daí, quando eu estava lendo uma das redações, alguns alunos chegaram retirando-as. Eu disse: *mas já?* E a menina falou: *faz tempo que estão aqui*, a outra aluna disse: *É, dois dias!* E todos riram. Eles disseram que na verdade estavam retirando os trabalhos porque mais cedo ou

mais tarde alguém iria rasgá-los, a aluna dizia: *os outros [alunos] destroem*, e tratou de retirar a sua redação de lá.

Minha impressão era de que os alunos nem se importavam mais com as atitudes dos colegas de rasgarem os trabalhos. Mesmo com receio de que as redações pudessem ser destruídas, levavam este fato na brincadeira, e se divertiam quando os colegas depredavam os murais. Apesar disso, notei que a convivência entre eles é, na maior parte do tempo, pacífica. A amizade entre os estudantes dessa escola parecia formar laços muito estreitos, mesmo que eles “brincassem” de rasgar redações dos amigos. No entanto, já não penso o mesmo da relação que eles estabeleciam com o ambiente escolar.

O curioso é que existe uma espécie de projeto ou iniciativa intitulado “Professores Orientadores” em que os alunos também ajudavam os professores a repassarem à diretoria assuntos administrativos da classe, entre eles, questões sobre sujeira e preservação dos materiais da escola. Conversando com a professora de Ciências, ela me explicou que este projeto começou há 12 anos. No início era considerado como algo que facilitava a parte burocrática e administrativa da escola, pois cada professor ficava responsável por uma classe e repassava para a direção da escola todos os assuntos relacionados à falta de alunos, reunião de pais, materiais didáticos, coisas deste tipo, sem o envolvimento direto dos alunos.

Com o passar do tempo os alunos também quiseram participar, ficando cada classe com dois representantes para ajudar o professor. Essa ideia foi se ampliando e aos poucos alcançou outros tipos de assuntos. Os alunos começaram a relatar à direção sobre o comportamento dos estudantes em classe e na escola, a postura dos alunos representantes das classes (responsabilidade, boa educação etc.), limpeza e/ou sujeira das salas de aula, organização e disposição das carteiras, das mesas, condição dos materiais didáticos, rendimentos dos alunos, questões de relacionamento entre professor e aluno, aluno e aluno.

Assim, periodicamente, num tempinho antes do término das aulas, os alunos representantes faziam uma reunião chamada “Conselhinho” junto com a diretora, onde discutiam todos aqueles assuntos. Também surgiu a ideia dos alunos organizarem um Grêmio para a escola, mas isto não deu certo porque a maioria deles morava longe e vem de transporte pago, ficando inviável virem fora do horário das aulas para fazerem as reuniões do Grêmio.

A professora me contou ainda que esse exercício que os alunos faziam dentro do projeto dos "Professores Orientadores" simulava uma campanha de eleição, pois alunos e professores se candidatavam e recebiam votos para se elegerem. Ela lembra que os candidatos deveriam transmitir boas atitudes e passar confiança para conseguirem votos. Certa vez, os próprios estudantes reivindicaram a saída de um dos representantes, pois este não estava agindo conforme os alunos esperavam. A professora ainda me disse que esse projeto vinha trazendo bons frutos à escola, melhorando a convivência entre todos.

Neste instante, enquanto eu conversava com a professora de Ciências no laboratório, a diretora entrou preocupada falando que precisava urgente consertar os armários e as janelas do laboratório, pois tinham sido depredados. Ela não disse se foi uma ação dos próprios alunos. O laboratório em que estávamos conversando nem tinha sido inaugurado para uso de todos os alunos, a abertura pretendia ser dali a algum tempo e toda comunidade seria convidada para uma grande festa.

A diretora continuou dizendo que precisava urgente comprar grades de ferro para as janelas do laboratório, pois ela afirmava que os alunos estavam tentando fugir. Ela olhou para o teto e viu que novas pichações tinham sido feitas talvez pelos alunos. Comentou com a professora que precisaria chamar alguém para limpar todas as pichações; a professora somente concordou.

Como mencionei anteriormente, os espaços educativos a exemplo da horta, que poderia permanecer aberta a visitação dos alunos, a meu ver, se encontrava sempre fechada. Fui até lá conhecê-la.

A horta é bem ampla e toda cercada com grades altas e fechada com cadeado.

Conversando com a Dora, ela disse que a horta tem quase três anos de existência. Era para ser um projeto tanto para alunos do fundamental I quanto para alunos do fundamental II, mas a horta acabou ficando para os alunos do 1º ao 5º ano, enquanto que a estufa ficou para os alunos do 6º ao 9º ano porque os professores que representavam cada um desses projetos acabaram por dividir as turmas.

Numa conversa com o segurança da escola, ele disse que naquele ano a horta ainda não tinha sido utilizada. Alguns funcionários cuidavam dela porque senão *caía no esquecimento e as plantas morreriam*. Ele acrescentou dizendo que várias vezes precisou chamar a atenção dos alunos, pois eles estavam

empurrando os vasos da estufa para quebrarem. O segurança ainda disse que já chegou a distribuir algumas verduras da horta para os alunos que permaneciam na escola aguardando o transporte escolar, porque as folhas já estavam morrendo. As hortaliças eram utilizadas quando algum professor ia até a horta com as crianças para ensiná-las sobre alimentação, como plantar, cuidar e colher, fora disso, as hortaliças não eram consumidas. Até presenciei certa vez um movimento de crianças na horta do período da tarde e reparei que muitas delas estavam levando para casa mudas no vaso. Depois que as mudas foram distribuídas, uma das cozinheiras voltou a fechar a grade da horta.

Numa outra oportunidade, acompanhei os alunos lanchando no refeitório. Cheguei lá às 09h30min da manhã, horário em que os estudantes almoçavam. Notei que somente alguns alunos comiam a refeição servida pela escola. Em fila, os alunos recebiam o prato já preparado pelas cozinheiras. Achei impressionante o quanto eles comiam rápido, menos de dez minutos, sendo que a maioria deles já ficava em pé ao lado do balde de despejo para depositar os restos de comida. Creio que para evitar tanto desperdício, os próprios alunos poderiam preparar seus pratos, mas a cozinheira me disse que eles bagunçavam muito, que não daria certo.

Após a refeição, vi a pilha de sobras de comida. Perguntei para a cozinheira o que elas faziam com tudo aquilo, fiquei preocupada e triste com a possibilidade de jogarem a comida no lixo lá de fora, no entanto, ela disse que vários funcionários levavam-na embora, principalmente o segurança, seja para alimentar seus próprios cachorros, seja para alimentar cachorros de rua.

Até este momento em que narro minhas vivências na escola "VR", procurei descrever as primeiras impressões e sensações de modo mais amplo e do que realmente senti quando comecei a participar da vida desta instituição, pelo menos, uma boa parte dela para escrever este trabalho de pesquisa.

A seguir gostaria de compartilhar alguns eventos, aulas e atividades que vivenciei durante o período de observação na escola que também muito contribuíram na caracterização desse cotidiano escolar.

Projetos e atividades mil: saindo da rotina?

Acompanhei vários eventos da escola como a abertura dos Jogos da Amizade, Conselho de Escola, Reunião de planejamento dos professores, visita

da CPFL (Companhia Paulista de Força e Luz) à escola, inauguração do Laboratório Interativo de Ciências, Reunião de final de semestre dos professores e Festa Junina.

Investigando o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola, atentei-me aos objetivos que a comunidade escolar desejava cumprir naquele ano. Em resumo, a escola pretendia trabalhar de modo interdisciplinar a partir dos Jogos da Amizade e do Tema Gerador e de acordo com a realidade dos alunos; continuar estimulando a participação da comunidade no Conselho de Escola; garantir a prática do planejamento democrático envolvendo a comunidade escolar e promover ações para o bom relacionamento entre a gestão e os professores, professores e alunos; desenvolver habilidades e competências entre os alunos respeitando as especificidades; retomar "situações problemas" para subsidiar a elaboração de indicadores de qualidade de ensino como, por exemplo, tratar as questões de comportamento dos alunos e fazer atendimento destes com a família, com os professores e individuais; estimular o registro dos acontecimentos cotidianos; trabalhar mais a leitura e a produção de texto, a interpretação de gráficos, tabelas e de textos matemáticos e estimular os alunos ao hábito do estudo.

No PPP havia outros documentos como levantamento dos recursos físicos e materiais da escola, atas oficiais e de reuniões, textos diversos sobre educação, projetos em andamento e já finalizados, recados em geral como datas comemorativas, feriados, reuniões, orçamento da escola, planos de ensino e avaliação de cada professor, quadro de horários e matrícula de alunos.

No período desta pesquisa, a escola estava envolvida com um projeto financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo), coordenado por um docente do Departamento de Políticas Públicas, Administração e Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da UNICAMP em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. O projeto intitulado: "Trabalho Integrado na escola pública: participação político-pedagógica" tinha como objetivo a construção de novas formas de conceber a prática pedagógica no interior da escola pública através da metodologia da pesquisa-ação. Como principais procedimentos utilizados na condução e registro dos trabalhos desenvolvidos, a escola organizava reuniões gerais, reuniões específicas dos subprojetos, relatórios mensais e registro de diário de campo.

Este projeto abrangeu sete sub-projetos⁹: Jogos da Amizade; Planejamento participativo: caminho da gestão democrática; Ação integrada da supervisão educacional e da coordenação pedagógica com a equipe da gestão da unidade educacional; Laboratório Interativo de Ciências; Registros em vídeo no cotidiano da escola; A inclusão e o trabalho integrado na escola; A construção de ciclos de desenvolvimento humano: um novo olhar, novos desafios.

O investimento teve início em 2005 e foi finalizado em 2009 e contou com dezesseis professores bolsistas da própria escola. Minha pesquisa ocorreu praticamente no final desse projeto, mas a diretora disse que todos esses sub-projetos ainda continuavam a fazer parte das atividades da escola de maneira incorporada nos fazeres dos professores, ou seja, de forma mais diluída, deixando de ser um projeto marcado com começo, meio e fim:

A presença da UNICAMP aqui fez com que a gente ficasse mais integrado enquanto gestão, a gente começou a ter um projeto de gestão que a gente não tinha antes, mas num tinha tempo pra sentar, e aí a gente percebeu que precisava de tempo, ter reuniões específicas de gestão. Estava na nossa cabeça e no nosso coração, mas na prática a gente não investia nele, então propiciou que a gente tivesse um outro olhar, um novo investimento. [...] O laboratório ficou com uma identidade, se incorporou no cotidiano da escola, deixou de ser subprojeto, eles foram embora, mas a coisa continuou, essa é a ideia. (Diretora)

Segundo Ganzelli (2009, p.35), coordenador da pesquisa:

O projeto de pesquisa foi elaborado de forma participativa, quando gestores e professores levantaram as principais necessidades da unidade escolar, sendo essas transformadas em subprojetos, que foram coordenados por grupos de pesquisadores da própria escola. É uma inovação colocar professores e gestores no desenvolvimento de uma pesquisa comum.

Uma das ações deste projeto foi a elaboração coletiva de um plano de ensino comum que contribuiu com a interdisciplinaridade de atividades didáticas como aponta Ganzelli (ibid), a respeito dos Jogos da Amizade:

[...] A professora de Ciências utilizou o evento dos jogos para medir os batimentos cardíacos dos alunos, a professora de matemática produziu quadros estatísticos de desempenho das equipes com seus alunos e a professora de português coordenou a montagem de uma revista pelos alunos dos

⁹ O Apêndice A traz os objetivos dos sete sub-projetos.

jogos com entrevistas e textos históricos dos Jogos Olímpicos.

Em 2011, tive acesso ao livro intitulado "**Reinventando a escola pública por nós mesmos**" publicado pelos professores da escola participantes do projeto. A intenção do livro foi expressar o resultado da pesquisa realizada na instituição no intuito de apresentar

[...] o processo de reinvenção de práticas educativas e organizacionais pelos próprios sujeitos que constroem a realidade escolar [...] transformando a organização escolar, gerando conscientização dos sujeitos sobre as contradições presentes no cotidiano. [...] O trabalho [ainda] representa uma nova forma de relacionamento entre universidade e escola pública, o que implicou em um trabalho no qual o ensino, a extensão e a pesquisa, se fizessem presentes. [...] Trata-se de uma experiência que concretizou a transformação emancipadora no trabalho e na organização na escola pública¹⁰.

Além desse projeto e de outras atividades que participavam do cotidiano dessa escola, ainda existia o chamado **Tema Gerador** que era trabalhado anualmente. O assunto daquele ano foi "**A Arte de Conviver**" organizado em três temáticas:

Autonomia – respeito, organização, responsabilidade;

Interação – amizade, solidariedade, justiça;

Coletividade – democracia, moral e ética.

Nos Jogos da Amizade daquele ano, de acordo com esse tema gerador, cada time expressava um sentimento através das cores estampadas nas camisetas: Azul solidariedade, Verde cooperação, Laranja união e Preto respeito. Os alunos que participavam competindo nos jogos compravam as camisetas, mas vi que vários alunos compravam para usarem no dia-a-dia mesmo, simplesmente por acharem bonitas.

De acordo com a diretora da escola, o tema gerador teve seu início marcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelos temas transversais. Sempre existiu essa proposta na escola, mas a partir da gestão de 2003, que era a vigente daquele ano, foi sugerido que o tema gerador fosse trabalhado de forma coletiva incluindo alunos e professores e também inserido no PPP da escola. Sobre o tema gerador daquele ano, explicou a diretora:

¹⁰ Trecho retirado da contracapa do livro

É uma arte do diálogo e do respeitar as diferenças, porque não é fácil tem vezes que você vai a uma reunião de professores e pra você chegar a um consenso não é fácil mesmo. É aceitar o que foi democraticamente eleito, porque tem gente que ainda fica com aquela opinião, tem gente que votou pra todo mundo usar camiseta cor de rosa, mas o que votou no preto fica o tempo todo depois buxixando. [...] É um tema amplo que dá pra ser trabalhado muitos subtemas. A gente teve um foco o ano passado e esse ano a gente está buscando um outro foco. Nessa arte de conviver eles querem isso, a disciplina, a limpeza da escola, com um olhar mais interno da coisa.

Nas falas de alguns professores Arte de Conviver era:

Compreender o jeito que o aluno é porque é outra geração, não querer que ele fique quieto [...] entender quais são os limites, até onde eu vou, até onde eu devo ir, até onde posso extrapolar esses limites, em que situações eu extrapolo esses limites. (Professora de Ciências)

É posicionando e participando, pensando nele mesmo primeiro, ele com outro, ele na escola, ele na sociedade, no ambiente [...] se eu conviver bem eu vou ser bom aluno, vou estudar, vou participar. (Professora de Artes)

É me relacionar bem no trabalho, não interferir no pessoal, procuro um relacionamento positivo com todos mesmo que tenha alguém que eu não me identifique, profissionalmente eu tenho que ter, por causa do meu aluno. (Professora de Educação Física).

Bem, tive a oportunidade de acompanhar dois eventos desses projetos: a inauguração do Laboratório Interativo de Ciências e a abertura dos Jogos da Amizade.

Novidade no ar: a inauguração do Laboratório de Ciências

A inauguração do laboratório foi no finzinho de uma tarde, fora do período das aulas. Participaram alunos, pais, professores, funcionários, equipe técnica, docentes da Faculdade de Educação da Unicamp, fotógrafos e a reportagem do jornal Correio Popular.

Alguns alunos se candidataram a monitores e foram identificados com crachás, a participação era aberta a todos os alunos.

No mesmo dia da inauguração era aniversário da diretora. Foi colocado um mural na parede com vários recados e elogios vindos dos alunos, parabenizando-a.

Professores da escola e docentes da Unicamp abriram o discurso dizendo que o laboratório teve a perspectiva *de fazer ciências de uma maneira diferente, mais interativa, é uma iniciativa ousada dos professores e alunos que permitirá a socialização e a integração com muitos projetos pedagógicos.*

Uma das professoras que discursou disse que chegou a não acreditar que o laboratório ficasse pronto, porque o movimento de adesão dos professores e alunos estava devagar, além de outros fatores como verba e manutenção. Disse que ficou muito surpresa por aquele sucesso.

Um aluno também discursou. Ele disse que o laboratório pretendia *alcançar a qualidade de ensino de nossa escola.*

Os alunos monitores entregaram para todos nós folhetos explicativos sobre o laboratório.

O laboratório recebeu o nome de um docente da Unicamp, o professor Hilário Fracalanza, já falecido e representado naquela dia por seu filho. Ele agradeceu e tirou uma pequena cortina que cobria a placa com o nome do laboratório, inaugurando-o. Soaram-se muitas palmas.

Quando as portas do laboratório foram abertas, os alunos se dirigiram às mesas e iam explicando os seus experimentos. Foram apresentados os seguintes trabalhos: decantação, observação de órgãos de plantas no microscópio, condução de energia elétrica e processo de filtração de água. Notei que havia vinte alunos participando desta atividade, quatro alunos por experimento. O laboratório estava muito bem equipado.

Foram criados cadernos descrevendo os experimentos dos alunos, os objetivos do laboratório e toda sua história desde o ano de 2008, antes de possuírem maiores recursos como naquele ano. Estes materiais estavam expostos para consulta.

Foi uma divertida inauguração. Os alunos que participaram da atividade dos experimentos estavam bem animados. Visualizei os órgãos de algumas plantas no microscópio e enquanto fazia isto, os alunos explicavam o que eu estava vendo.

Encontrava-me na porta do laboratório acompanhando a movimentação quando a professora de Ciências chegou comentando sobre este evento e

perguntou o que eu estava achando. Eu disse que o laboratório ficou muito bonito e achei interessante a divulgação da inauguração para a comunidade escolar. Ela contou que para divulgar esse evento em poucos dias deu muito trabalho, na verdade não era para ser tanta gente, mas de qualquer forma foi muito bom convidar as pessoas para participar, não só os professores e os docentes da Unicamp.

Depois que boa parte dos convidados desfrutaram o coquetel e interagiram com as atividades do laboratório, a inauguração se deu por encerrada e aos poucos todos foram embora.

E começam os Jogos da Amizade!

Em meados do mês de Outubro acompanhei à noite uma animada festa para a abertura dos Jogos da Amizade. Compareceram alunos, funcionários, professores, equipe técnica, amigos, familiares. Todos se reuniram numa quadra que ficava atrás da escola, em um espaço separado, como se fosse um clube.

Conversando com uma funcionária naquela noite, ela me contou que este evento é esperado o ano todo pelos alunos e professores. Durante uma semana são realizadas competições em diversas modalidades de esportes, como futebol, atletismo, vôlei entre outros, e não tem aula nesse período. No dia do encerramento, os pontos que cada time conquistou nas competições são somados e o vencedor ganha medalha e troféu. Os Jogos da Amizade sempre acontecem no segundo semestre do ano e a participação dos alunos é livre.

Naquela noite, a equipe gestora e os funcionários estavam muito animados, vestidos com camisetas coloridas, chapéus brilhantes e apitos.

A abertura dos Jogos da Amizade contou com a apresentação de poemas variados reproduzidos através de slides em telões. Logo em seguida, duas adolescentes vestidas em trajes de gala cantaram o hino nacional. Naquele momento, todas as pessoas cantaram junto.

Depois o DJ começou a tocar diversas músicas para dar início à competição de torcidas entre os alunos.

Cinco grupos, com aproximadamente vinte alunos do ensino fundamental I e II mais o professor, formavam torcidas organizadas representando um time e sua respectiva cor. As torcidas fizeram um número de dança na quadra,

enchendo o lugar de fumaças coloridas, fazendo muito barulho e manifestando os gritos de guerra. Os professores responsáveis por cada torcida comandavam a coreografia e organizavam os alunos para que tudo saísse conforme ensaiado, proporcionando um clima de muita alegria.

Percebi que na competição de torcidas havia mais crianças que adolescentes. Os estudantes “mais velhos” que estavam lá naquela noite ficaram conversando, conhecendo pessoas novas, namorando etc.

Quando a competição terminou, as torcidas acumularam pontos para a contagem e definição do resultado que seria somente ao final daquela semana, quando os jogos terminassem.

A festa foi seguindo até tarde da noite. Não fiquei até o finalzinho, mas gostei da experiência.

Uma manhã diferente: visita da Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL) à escola “VR”

Houve uma ocasião em que cheguei à escola e notei um movimento muito grande na quadra de esportes. Perguntei a orientadora pedagógica o que estava acontecendo lá, e ela disse que era uma palestra da CPFL com o tema “Energia”. Ela falou que tinha tudo a ver com a minha pesquisa e lançou: *vai Bruna atrás do movimento!* dizendo que seria interessante eu acompanhar a palestra para minha pesquisa.

A CPFL apresentou um programa chamado REDE COMUNIDADE, “Energia, recurso da vida”. Era um projeto itinerante em que a empresa paulista visitava diversas escolas públicas da região. A professora de ERET ficou responsável pela recepção e organização da equipe que iria dirigir a palestra.

Aos poucos, as classes iam sendo chamadas para ir até a quadra acompanhar a palestra. Os alunos menores se sentavam bem à frente e os maiores atrás, sentados nas arquibancadas. Destes últimos notei muita agitação, brincadeiras entre eles, muita conversa, não prestavam muita atenção aos palestrantes. Alguns deles nem tinham visibilidade do palestrante. Outros nem entravam na quadra, ficavam no portão de acesso. Os alunos menores que estavam bem à frente interagiram mais.

Alguns assuntos que orientaram a palestra foram do tipo, “como utilizar a energia de maneira consciente” ou “vamos economizar energia”, “vamos

cuidar da água”, “a água vai acabar”, “nosso futuro é incerto”, “vamos cada um fazer sua parte”, “o planeta pede socorro”, e assim por diante.

A CPFL propôs aos alunos que fizessem uma gincana em que cada classe elaboraria um trabalho em grupo com o tema “Energia” para ser apresentado para toda a escola em forma de maquetes. A participação dos alunos na gincana não era obrigatória. Ao final, a escola ganharia um computador pela participação e o grupo campeão teria a possibilidade de ganhar em um sorteio uma bicicleta, em segundo lugar um Mp4 e em terceiro lugar um Mp3.

Os temas foram divididos assim: 6º ano: fontes de energia; 7º ano: energia e impacto no ambiente; 8º ano: energia, qualidade e segurança; 9º ano: consciência e energia. Só não sei ao certo quem escolheu estes temas ou se já vieram como sugestão da CPFL.

Não notei muitos alunos participando dessa atividade. Depois de alguns dias, vi as maquetes já construídas e estavam guardadas na sala de informática, achei-as bem interessantes. Soube através dos alunos que as maquetes foram sendo confeccionadas ao longo dos dias nas salas de aula.

Reunião de final de semestre: metas a cumprir

No final do mês de junho acompanhei a reunião de final de semestre dos professores e equipe técnica. Alguns pais de alunos também estavam presentes.

A orientadora pedagógica iniciou a reunião contando sobre os projetos em andamento na escola, falou do rendimento dos alunos, da organização da gestão, das atividades trabalhadas pelos professores, da resolução de conflitos, de questões de postura dos professores e de comportamento dos alunos.

Ela apresentava em slides todo o cronograma de atividades realizadas e o que precisava melhorar. A questão dos atrasos dos professores foi mencionada, *vamos fazer nossa parte para depois cobrar dos alunos, desejamos democratizar nossas relações profissionais, visando à gestão democrática, para tanto temos que primeiramente cumprir os combinados coletivos*, comentou Dora.

A supervisora de ensino que estava presente naquele dia discutiu que os espaços como a biblioteca, o laboratório e a sala de informática precisavam de projetos para ser utilizados pelos alunos de maneira mais efetiva e não mais

como uma *válvula de escape* ou como *sala de emergência* para os alunos saírem da classe. A equipe gestora e os professores presentes concordaram com ela.

A diretora comentou que estava contente com o interesse dos alunos em participar desses tipos de reuniões de professores e equipe técnica, como aquela que estava ocorrendo naquele dia. Ela disse que o foco maior estava nas relações de ensino e aprendizagem e que não era possível excluir os alunos daquele tipo de discussão. Notei que havia algumas crianças acompanhadas de seus pais naquele dia. Entretanto, alguns professores argumentaram que prefeririam as reuniões sem os alunos, especificamente, as crianças, pois eram muito imaturas para compreender assuntos de avaliação e de aprendizagem.

Envolvidos nesta discussão a respeito da participação dos alunos nas reuniões, surgiu a questão da resolução de problemas com alunos indisciplinados. A diretora contou como foi complicado retirar dois alunos da escola por causa da resistência das famílias e que aquela situação não poderia se repetir. Dora alertou que todo aluno teria que ficar na escola de qualquer jeito.

Um dos pais presente na reunião disse que quando há um aluno problemático na escola ele teria que ficar em um lugar separado dos outros. Ele defendia a presença de um psicólogo na escola. Essa colocação gerou muita polêmica, pois a orientadora pedagógica discordava dele porque, dizia ela, que ao invés de praticar a inclusão a escola estaria segregando o aluno e ignorando a diversidade entre as pessoas. A orientadora pedagógica disse que dessa forma *estaríamos tirando o aluno das regras do convívio social, excluindo-o, confinando-o*. Ela disse que poderia ser interessante fazer um projeto para tratar desse aluno de forma especial, mas nunca deixar de incluí-lo na comunidade escolar.

O professor de Ciências disse que os alunos eram reflexos dos docentes e que se houvesse uma sala especial na escola com psicólogo e, mesmo assim, a indisciplina continuasse, a culpa era do professor. O professor reconheceu que era difícil dialogar com os estudantes e que muitas vezes resolvia os conflitos com punição. Disse que passou o semestre inteiro pensando em soluções para esses conflitos, mas os alunos só queriam saber de sair das classes e só demonstravam algum interesse pela aula quando ele propunha alguma atividade na estufa.

Enquanto as pessoas esperavam a continuação da reunião, o pai e a supervisora de ensino travaram um intenso debate. Ele argumentava que era dever da escola resolver todos os tipos de conflitos, já a supervisora falava que somente projetos e psicólogos não resolveriam os problemas de comportamento dos alunos, nem mesmo jogar a culpa nos professores.

Como a discussão estava indo longe demais, a diretora interrompeu fazendo gestos no ar e partiu para outro assunto. Comentou bem feliz que a escola foi convidada para participar do "Parlamento Jovem" - um programa do Governo Federal em que alguns adolescentes são selecionados para participar de discussões políticas na câmara dos deputados.

Na segunda parte da reunião, os professores se reuniram em grupos para discutir o que estavam trabalhando com os alunos e para socializar as ideias. Nessa discussão, o que mais foi abordado foi o comportamento dos alunos nas salas de aulas. A professora de Matemática desabafou dizendo que a questão da indisciplina e da falta de interesse dos alunos pelas aulas desanimava muito. Ela continuou falando que era preciso trabalhar mais a convivência social dos alunos, a questão do comportamento, *é muito chocante, eles precisam ter mais respeito. Tive um avanço, mas não 100%*. Ela pretendia colocar cartazes na sala de aula abordando a boa convivência entre alunos e professores.

O professor de Ciências comentou sobre a falta de responsabilidade dos alunos. Contou que quando trabalhou com plantas, os estudantes fingiram plantar o feijão no vaso, só que mesmo assim continuavam molhando a terra em vão para não ter que acompanhar o desenvolvimento da planta e elaborar relatórios daquela atividade.

Os professores alegaram que os alunos eram muito inteligentes e tinham um grande potencial, mas faltava interesse e foco, além de terem muita preguiça. Disseram que precisariam trabalhar este ponto. A professora de Matemática disse que os alunos eram *diamantes brutos* e que estava *dando o sangue no trabalho*, mas o problema da preguiça dos estudantes ainda persistia.

Os professores ficaram conversando sobre as aulas até encerrar a reunião.

Reunião de Planejamento de fim de ano: um dia para debates e, por que não, para descontração

Passado um bom de tempo em que estava freqüentando a escola como pesquisadora, fui observando o comportamento dos professores e como eles se relacionavam com o ambiente e com os alunos. Constantemente, notava que eles estavam conversando e compartilhando ideias a respeito de textos, estudos e pesquisas na área de educação, trocando informações sobre novas estratégias de ensino, sobre as possibilidades de elaboração de algum projeto novo ou de alguma atividade diferente para trabalhar com os alunos. Conversei com alguns deles perguntando que tipos de atividades procuravam trabalhar em suas aulas:

Eu fiz um projeto em 2008, que eu trabalhei com duas professoras, uma de Educação Especial e outra de Ciências, a gente trabalhava sexualidade. A gente falava de música, sobre namoro, eles que trazem o tema para a gente discutir na aula, foi muito legal, a gente saiu para ir ao cinema, assim, extrapolou a relação de sala de aula e professor. [...] Trabalhei certa vez com diário. Uma vez por semana eles tinham que escrever e trazer na outra semana o que eles escreveram sobre um fato que aconteceu na semana e aí a gente discutia isso. Quer dizer, você está trabalhando a vida do indivíduo, trabalhando os sentimentos dele, o relacionamento pais e filhos, o relacionamento de amizade, isto é uma coisa muito dinâmica (Professora de Ciências).

A gente sempre organiza exposição, sempre no conteúdo deles, no 9º ano eles estavam estudando a Tarsila do Amaral, que teve a exposição em São Paulo, sempre quando tem uma Bienal a gente tenta encaixa no conteúdo deles, mais ligado às artes plásticas. [...] Ano de Copa, trabalha a música da Copa, o mascote, [...] mesmo que não seja um tema específico do conteúdo. Além de estudar a técnica ligada, é ficar por dentro do que está acontecendo, por dentro das coisas, ser informado na internet, na televisão. (Professora de Artes)

Quando eu dou um conteúdo pra eles, esse é o meu modo de dar exemplo pra eles, com o diálogo, é também um modo de cidadania, de política que vai levar pra vida deles. [...] As minhas atitudes ensinam também, a cidadania, a ética, o relacionamento social, [...] vamos dizer, que o conteúdo é a

interação, aluno e aluno, aluno e professor. (Professora de Educação Física).

Em outras conversas com alguns professores, eles disseram que gostavam de debater diversos tipos de assuntos em sala de aula com os alunos que não estavam, necessariamente, no planejamento:

A gente vai agregando o que a mídia está divulgando e vamos trazendo para a sala de aula, por exemplo, as bombas do Afeganistão, o que é o homem bomba, o que está acontecendo, eu vou passar para eles um filme sobre o Afeganistão, sobre a adolescência, como é que é a adolescência no Afeganistão [...] queria que eles refletissem, fizessem uma auto-reflexão, não faço avaliação para isso. [...] Então, sempre tem uma reflexão para a vida deles cotidiana, nós não temos o objetivo que os alunos passem em nenhuma prova, o que nós queremos é que eles conheçam, dominem o conteúdo, reflitam sobre ele e levem para a prática da vida cotidiana. (Professora de Ciências)

Não é só pra fazer uma lição, é trazer um pouco de cultura. [...] É a formação do aluno, não é só passar o conteúdo, é desenvolver o aluno, sua criatividade, sua imaginação, deixar o aluno mais crítico. (Professora de Educação Artística)

Com os projetos a sala de aula fica mais dinâmica, você sai daquele ensino de lousa, livro, pega no caderno e responde questão, aquele ensino mais tradicional, uma pedagogia mais conservadora. (Professor de Geografia)

É uma questão não somente da necessidade do conteúdo, como eu vejo muito neste lado, mas também tem que ter um relacionamento afetivo com os alunos. (Professora de Educação Física)

Acho que tudo que é feito que tenha uma disciplina, uma regra, aprender, nem que for abrir um livro e usar o dicionário, qualquer coisinha que você ensina, eu acho que você está lucrando com aquilo. (Professora Inglês)

Alguns professores como os de Ciências e a professora de ERET costumavam participar de congressos e seminários. Também notei que os professores desta escola eram aflitos no sentido de que se sentiam sobrecarregados pelas tarefas a serem realizadas e demandadas pelos projetos que participavam. Uma das falas da professora de Ciência parece evidenciar essa situação:

É tanta coisa no dia-a-dia que você sai daqui...olha eu vou lhe dizer, eu já estou fazendo 25 anos de trabalho, eu acordo 05h30min, 06h45min, às vezes eu penso se eu devo vir para

a escola ou não. Eu cheguei neste ponto agora sabe. Sempre foi a minha opção a sala de aula, mas agora eu chego de manhã e penso "meu Deus, eu tenho duas aulas de manhã naquela classe, será que eu devo ir à escola? [...] Essa semana, com este negócio da secretaria você tem que dar conta do regulamento da escola até 15 de junho, dar conta dos objetivos dos ciclos dos saberes até dia 2 de junho por trimestre, cada ciclo por trimestre, nós não temos ajuda da Orientadora Pedagógica que está mais perdida que a gente. A gente tem que dar conta também da matriz curricular que foi na Secretaria da Educação e que nós professores, da área de Ciências, de Português, de Matemática, cada um na sua área questionou e fizemos um documento da escola questionando essa matriz curricular, porque não está atendendo as propostas que estamos tendo hoje na escola, e tudo nós temos um prazo para dar conta de todos esses grandes documentos em prazos de uma semana. [...] Muitas! Muitas tarefas, nós viramos tarefeiros e não dá tempo de pensar. Então, vem o regulamento pronto pra você ler. Se tiver alguma coisa, você tem que escrever rápido até 15 de junho, depois você tem a matriz curricular que já está pronta! [...] Se eu fosse dar conta disso tudo e brigar por isso tudo, eu não dou conta da sala de aula.

No início do mês de Novembro, os professores do ensino fundamental I e II e a equipe técnica se reuniram para o planejamento de final de ano. Devido à reforma, a reunião foi realizada em um salão que ficava nas proximidades da escola.

Chegando lá, fui muito bem recebida pela diretora e por alguns professores que já me conheciam. Outros eram do período da manhã e não estavam a par da pesquisa que eu fazia na escola, mas isto não foi nenhum problema para minha participação naquele dia. Ao todo participaram vinte e dois professores.

A diretora entregou para cada um e para mim também um roteiro com as atividades do planejamento. O roteiro seguia uma dinâmica que envolvia, na primeira parte da reunião, o debate de ideias pedagógicas, discussões sobre os objetivos gerais da escola, das áreas de conhecimento e dos ciclos de aprendizagem. Na segunda parte, os professores se reuniram por área de conhecimento e definiram o que seria trabalhado com os alunos. A equipe técnica sugeriu que os professores se orientassem pela pergunta: "O que queremos que o aluno saiba ao final de cada ano do ciclo por área?".

Em roda todos os professores receberam recortes de ideias pedagógicas retirados da Revista "Nova Escola" e cada um deles fazia a leitura e comentava se assim desejasse.

Os assuntos discutidos foram: planejamento, avaliação, metodologia, livros didáticos, criatividade do professor, práticas de ensino, escolha de conteúdos para trabalhar com o aluno, a necessidade de conversar mais entre os colegas sobre as áreas de ensino, interdisciplinaridade, engavetamento de planos dos professores e mais agilidade no desenvolvimento de projetos e atividades.

Dora contou que uma ONG propôs uma parceria com a escola para atender crianças com dificuldades de aprendizagem. Disse que era preciso certa ponderação na escolha dessas propostas, ela dizia *somos abertos*, mas era necessário que a instituição conhecesse melhor a escola e os alunos.

A professora de Educação Física comentou que também recebeu um convite de uma universidade particular que havia se interessado em conhecer os Jogos da Amizade. A professora continuou dizendo que fica muito contente com a forte presença da universidade na escola e que acha muito importante o retorno das pesquisas acadêmicas feitas na escola pública.

Mais adiante das discussões, alguns professores travaram um debate sobre a avaliação dos alunos. Eles defendiam posições diferentes quanto à escola trabalhar uma avaliação diagnóstica utilizando um instrumento padrão ou trabalhar uma avaliação individual, cada professor a sua maneira. Dora defendia a avaliação coletiva, já alguns professores do período da manhã não queriam expor seus métodos aos colegas, pois cada um tinha seus critérios, eles queriam que o instrumento tivesse um núcleo comum.

Dora continuou dizendo sobre a importância de haver critérios estabelecidos por ciclos e não critérios individuais e que as avaliações precisavam ser homogêneas. Alguns professores diziam que para fazer isso era necessário estabelecer laços de confiança entre os colegas, mas que nem sempre isso dava certo. Outras vezes, as avaliações expressavam *muita carga de subjetividade*, ou seja, o professor acabava avaliando o aluno baseando-se em vínculos afetivos com ele, e não necessariamente por sua produção em sala de aula.

Os professores defendiam a criação de novos métodos de avaliação, como: auto-avaliação, teatros, quadros, pinturas etc., pois a avaliação quantitativa era um problema cultural. Uma professora das séries iniciais disse:

Vamos construir juntos, com a família, com a comunidade, pois a nossa escola não dá nota! Se o pai não concorda, ele que procure uma escola que dê nota. Outra professora também das séries iniciais apontou que a escola avaliava os alunos por meios de outros processos, trabalhava em ciclos de aprendizagem e que também era necessário deixar claro para o aluno o que ele não soube aprender, para que assim ele pudesse ter a possibilidade de rever a matéria.

Neste ponto, Dora disse que a escola estava passando por uma mudança de paradigma quanto a estabelecer outras formas de qualificar a aprendizagem dos alunos. Disse que não gostava desse tipo de escola que estratifica e que reprova por conceitos.

Maria chamou a atenção de todos para que, nas reuniões de pais, os professores pudessem estabelecer mais diálogos e aproximações e não ficar falando em demasia a respeito dos problemas estruturais da escola e que era preciso incentivar os pais a participar mais efetivamente das reuniões do Conselho de Escola.

A professora de Educação Física disse que era necessário fazer uma espécie de *merchandising* do trabalho dos professores para que os pais tivessem vontade de vir às reuniões.

Depois do intervalo, os professores se reuniram por ciclo e cada grupo procurou outros lugares do salão para melhor planejar as atividades do ano.

Os ciclos eram divididos em: Comunicação e Expressão (Português, Artes, Educação Física e Inglês), Ciências e Tecnologia (Ciências, Matemática e ERET) e Humanas (História e Geografia).

Quando os grupos estavam se organizando pedi permissão aos professores do grupo de Ciências e Tecnologia para observá-los. Optei por este grupo porque conhecia melhor os professores.

Nesta segunda parte da reunião, percebi que os professores estavam muito empolgados trazendo novas ideias e perspectivas para o próximo ano. Os professores colocaram as seguintes propostas: trabalhar assuntos relacionados ao desastre natural que aconteceu no Haiti, questões políticas da Colômbia, Venezuela, Bolívia, Cuba, questões ambientais da Amazônia Legal, falar sobre as chuvas constantes e os desastres em São Paulo. A professora de Matemática lembrou: *não esquecer o tema gerador*. E ressaltou que todo o planejamento deveria levar em conta a "Arte de Conviver".

Continuando nas propostas para o planejamento por área, os professores retomaram a questão do tema gerador e argumentaram que precisavam

trabalhar mais a harmonia entre os alunos como ponto fundamental para discutir as regras e não só ficar pontuando-as, porque não surtiam efeito. *Precisamos trabalhar o que é coletivo e o que é ser cidadão, fazer o aluno olhar o cotidiano com criticidade*, disse a professora de Ciências.

Eles também abordaram a questão do conhecimento significativo, isto é, diziam que a aprendizagem de novos conhecimentos deveria produzir sentidos para o aluno; o próprio educando precisava construir conceitos sobre o conhecimento, partindo da vida dele. Neste ponto, os professores ficaram boa parte do tempo discutindo as possíveis diferenças entre transmitir informações e consolidar conhecimento; o conhecimento científico versus o senso comum.

Outras ideias foram surgindo: fazer um passeio com os alunos à Bienal e visitar a cidade de São Paulo, *sair um pouco do Parque Industrial*, disse a professora de ERET. Eles queriam que os alunos aprendessem como olhar os espaços da cidade de forma crítica, *olha só como Campinas tem muitos monumentos, mas estão todos depredados*, observou a professora de Ciências.

A diretora entrou no meio desta discussão e começou a contar que quando fez um passeio com os alunos até a cidade de Itu, interior de São Paulo, para ver a poluição dos rios, os alunos acharam lindo todos aqueles blocos brancos de sabão flutuando nas águas. Ela disse que passou mal, se sentiu culpada e falava para os alunos *é nossa culpa!*

Neste instante os professores discutiram como a questão do lixo da cidade fazia parte da vida dos estudantes, indo além dos muros da escola. Neste momento várias falas dos professores se misturaram: *o que adianta reciclar o lixo se você joga papel para fora do carro? O lixão faz parte do cotidiano deles; se o lixeiro passa na casa dele, então faz parte do cotidiano; A poluição do Parque Industrial faz parte do cotidiano deles; Vamos observar o cotidiano ambiental e ecologicamente.*

Os professores começaram a ver o quanto eles teriam que se empenhar para estudar todos aqueles assuntos e solicitaram mais tempo nos TDC's para pesquisar. Eles ficaram discutindo até ultrapassar o horário combinado para aquele dia e a diretora disse que no dia seguinte eles retomariam as discussões.

No último dia de planejamento, eles novamente se organizaram por ciclos e voltaram a definir as atividades. Neste dia eles estavam mais descontraídos. No meio das discussões surgiram vários tipos de assuntos como planos pessoais, férias, aposentadoria, estudos, diversão, cinema, viagens,

moda, saúde, família, e por um bom tempo ficou assim. Eu também entrei na conversa e me diverti muito com eles, pois eles começavam a fazer brincadeiras imaginando como seria parar de lecionar e ficar só curtindo a vida.

Depois o Planejamento foi retomado. A professora de Ciências disse: *Vamos usar o tema gerador para discutir o mato, o lixo e a obra na escola, falando sobre a bagunça que a reforma de algumas classes deixou por lá. Tem que capinar aquele matagal, que vergonha, cadê a gestão participativa? Vamos chamar a TV e tornar isto público, não é verdade?* Clocou a professora de Matemática que também se mostrou revoltada com a lentidão das obras e o descaso da prefeitura que não soube administrar a reforma em termos de tempo e organização.

A professora de ERET e o professor de Ciências propuseram levar os alunos ao Museu do Futebol por causa da Copa daquele ano. Também queriam visitar o Memorial da América Latina, trabalhar os costumes, as relações humanas dos africanos e analisar a influência da África no Brasil. Como estávamos em época de eleição, os professores também manifestaram interesse em trabalhar esse assunto com os alunos. Trabalhar, ainda, a questão da energia, usina nuclear e petróleo. Tecnologia, Meio Ambiente, cultura e diversidade cultural.

A professora de ERET propôs que os alunos trabalhassem o cinema, fazer o "Minuto Lumière", em que os alunos fariam produções audiovisuais de 1 minuto, tipo um festival do minuto. Todos os outros professores ali presentes acharam a ideia muito interessante, e apontaram que este tipo de atividade *trabalhava a criticidade do olhar, e teria tudo a ver com meio ambiente e tecnologia.*

A professora de Ciências sugeriu pegar uma das telhas novas que estavam sendo colocadas na escola na época e mostrar para os alunos de qual material eram feitas. Ela disse que o material que formavam as telhas era diferente, era uma nova tecnologia, e isto poderia ser trabalhado com os alunos. Ela também gostaria de discutir em sala de aula como as mudanças da escola provocavam mudanças em sua própria história, afinal era uma escola bem antiga e tradicional, nunca havia sido modificada. O professor de Ciências sugeriu que os alunos estudassem os rios da região, visitassem o trem "Maria Fumaça" localizado na cidade de Jaguariúna, interior de São Paulo e pesquisassem sobre o rio Anhumas.

Achei curiosa a maneira que os professores convidavam seus colegas para participar de novos projetos e atividades, eles se dirigiam uns aos outros e perguntavam: *e aí você topa?* E logo as ideias se desenrolavam.

Conversas, discussões, debates, risos e expectativas, assim a reunião do planejamento foi seguindo até seu fim.

Conselho de Escola: entraves do dia-a-dia

Certa vez pude acompanhar o Conselho de Escola. Participaram cinco professores, três pais, um aluno e dois funcionários. Normalmente a participação da comunidade escolar era maior do que naquele dia, a diretora comentara comigo.

Naquela oportunidade a pauta girou em torno de questões financeiras. A escola estava passando por problemas de verba para pagar as contas e comprar novos materiais, estava com *saldo devedor*, dizia a diretora. Outra questão foi a construção da nova quadra de esportes. O impasse era: como construir uma nova quadra sem derrubar as árvores?

Tudo começou assim: a escola tinha como já falei anteriormente, uma grande quantidade de árvores e espaços arborizados. Existiam árvores nativas importantes que se constituíram como patrimônio ecológico da cidade de Campinas e até foram mapeadas pela prefeitura. Eram árvores centenárias, muito lindas e que faziam parte de toda a história do bairro e da escola.

Para a construção da quadra foram chamados topógrafos e engenheiros da prefeitura a fim de estudar a área e pensar em uma maneira de modificar o espaço externo da escola sem prejudicar as árvores. Um técnico ambiental da prefeitura foi até a escola e disse que não era permitido cortar as árvores antes de uma avaliação e que se isso acontecesse a escola poderia ser multada.

As opiniões da comunidade escolar estavam bem divididas, de um lado alguns pais e professores não se preocupavam com a possibilidade de derrubarem as árvores, pois alegavam que a escola estava perdendo uma grande oportunidade de melhorar as aulas de Educação Física e de ganhar mais uma quadra para as pessoas do bairro praticar esportes aos fins de semana. De outro lado, alguns professores e alunos consideravam as árvores como um bem maior, um organismo vivo que embelezava a escola, fazendo parte de sua

história, era um patrimônio natural, além de trazer melhorarias para o ar e refrescar os dias de calor.

As obras já estavam em andamento mesmo sem o consentimento dos professores e dos alunos. A professora de Matemática uma vez me contou que um dia os alunos estavam em aula e começaram a ouvir barulhos de motosserra. Rapidamente todos queriam sair da classe para ver o que estava acontecendo lá fora, o professor que lecionava naquele momento, os deixou sair. Viram então que uma grande árvore estava sendo derrubada. Foi um alvoroço, pois os alunos queriam impedir que ela fosse cortada. Infelizmente, a árvore foi arrancada mesmo assim e alguns alunos até choraram.

Depois desse acontecimento, as discussões sobre o futuro das construções se alastraram por grande parte das reuniões da escola, provocando debates e opiniões divergentes. A equipe técnica da escola então solicitou novamente a avaliação de um topógrafo, interrompendo provisoriamente a obra.

Algumas vezes fui olhar o andamento das obras na escola. Os pedreiros colocaram um alambrado escondendo o local da reforma, mas tinha um pequeno espaço aberto. Vários alunos ficavam lá observando o andamento das obras através dele. Vi o tamanho da árvore que foi arrancada, era imensa. Fiquei tão triste, ela era centenária, uma pena mesmo. Um aluno que estava ao meu lado disse: *estamos chorando*, eu perguntei: *por causa da árvore?* Ele disse: *não, não, é porque tiraram as mesinhas e agora não dá pra matar mais aulas.*

Bem, algum tempo passou depois da visita do topógrafo na escola, então o professor de Ciências havia sugerido uma possível solução para o dilema da construção da quadra sem *derrubar nenhuma árvore nobre*: inverter a posição da quadra. Ele foi até a Polícia Florestal investigar quais seriam as consequências se muitas árvores nativas forem retiradas da escola e também para conhecer as leis ambientais que preservam a vegetação nativa. Lá, ele ficou sabendo que para cada árvore nativa cortada teriam que plantar vinte e cinco árvores. Ele queria lutar pela construção da quadra, mas respeitando as leis ambientais, evitando o desmatamento.

De volta à reunião do conselho de escola, um pai de aluno disse que sacrifícios precisavam ser feitos para o bem dos alunos, pois uma obra de grande valor igual àquela não poderia *empacar* por causa de árvores, mesmo

tendo a consciência ambiental, e que R\$2.000.000,00 não caíam do céu, valor este estimado para a construção da quadra. Outra mãe também apoiava o corte das árvores e disse que as crianças eram *sacrificadas todos os dias por não terem uma quadra coberta*.

A orientadora pedagógica disse que o maior desafio era preservar uma árvore chamada Pau Ferro. Acreditava ser possível a construção da quadra utilizando parte do terreno do estacionamento dos professores, assim não precisaria derrubar esta árvore nativa e rara.

As avaliações feitas pelos topógrafos e engenheiros concluíram que a quadra não ficaria mais tão grande, seria de tamanho médio. Um pai de aluno disse que *a quadra nós queremos, não as árvores*, outro pai disse: *perdemos a oportunidade de fazer algo 'mega' por causa de uma árvore*, e a professora de Educação Física colocou que *as outras escolas derrubavam todas as árvores e a nossa [escola] para fazer uma quadra, não pode!*.

Esse dilema perdurou na escola por muito tempo. Até o final de 2009, as obras ainda estavam paradas até que se estudasse melhor o terreno.

Naquele dia em que eu acompanhava as pautas do conselho também foi discutida a possibilidade de instalar câmeras em vários lugares da escola, principalmente, nos banheiros, pois a quebra de equipamentos era constante naquele espaço. A diretora contou que comprou saboneteiras novas para os banheiros e que em poucos dias os alunos haviam urinado nelas.

O intuito da gestão era de que em breve as câmeras seriam instaladas por toda a escola. Os pais que estavam presentes concordaram. Uma mãe disse que se nas escolas particulares têm câmeras, as escolas públicas também deveriam ter.

O restante da reunião do Conselho de Escola transcorreu com uma conversa mais descontraída sobre a época de estudante dos pais e da diretora. Eles relembavam que os equipamentos da escola eram bem mais preservados, que todos usavam uniformes, que se levantavam quando a diretora visitava as classes, que conservavam os materiais escolares para que durassem por muito tempo, até encapavam os cadernos e livros, cantavam o hino nacional e por aí adiante até terminar a reunião daquele dia.

O “arraiaí” da escola “VR”

Infelizmente, não pude comparecer à festa junina da escola no ano da pesquisa, por motivos de viagem, mas compareci em junho de 2010.

Chegando lá numa tarde, quase anoitecendo, já havia muita gente. Pais, mães, alunos e ex-alunos, parentes de alunos e amigos de outros lugares, professores, funcionários e equipe técnica estavam presentes. A escola estava toda decorada com bandeirinhas e desenhos relacionados com a festa caipira.

Roupa country, chapéu de caubói, vestido de chita e bochechas pintadas ao estilo “caipira”, crianças e adolescentes se preparavam para dançar a famosa quadrilha na quadra da escola.

Enquanto não começavam as apresentações dos alunos, dei um passeio pela escola para ver as atrações. Alguns alunos e professores cuidavam das brincadeiras nas barracas. Tinha pescaria, boca do palhaço, cadeia, correio elegante, caixa surpresa, jogo das argolas, derruba latas; os prêmios das brincadeiras eram as prendas que os alunos arrecadavam durante o semestre.

Na festinha também havia “comes” e “bebes”. Pipoca, cachorro-quente, milho cozido, maçã do amor, morango com chocolate, pastel, paçoca, pé-de-moleque, churrasquinho, doce de leite, cerveja, vinho quente, quentão, refrigerante. As classes foram abertas e através das janelas, as professoras e funcionárias da escola iam vendendo estes alimentos para os convidados. Eu comi milho cozido, pastel e tomei quentão. Tudo uma delícia. As próprias cozinheiras da escola fizeram a comida e alguns pais e mães também contribuíram trazendo doces e bebidas para vender.

Cumprimentei a diretora, a orientadora e algumas professoras que ficaram contentes com a minha visita.

Fui até a quadra, pois os alunos já estavam prontos para dançar. A professora de Educação Física coordenou a apresentação. Além da tradicional quadrilha, os alunos fizeram um número de acrobacias com cordas e bolas, reproduzindo a arte do circo. Crianças e adolescentes com necessidades especiais também dançaram acompanhadas de seus pais.

Depois da quadrilha, outros tipos de danças foram realizados pelos adolescentes, animando ainda mais o evento. Além disso, um DJ foi contratado para tocar diversos tipos de músicas durante a festa. Foi bem divertido.

O “arraiaí” se estendeu até tarde da noite com muita animação.

Por dentro das aulas: o que acontece nas classes

No primeiro semestre de 2010, propus-me a assistir algumas aulas dos professores, pois queria conhecer um pouco a maneira como os alunos se relacionavam com professores no momento das aulas, porém não necessariamente investigar o que os alunos aprendiam em sala de aula. Meu objetivo na época, sempre foi o de permanecer em vários espaços da escola, somente depois de algum tempo, eu fui me interessando em olhar algumas aulas, mas somente daquelas que durante as minhas observações nos corredores me chamavam mais a atenção.

A professora de Inglês e o professor de Ciências me convidaram para ver uma de suas aulas. Ela dizia que os alunos eram incrivelmente indisciplinados e que era para eu comprovar que o problema de indisciplina era grande na escola. As professoras de Português, de História e de ERET não gostaram da proposta de observação das aulas. Quando perguntei se poderia, elas disfarçaram, insinuando não ser uma boa ideia. A professora de Português até alertou: *hoje não dá, essa turma eu tenho que falar firme, numa outra turma você pode ver*, entrou rapidamente na sala de aula do 9º A e nem me deixou continuar a conversa.

Assisti, então, à aula do professor de Ciências no 8ºD.

Sentei-me ao fundo da classe e comecei a fazer meus registros. Os alunos notaram minha presença, mas sem dar importância a ela, estavam fazendo uma grande algazarra. Em seguida, o professor entrou e não conseguiu falar com eles por causa da bagunça, ele tentou me apresentar à classe sem sucesso. Desistiu e se retirou da sala, chamando-me para ir junto. Fomos até a sala dos professores e um dos alunos foi atrás dele; o garoto estava revoltado com seus colegas. O professor explicou para mim que os alunos estavam agitados naquele dia porque as aulas de Ciências foram trocadas de horário, ficando posteriores às aulas de Educação Física, por isso os alunos ficavam mais desinteressados que o normal. Eu disse a ele que aquilo não era razão para tanto desrespeito, o professor concordou e perguntou se eu poderia ajudá-lo a controlar a indisciplina dos alunos. Esta pergunta foi bem inusitada, eu disse que não poderia fazer isso, nem teria sequer condições.

Em resumo, o professor voltou para a aula. Eu não queria ir, mas ele insistiu. No final, ele só passou um recado para que os alunos entregassem na data certa o relatório das aulas que tiveram no laboratório sobre Plantas.

De volta à sala dos professores, ele me mostrou o relatório que os alunos iriam fazer e perguntou o que eu achava. Engraçado, o que eu poderia falar? Afinal, eu não estava envolvida com as aulas de laboratório e tudo mais, mas disse que achava muito interessante aquela atividade sobre as partes que compunham uma planta.

Neste tempinho de conversa com o professor de Ciências na sala dos professores, chegou a professora de Inglês comentando sobre o alvoroço que os alunos estavam fazendo na aula dela naquele momento. Eu fiquei só acompanhando a discussão deles. O professor argumentava que a bagunça fazia parte do comportamento do adolescente. Ouvindo isto, a professora ficava ainda mais brava. E disse: *eu sou professora de inglês, ninguém gosta de sala de aula, eles não ligam, falam que não precisam [aprender inglês]; eu sou professora faz vinte e três anos, dou aula desde a faculdade, to falando isto por que tá deste jeito de uns anos pra cá [o desinteresse dos alunos]; a gente vinha trabalhar com gosto, agora não. E esbravejou: não, eles acham que são patrão, que tão com tudo, ué tem que chamar a atenção, o menino não me mandou tomar no c... agora?! Enquanto ela falava, o professor discordava balançando a cabeça negativamente. E então ela explodiu: Professor, não defenda aluno! Não defenda porque eles são da pá virada. Eu dizia para eles que todo mundo vai ser patrão, ninguém vai precisar bater na porta para pedir emprego!*

Dito isso, ela saiu e o professor deu uma risadinha.

Passado alguns dias, vi este mesmo professor de Ciências dando uma aula sobre rochas lá fora, perto da estufa. Fui até lá conferir. Ele queria ensinar aos alunos como eram as formações das rochas, então pediu para que eles fossem procurar naquele espaço exemplos de pedras para depois descrevê-las e retratá-las em desenho no caderno.

Até que no começo os alunos topavam fazer, mas depois de alguns minutos os garotos começaram a jogar terra uns nos outros e as pedras que haviam achado. Outros fugiram correndo até as quadras que estavam bem longe dali. O professor estava entretido explicando para uma aluna sobre a pedra que ela tinha nas mãos. Só depois ele viu que o grupo de alunos diminuiu bastante, mas não foi atrás deles. Algumas alunas pararam de fazer os desenhos e começaram a mexer no celular, fazendo joguinhos. O professor tentou mostrar algumas rochas que ele trouxe para aquela aula, mas elas não

queriam prestar atenção. Então o professor foi atrás de um único aluno que fez a tarefa completa e ficou conversando com ele, parabenizando-o pelo trabalho.

Bateu o sinal e a aula acabou. O professor foi até a sala e alguns alunos o acompanharam. Os outros que fugiram ainda permaneceram nas quadras.

Assisti a outras duas aulas, a do professor de Geografia e da professora de Educação Física.

Quando pedi ao professor de Geografia para assistir uma de suas aulas ele ficou um tanto incomodado, mas acabou deixando. Perguntou para mim: *é sobre que tema seu mestrado, caos e conflito na escola?* E deu risada.

Antes de eu entrar na sala, o professor disse aos alunos: *gente, esta é a estagiária, finjam que são normais.* A aula foi sobre "Problemas Ambientais Urbanos". O professor discorreu a respeito do problema das enchentes nas grandes cidades, a superpopulação, os diversos tipos de poluição nos centros urbanos, abordou ainda temas como o planejamento urbano e favelas. Os alunos ouviam a explicação, mas de vez em quando o professor precisava fazer algumas interrupções para chamar a atenção dos alunos. Algumas vezes, ele alertava aos alunos para que copiassem mais depressa os textos escritos na lousa. De modo geral, a aula transcorreu tranqüila, sem muita bagunça, quero dizer. O professor disse aos alunos que eles poderiam ter participado mais das discussões e ter copiado mais rápido os textos para que ele pudesse passar mais matéria naquele dia. Também concordo, a aula foi um tanto devagar porque os alunos não participaram com entusiasmo, trazendo questionamentos, dúvidas etc., o texto que o professor passou na lousa foi bem curto.

Na aula da professora de Educação Física, ela comentava com os alunos sobre fazer uma "vaquinha" para comprar uma espécie de colete para as aulas, como se fosse uma campanha: *Doe um real para o colete legal*, ela inventou. Alguns alunos queriam contribuir, outros não, e então ela começou um discurso sobre o quanto o governo brasileiro não investia em educação, *não dá valor a educação, só quer viver de bolsa família, bolsa leite, bolsa não sei o que; o governo quer pessoas burras, porque aí não gasta, não quer o pessoal na faculdade, o governo não ensina a pescar, só dá o peixe; precisamos de uma escola feliz pessoal, vocês gastam dinheiro mais com balas do que com o colete, meu objetivo é atingir 600 reais.*

A aula dela transcorreu tranqüila, calma. Ela só jogou “Pique-bandeira”¹¹ com os alunos, não trabalhou mais nenhuma atividade. Alguns estudantes não participaram do jogo, ficaram em um canto da arquibancada conversando sem se preocupar com a brincadeira. A professora não chamou a atenção destes alunos e a aula continuou assim mesmo.

¹¹ Pique-bandeira é um jogo onde os alunos são divididos em duas equipes com mesmo número de pessoas. Cada uma fica com um lado da quadra. Na linha de fundo de cada lado é colocada uma bandeira. O objetivo é roubar a bandeira adversária sem ser pego e proteger a sua evitando que os adversários cheguem até ela. Os jogadores pegos são presos no campo adversário e só poderão ser libertados através do toque de um de seus companheiros de time. Parte do time se dedica à conquista da bandeira e o restante fica responsável pela proteção de sua própria bandeira e da vigilância dos presos, para que seus colegas não os libertem. O jogo acaba quando um dos times consegue trazer para seu campo a bandeira do adversário.

CAPÍTULO IV

Breve retrospectiva e possíveis interpretações

Como pudemos acompanhar na narrativa, a escola “VR” é provida de muitos recursos materiais e bem equipada em termos de espaços educativos (teatro, biblioteca, laboratório, sala de informática...), apresenta uma considerável infra-estrutura que atende alunos e professores e trabalha com várias atividades e projetos.

Toda essa caracterização deixou transparecer uma escola bastante agitada que não deixa espaço, nem tempo para a monotonia. Em qualquer horário do período letivo, no caso as manhãs, vários alunos estavam fora das salas de aula fazendo outras atividades.

Professores pareciam sempre atarefados, compartilhando entre si ideias, projetos e atividades de cunho pedagógico, trazendo para o planejamento, ou mesmo para as conversas do dia-a-dia, textos de pesquisas em Educação para discutir entre eles. Alguns professores, inclusive, já haviam participado no período de realização da pesquisa de congressos em que apresentaram os resultados do Projeto “Jogos da Amizade”. Os professores demonstraram manter um bom relacionamento, pois formavam equipes de trabalho e ajudavam uns aos outros em projetos nos quais se identificavam. Nas salas dos professores, eles conversavam sobre vários assuntos, dividiam as despesas do café da manhã, comemoravam aniversários e saiam juntos.

A equipe técnica, constantemente, propunha reuniões entre os professores para discutir propostas de ensino e de avaliação, sugeria que os professores trabalhassem a partir de projetos e estava sempre aberta a novas ideias e sugestões de atividades pedagógicas. Era receptiva com pesquisadores e estagiários que desejavam fazer algum tipo de estudo na escola e também achava importante criar parcerias entre agências de fomento à pesquisa e instituições de ensino superior. A equipe técnica, na maior parte do tempo, estava atarefada com questões administrativas da escola, fazendo reuniões na prefeitura com a supervisora de ensino, resolvendo diversos conflitos entre os alunos, entre professores e alunos,

entre pais e alunos. Davam orientações às famílias a respeito do desempenho e do comportamento dos seus filhos. Projetaram atender a solicitação dos pais para a colocação de câmeras nas áreas externas da escola que, para eles, teriam o objetivo de contribuir com a segurança dos filhos, bem como evitar que gangues ou os próprios alunos pichassem a escola. Porém, o projeto não se realizou durante o período em que estivemos na escola. Supervisionavam os espaços da escola na tentativa de garantir certa organização e de preservar o patrimônio escolar, que requeria constante atenção. As paredes da escola foram pintadas duas vezes no ano para apagar as pichações, mas os alunos voltaram a pichar. Colocaram novas saboneteiras com álcool em gel para os alunos higienizarem as mãos, mas eles urinaram nos potes, o que levou a diretora decidir por retirá-las. Puseram papel higiênico nos banheiros, mas os alunos os jogaram na privada, fizeram bolas de papel molhado e grudaram nos tetos ou saíram espalhando pela escola. A diretora, então, optou por não mais colocar papel higiênico nos banheiros. Instalaram vidros novos na porta de entrada da recepção da escola, mas os alunos arrebentaram, então colocaram outra vidraça novamente. Por diversas vezes precisaram refazer os murais com novas placas de papelão para cobrir os rasgos que os alunos faziam.

De acordo com os professores os alunos, de modo geral, são participativos, criativos, com potencial, apresentavam bom desempenho, sobretudo nas atividades extra-classe. Porém também os consideravam preguiçosos, imaturos, “diamantes brutos” que precisavam ser lapidados. Afirmavam, enfaticamente, que para eles era uma tarefa difícil controlar os alunos durante as aulas e fazer com que eles prestassem atenção no conteúdo das disciplinas e completassem as tarefas.

Com base no que pudemos observar no cotidiano escolar as relações estabelecidas entre alunos e professores tinham qualidades diferentes dentro e fora da sala de aula. Dentro da sala de aula, os alunos mostravam-se muito pouco disponíveis a ouvir os professores; o que o professor sabia e tinha a transmitir parecia ter pouco valor. Como os professores não poderiam mais reprovar os alunos (regime de progressão continuada), muitos estudantes zombavam desta situação se recusando a fazer as tarefas que o professor pedia ou mesmo chegavam ao ponto de fingir que estavam fazendo-as, como no caso emblemático do feijão.

Fora da sala de aula, os alunos mostravam-se contentes quando encontravam os professores em outros espaços como o corredor e começavam a conversar sobre diversos assuntos de suas vidas: o filme que acabaram de ver no fim de semana, o novo instrumento musical que estavam praticando, se a família ia bem, que tipo de carro o professor mais gostava, e assim por diante. Parecia que os alunos consideravam os professores mais como amigos do que como mestres.

Era comum ver as tentativas de fuga dos alunos com relação às aulas e às tarefas, embora os alunos permanecessem na escola. Gostavam de ficar perambulando entre as árvores, conversando e brincando com os colegas, fazendo qualquer outra atividade desde que não fosse tarefa escolar. A sensação era a de que os alunos desvalorizam seus próprios trabalhos quando os rasgavam nos murais, e cultivavam uma prática de pouco respeito ao patrimônio escolar. Os professores conviviam com essas práticas dos alunos com relação ao patrimônio escolar e sempre buscavam justificar de alguma forma as atitudes dos estudantes.

A equipe docente apreciava e ficava animada com a abertura que a gestão concebia para o desenvolvimento de atividades extras como competições, gincanas, projetos culturais e esportivos voltados à socialização dos alunos. Os professores valorizavam transmitir aos alunos outros conhecimentos que não estavam, necessariamente, vinculados ao planejamento de ensino do conteúdo da disciplina, mas que, ao mesmo tempo, estavam relacionados a valores como a cidadania e o respeito à diversidade, e à formação de um cidadão crítico e integrado com o mundo.

Quando perguntei aos professores, à diretora e à orientadora pedagógica, o que desejariam deixar de lição de vida para os alunos, disseram:

Pessoalmente eu deixo pra eles assim... eu me considero uma pessoa amiga, uma proximidade, um vínculo afetivo com eles, o profissionalismo, eu gostaria que eles me vissem como aquela professora que não faltava à aula, mas que chorava na hora que tinha que chorar, de gritar, de brigar [...] de vez em quando é necessário ser rígido, de vez em quando é necessário rir e chorar, ter afeto por todos, ser amigo [...]. Gente, viver é muito mais que vir pra escola e ficar sentado na cadeira, escrevendo e sabendo física e química. (Professora de Ciências)

A primeira coisa mais prática é que eles levem conhecimento, quando eles vão a uma exposição, eles falem "isto eu aprendi é Tarsila", "isto é Picasso", que eles tenham cultura, [...] criatividade, ser mais crítico, saiam por aí, não adianta saber só matemática, só português, tem que ser criativo, ter uma noção de espaço, de senso crítico, estético, você pode se posicionar em qualquer coisa não só no desenho, em um outro assunto, na vida. (Professora de Artes)

Saiba ter atitudes, estar lutando pelos direitos deles, estudar não porque alguém mandou, melhorar o entorno dele, eu também aprendo com o meu aluno, que faça a diferença. Se cada um dos nossos alunos fizerem isso... meu Deus! (Professora de Educação Física)

Ouvir não é calar... Tem que ter criticidade, e isso é uma educação transformadora. É formar um cidadão crítico que saia daqui produzindo muito conhecimento e levando muito conhecimento que ele aprendeu com os professores, colegas e do espaço em si. (Orientadora pedagógica)

A lição de vida é que a gente tem que respeitar o próximo, tem que ser honesto, tem que ser ético, tem que trabalhar pra conseguir as coisas, tem que estudar muito, tem que ter qualidade social de vida, e que todos têm direito a qualidade social de vida, enquanto a gente for individualista, a gente não vai conseguir isso. [...] A gente enquanto escola tem que estar sempre combatendo o sistema capitalista, se ele quer uma coisa, ele tem que ir na direção oposta, ele tem que ver o que acontece no mundo e o que acontece com a qualidade de vida social das pessoas. (Diretora)

É possível perceber que nestas falas ambos, professores e equipe técnica, acreditavam que é tarefa da Educação escolar promover transformações sociais, culturais e éticas nos sujeitos e que a escola poderia ser considerada um espaço privilegiado para a sociabilidade em meio à diversidade e também um lugar de construção de saberes diversos para a vida.

Entretanto, quando esses profissionais foram indagados nas entrevistas se a escola vivia conflitos e quais deles identificavam no seu dia-a-dia, apareceram diversos. Convém aqui expor os argumentos que mais se destacaram.

Há um consenso entre os professores e a equipe técnica, quando apontaram que um dos maiores conflitos que a escola vivia eram as discordâncias sobre o papel da escola na formação dos alunos. Disseram que a Educação ora é entendida como preparação para o vestibular e para o mercado de trabalho, ora como ferramenta para a formação de um cidadão crítico e ético. Eles próprios se interrogavam sob qual perspectiva deveriam privilegiar

em seu ensino: nos conteúdos disciplinares ou nos valores morais e sociais da sociedade. E indagavam: será que a escola parou no tempo e não está conseguindo acompanhar o jovem e a criança da atualidade?

A gestão colocava ainda a seguinte questão: que identidade queremos? Uma escola de práticas tradicionais ou uma escola de práticas inovadoras? Havia momentos em que os professores diziam que queriam um ensino de cunho tradicional, como por exemplo, na reunião de planejamento em que se manifestaram a favor de *passar na lousa o conteúdo das disciplinas escolares, aplicar prova e dar uma nota*. Em outros momentos os professores almejavam um ensino inovador, progressista, dos projetos e atividades culturais que, em nossa interpretação, tinha como perspectiva alcançar transformações significativas no ambiente escolar, tornando-o democrático e diversificado; todo mundo convivendo num espaço saudável, agradável e feliz, onde os alunos expressassem seus sentimentos e opiniões. A Orientadora Pedagógica nos apontou que um dos maiores desafios da escola era tentar conciliar melhorias no rendimento da aprendizagem dos alunos com a manutenção de um ambiente escolar harmônio e agradável.

Os nossos dados revelam que apesar de todo esse movimento de felicidade, de liberdade que [a escola] está procurando dar pro aluno, a aprendizagem, a relação do conhecimento em si está comprometida. Saberes do 1º semestre, todas as classes, todas as disciplinas, nós não temos, assim, nenhuma classe que você fala "olha essa classe teve uma aprendizagem em todas as disciplinas plenamente satisfatória, ultrapassou - vou chamar de valor numérico que fica mais fácil - os 50%, todos os alunos ultrapassaram, estão de satisfatório para mais". Nós não tivemos isso, nós trabalhamos com gráficos, com mapas e realmente revelou isso; incomodou. Esse, eu acho que é nosso grande nó, como propiciar um ambiente de liberdade e de interação com a aprendizagem que é necessária que se desenvolva.

Professores e equipe técnica apontavam, ainda, que os pais dos alunos queriam que tanto a gestão, quanto os professores procurassem ser rígidos, reprimissem seus filhos e os deixassem de castigo na diretoria quando não fizessem as tarefas propostas ou quando tivessem um desempenho abaixo do esperado ou, quando fosse o caso, até os expulsassem da escola quando não respeitassem os professores nas salas de aula ou agredissem o patrimônio escolar. As famílias queriam que os professores avaliassem os trabalhos dos alunos com notas (A, B, C...) e não com "I" de insatisfação ou "S" de satisfatório, e até os reprovassem, se precisassem. No entanto, os professores

e a gestão diziam aos pais que a escola não trabalhava daquela forma. Afirmavam que a avaliação era para ser diagnóstica, não conclusiva, e que tinha que apontar para o aluno o que ele não conseguiu aprender; não era para punir. E, ainda, defendiam que todas as desavenças entre professores e alunos deveriam ser resolvidas através do diálogo, com orientações e com bons exemplos. Acreditavam que a escola deveria ser considerada um local de troca de saberes e de experiências, onde o professor também aprenderia com o aluno, e não era para ser um lugar que provocava medo nos estudantes e fazia repreensões.

Os professores ainda revelaram na ocasião da entrevista outro tipo de conflito, que era a questão do controle dos alunos em sala de aula. Eles argumentaram que às vezes não sabiam se permitiam ou não aos alunos irem até o banheiro no horário de aula, por não saberem se o aluno realmente iria ao banheiro. Outras vezes, não sabiam se realmente o aluno estava envolvido em algum projeto ou atividade ou se era simplesmente um pretexto para não assistir aula. Outra questão que foi abordada era a de como encontrar meios para manter os alunos interessados nas aulas.

Nas entrevistas, os professores apontaram um impasse quanto à própria atividade docente. Disseram que acumulavam muitas tarefas tais como elaborar atividades, preparar aulas, criar e participar de projetos, atentar às datas de entrega de documentos, relatórios, diagnósticos, dar conta de colocar em práticas todas as sugestões oferecidas nas reuniões e conselhos etc. Perguntavam-se: será que desejar uma educação transformadora e inovadora para a escola resultava em acumular tanto trabalho e se tornar tarefeiro?

A retomada dos dados de maneira mais sucinta e o destaque para alguns pontos que nos despertaram interesse, provocações e incômodos a partir do cotidiano dessa instituição de ensino, nos levaram a seguinte pergunta: que parâmetros poderiam estar balizando a dinâmica dessa escola?

Com todos os projetos e atividades que a escola trabalhava, com a busca, que nos pareceu incessante, em criar um ambiente harmonioso, com a prevalência de vínculos afetivos e de valorização da amizade, a grande maioria de suas práticas parecia nos indicar que existia uma forte intenção de estimular e favorecer a interação entre as pessoas, bem como a socialização entre os estudantes, orientada pelo Tema Gerador e apoiada, sobretudo, nos Jogos da Amizade.

Como mencionado no início deste trabalho, nossa intenção inicial era investigar o cotidiano de uma escola pública na perspectiva de compreender quais seriam as possibilidades e os limites da Educação Ambiental no contexto da educação básica.

No entanto, essa ideia foi se modificando na medida em que o cotidiano desta escola foi revelando uma dinâmica tão instigante e conflituosa que nos despertaram outras possibilidades de pesquisa que julgamos mais interessantes e que poderão contribuir com novas revelações para o cenário educacional atual.

Os próximos apontamentos que faremos vão na direção de compreender que fenômenos convivem dentro dessa escola, que significações podemos dar para a dinâmica daquele cotidiano e o que essa dinâmica nos revela em termos educacionais.

Estranhamentos

Um dos grandes desafios do pesquisador que vai a campo é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo, dentro do possível, o distanciamento dos acontecimentos e da inter-relação com os sujeitos, e é o exercício do estranhamento que permite conduzir os olhares do pesquisador: é fazer um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Nesse processo, as opiniões e percepções já formadas serão reconstruídas em novos embasamentos apoiados nos referenciais teóricos e na metodologia adotados, permitindo ao pesquisador pensar em outros caminhos de interpretação que não o seu próprio, ou seja, outras maneiras de classificar, representar e organizar a realidade do cotidiano; é buscar ultrapassar estereótipos, a normatividade, tentando compreender as singularidades e as diferenças de um determinado universo social.

O estranhamento possibilita ao pesquisador descrever eventos que passam despercebidos para ele e articulá-los com outros que inicialmente pareciam não ter relação entre si. O princípio do estranhamento se faz importante para o pesquisador, pois os espaços que ele costumava vivenciar e considerar como ambientes comuns, familiares, como a própria escola que estudava na infância, faz com que ao revisitá-lo possa notar outros elementos que na época lhe eram invisíveis. Se tomarmos, por exemplo, os sons, muitas vezes altos, vindos das salas de aula, num primeiro momento tendemos a

considerá-los como bagunça, desordem (se forem baseados numa perspectiva que tem como base os padrões culturais conflitantes entre professor e aluno). No entanto, se fizermos o exercício do estranhamento, esses sons podem nos revelar outras interpretações (Teis & Teis, 2006)

O estranhamento, ainda, permite que o pesquisador possa atingir patamares sofisticados de análise de seus dados, uma vez que abre mão de utilizar suas próprias experiências, sensações, modelos e estruturas (ideológica, sociais, psicológicas), opiniões sobre um determinado acontecimento, rumo a novas possibilidades de interpretação, *desnaturalizando* o próprio campo de pesquisa em que está inserido (Dauster, 2003).

A trajetória que percorremos ao descrever a dinâmica do cotidiano da escola "VR" permitiu criar a partir da observação dos eventos vivenciados a construção de uma possível narrativa. Isto por que não é possível esgotar todas as potencialidades de interpretação que um ambiente de investigação pode instigar, seja ele uma escola, uma aldeia ou uma comunidade. Assim, esta pesquisa nos abriu olhares e percepções de parte do cotidiano da escola, através da convivência em diversos episódios com os sujeitos participantes daquela instituição. Numa pesquisa qualitativa, especificamente, em um estudo de caso interpretativo, é possível inferir algumas possibilidades de interpretação do fenômeno, mas isto não acaba ao final de um texto, ao contrário, permite abrir caminhos para novos horizontes de análise.

Nós intitulamos esse texto de "estranhamentos". E porque o chamamos assim? Em toda nossa trajetória de vida de estudantes e de pesquisadores construímos ao longo dessas experiências projeções que configuraram certo modelo de escola, de instituição de ensino, de ambiente de estudo. Ao longo do processo de interpretação dos dados, a dinâmica daquela escola foi nos causando alguns estranhamentos. E é possível de se estranhar, pois os parâmetros oriundos de uma visão moderna de escola e de ensino que construímos já não nos servem mais de referência para compreender as escolas de hoje, ou pelo menos, a escola investigada.

Acreditamos que para compreender as relações que pudemos caracterizar nessa escola é necessário nos afastarmos de muitas de nossas crenças que, de modo geral, assentavam-se numa visão de escola típica da modernidade. Nossa intenção é a de buscar traçar um esboço dessa "nova" escola, fazendo um exercício para tentar compreender suas maneiras de ser e o

lugar que ela ocupa na contemporaneidade, ou podemos nos referir, na pós-modernidade.

Não sabemos se este contexto histórico-social que estamos vivendo hoje irá perdurar por muitos anos ou se será apenas uma passagem para dar início a outras formas e estilos de vida, a outras formas de ordem social. Por enquanto, nossos esforços estarão em compreender que dinâmicas transitam na pós-modernidade em seus diversos contextos e instituições sociais. No caso desta pesquisa, tentar projetar um olhar para a escola na tentativa de dar sentido ao que estamos chamando de estranhamentos.

O primeiro estranhamento é o fato de que a escola compartilha de uma dinâmica em que todos, alunos, professores e equipe técnica, estão constantemente engajados em algum projeto ou atividade extra-classe. Isto tornou o ambiente escolar intenso e agitado, e por muitas vezes, foi possível confundir-se sobre que tipo de projeto ou atividade os estudantes estavam participando em um determinado momento. Os projetos e as atividades extras modificaram aquele cotidiano, criando uma nova configuração para o ambiente escolar onde os alunos transitam, com frequência, pelos espaços exteriores à sala de aula durante o período letivo. São tantas práticas que conviviam naquela escola que parecia não haver tempo para realmente refletir sobre elas; “ruminar”, “digerir”.

Estranhamos também a maneira com que a gestão da escola procurava resolver as questões ligadas à conservação do patrimônio escolar. A gestão procurava resolver de maneira local problemas que nos pareciam globais. O fato de pintar as paredes quando eram pichadas, repor frequentemente as vidraças quebradas, retirar objetos que foram danificados, instalar diferentes mecanismos de controle para evitar que a escola seja invadida ou para controlar as atividades dos estudantes dentro da instituição e assim por diante, eram soluções que nos pareceram a princípio paliativas, mas que vão se configurando como permanentemente temporárias. Estranhamos o fato de que parecia não haver interdição para as práticas dos alunos.

Estranhamos, ainda, o fato de que mesmo a escola trabalhando com projetos que priorizavam a convivência harmônica entre alunos e entre estes e a instituição escolar, como o Tema Gerador daquele ano (“Arte de Conviver”) e os Jogos da Amizade, a relação dos alunos com o patrimônio escolar e com os professores em alguns casos permaneceu praticamente invariável durante o

período da pesquisa. Ou seja, a nosso ver havia um descompasso entre o que a gestão escolar pretendia e o que vivenciávamos no cotidiano da escola.

Outra situação que estranhemos era a relação que os alunos mantinham com os professores dentro e fora da sala de aula: uma relação que a nosso ver parecia contraditória. Quando pudemos acompanhar presencialmente algumas aulas ou mesmo circular pelos corredores víamos a dificuldade dos professores ao conduzirem suas aulas. A algazarra dos alunos, a pouca disponibilidade e interesse em participar das aulas nos remetia à ideia de que os alunos não respeitavam o trabalho dos professores e que pouco importavam-se com eles. Porém quando os alunos encontravam os professores nos corredores pareciam ser “os melhores amigos”. Às vezes, o professor não conseguia iniciar sua aula ou não conseguia terminar o que havia planejado para um determinado dia, por que os alunos estavam dispersos, desinteressados, preocupados com outros tipos de assuntos. No entanto, fora da sala de aula, se interessavam pelo que os professores tinham a dizer, a contar e interagiam com os assuntos que surgiam neste meio tempo.

Nossa interpretação foi, então, a de olhar para as práticas daquela escola como práticas de transgressão; tomar a escola como uma espécie de local de passagem, de trânsito de pessoas, em que, várias vezes, as relações que ali se construía pareciam descartáveis, tanto em relação às pessoas, quanto em relação ao ambiente escolar.

Sempre ouvimos dizer, principalmente, nos discursos que permeiam o campo da educação e da cultura, a necessidade de se estabelecer algum tipo de vínculo afetivo ou alguma identidade com o lugar em que estamos passando um período de nossas vidas. Pode ser o bairro que moramos, o local de trabalho, a escola que estudamos. Essa busca compulsiva e obsessiva por significado e identidade (talvez seja a marca mais notável de nossa época), recai no próprio estranhamento de achar que esses vínculos determinarão que os locais habitados, mesmo que por um breve espaço de tempo, estarão sempre bem cuidados, no sentido do zelo, harmônicos, saudáveis. No entanto, começamos a desconfiar que a identidade criada num determinado local familiar à pessoa não parece derivar o zelo por ele. Perguntamo-nos, então, se haveria uma tendência, ao longo do tempo, de naturalização das práticas que eram a nós estranhas no ambiente escolar. Se é chegado um tempo para o despertar de novas possibilidades de conceber saberes, práticas e outras formas de se compreender as instituições.

Reafirmamos que neste trabalho buscamos constantemente fazer o exercício do estranhamento para não cairmos no conforto da interpretação normativa, fugindo de conclusões como: “se a escola investigada não está seguindo os ‘padrões’ que configuram um ambiente de estudo típico da modernidade, então essa instituição está perdida, fadada ao fracasso”. Mas, não é esse tipo de consideração que almejamos para a pesquisa. Nosso esforço concentra-se em ir além da normatividade, na tentativa de compreender que tipo de escola estamos nos deparando, o que esta instituição pode nos dizer através de suas atividades e das práticas dos sujeitos que participam de seu cotidiano. O desafio não está em produzir determinadas soluções para essa escola, nem de resolver seus conflitos, mas de buscar reflexões acerca de sua própria dinâmica, ou mesmo, o lugar que ela ocupa na atual ordem cultural em que se encontra.

Novos saberes, novas práticas, novas instituições

Zigmunt Bauman - sociólogo polonês que se dedica a estudar as origens da modernidade e da pós-modernidade - denomina o que vivenciamos hoje na contemporaneidade de *tempos líquidos*¹².

Como mencionado no texto anterior, o porto seguro de nossas ideias e idealizações até então balizadas pelo pensamento moderno nos servia de referência para pensar um modelo de instituição escolar. Este lugar que almejamos ser coerente com nossas expectativas, ser sólido, onde as sabedorias aprendidas e ensinadas permaneceriam válidas no futuro e as habilidades adquiridas continuariam úteis, acabaram tomando outras proporções no mundo pós-moderno, abrindo as portas para as incertezas e para a desconfiança. O “tempo líquido”, em oposição ao “tempo sólido”, aponta para uma condição em que as instituições que asseguravam a rotina e firmavam padrões de comportamento e de vida profissional, já não se mantêm por muito tempo. As regras são dissolvidas pela própria dinâmica das relações e dos interesses ditados pelas formas de consumo em sua maneira mais ampla (consumo de ideias, bens materiais, modismos, cultura) e pela busca permanente de uma identidade que não pode ser fixa, ser firme, ser estruturada, para que essa nova identidade não necessite de responsabilidade e de vigilância. Dizer ‘eu sou assim’ seria perigoso neste contexto; o sólido corre

¹² Bauman discute criticamente acerca da pós-modernidade

o risco de se desmanchar a qualquer momento, pois o tempo flui e tão depressa que é melhor se manter surfando nas ondas do tempo, sem cair, mudando constantemente quem se é.

A vida *em movimento* frenético nos desafia a lidar com a inconstância dos padrões antes tradicionais, surgindo outros modelos e padrões de ser e de estar, obrigando a incorporação de novas habilidades, novos saberes para se adequar à liquidez do tempo. Hoje, nada parece ser duradouro e ter uma direção, um caminho seguro. A vida *em movimento* nos leva a não “fixar-se”, a não manter compromissos a longo prazo, não se prender a lugar nenhum por mais agradável que esteja, não ter uma só vocação, não jurar coerência e lealdade a nada e a ninguém, não guardar esforços para o futuro e nem reportar-se a experiências passadas, pois não constituem referências. Abolir o tempo em todas as formas, viver através de fragmentos soltos do tempo e espaço. Sem mais direções, o tempo já não estrutura o espaço, não há “para frente” ou “para trás” o que importa é a destreza de se adequar às situações, exercitar a capacidade de se mover e não ficar parado, assimilando diversas e breves experiências quando elas chegam (Bauman, 2007).

Como pode alguém viver a sua vida como peregrinação se os relicários e santuários são mudados de um lado para outro, são profanados, tornados sacrossantos e depois novamente ímpios num período de tempo mais curto do que levaria a jornada para alcançá-los? [...] Quando profissões e empregos desaparecem sem deixar notícias e as especificidades de ontem são os antolhos de hoje? (Ibidem, p.112).

Estas palavras de Bauman nos fazem refletir o quão obsoleto podem se tornar nossas próprias identidades e coisas que construímos; *o atualizado foi desde o início a obsolescência futura* (Ibidem, p.111) e no mundo de hoje as identidades podem ser trocadas como se troca de roupa; neste sentido as construções humanas passadas parecem perder o fascínio e o valor.

Contudo, nem todas as pessoas conseguem circular dentro deste fluir do tempo, das transformações dos espaços, das trocas de identidade. Surge então uma nova camada de “excluídos” da pós-modernidade; estes ainda permanecem apegados a padrões rígidos outrora válidos, que não se sustentam no ritmo das mudanças e demandas. Por isso que certas experiências nos causam estranhamentos; para muitos não é concebível uma imagem de mundo em que as práticas constantemente se movimentam e parecem não durar.

Em certos momentos da vida cotidiana, a impressão que nos dá é que estamos vivenciando um momento em que as arestas do tempo entre o passado e o futuro foram cortadas, restando o presente contínuo, o gozo eterno. Bauman (2007) nos alerta que a virtude que se proclama servir melhor aos interesses dos indivíduos não é a conformidade às regras, mas a sua flexibilidade: a prontidão em modificar rapidamente de táticas e de estilos, abandonar compromissos e lealdades sem arrependimentos e sair em busca de outras oportunidades e maneiras de ser e de estar que estão mais de acordo com a disponibilidade atual do indivíduo do que pelas próprias preferências.

Neste contexto, surgem novos saberes, novas práticas e também novas configurações para as instituições, principalmente aquelas que trabalham com a formação dos sujeitos. A escola nos *tempos líquidos* corre freneticamente para se adaptar a estas novas maneiras de se situar no cotidiano, abrindo seu espaço para que mil coisas circulem por lá.

Na escola investigada prevalece uma espécie de dinâmica em que muitas atividades acontecem ao mesmo tempo, alunos e professores *não podem ficar parados* e diversas práticas transitam naquele cotidiano preenchendo todo seu espaço em um curto período de tempo. Os saberes escolares se mesclam o tempo todo com outros tipos de saberes que são projetados para dentro da escola. Toda essa movimentação parece indicar que a escola vive a realidade dos tempos líquidos. No entanto, existem outras evidências que apontam que a escola está buscando transformar sua própria realidade, almejando criar outras possibilidades para seu fazer educacional.

A escola, então, convive com movimentos e práticas diversificadas ao mesmo tempo: ora quer valorizar o ensino dos conteúdos disciplinares, fazer uso de vigilância através de câmeras e a instalação de diversos dispositivos de controle, como os de entrada e saída dos alunos no corredor; dar conta das transgressões dos alunos em relação às aulas e à conservação do patrimônio escolar, dos conflitos que giram em torno do próprio trabalho da gestão e do esforço dos professores e da equipe técnica em adaptar o processo educativo à fase adolescente dos alunos. Ora quer ser uma escola contemporânea, que busca um diferencial, que almeja construir uma escola participativa, trabalhar com projetos de socialização, atividades extras para o exercício da criatividade, criar vínculos afetivos entre alunos e professores e entre alunos.

Percebemos que mesmo a escola convivendo cotidianamente com tantas práticas concorrentes que por vezes são conflitantes entre si, vem conseguindo trazer a participação dos alunos nos projetos e nas atividades.

Mesmo vivenciando esse *admirável mundo novo* das oportunidades, das paixões fugazes e das seguranças frágeis (Bauman, 2005) a experiência que tivemos nessa escola permitiu que nós revivêssemos o desejo da utopia, de acreditarmos nas ilusões que anseiam por novas maneiras de se conduzir as práticas educacionais, por novos caminhos que revelam uma escola que outrora não era possível de se imaginar.

Por dentro da utopia

A palavra “eutopia” que significa lugar bom, mais a palavra “outopia” que significa lugar nenhum, constituem o que Sir Thomas More atribuiu desde o século XVI à palavra utopia¹³.

O pensamento utópico nasceu com a modernidade, projetando olhares otimistas para o mundo. A modernidade trata de padrões, esperança e culpa. Os padrões acenam, incitam ou fascinam, mas sempre estão a alguns passos à frente e sempre avançam mais rápido que seus perseguidores. Projetam, ainda, a perspectiva de que o dia seguinte será melhor que o dia de hoje, sempre mesclando a esperança de alcançar a terra prometida com a culpa de nunca caminhar suficientemente rápido. A culpa protege a esperança da frustração; a esperança cuida para que a culpa nunca estacione (Bauman, 1998).

Neste contexto, não era possível viver sem buscar uma utopia, e pensar o progresso era justamente correr atrás dela, mas não necessariamente realizá-la. O pensamento era o de sempre estar buscando algo diferente do que se está vivendo, formando uma imagem de outro universo, muito diferente daquele que estamos a par. A utopia não arquiteta de maneira rígida um tipo de objetivo ou de meta a ser alcançada, ela se situa mais na própria ânsia de se buscar algo diferente da realidade que se vive.

Para nascer o sonho dos utopistas era preciso desejar irresistivelmente, mas de maneira difusa, um mundo outro, que funcionasse de outra forma, que pudesse ser consertado, “começando do zero”. Segundo Bauman (2009) para que a utopia nasça é preciso duas condições: que haja uma forte sensação de incômodo com uma determinada realidade no mundo e esta, por sua vez, deve

¹³ “Utopia”, livro emblemático de Thomas More datado de 1516.

ter seus fundamentos revistos no intuito de reajustá-la. A outra condição é a existência de uma confiança no potencial transformador do ser humano, uma crença que está articulada com a racionalidade capaz de perceber que algo está errado, saber o que precisa ser modificado e ter coragem e força para enfrentar as situações problemáticas e extirpá-las. Em resumo, para viver a utopia e levá-la a diante é preciso potencializar as atitudes para o atendimento das necessidades humanas vividas ou ainda se "preparar" para futuras necessidades.

Bauman (2007) metaforiza que a postura pré-moderna em relação ao mundo era próxima à atividade de um guarda-caça e a visão moderna se aproximava da função de um jardineiro.

A principal tarefa de um guarda-caça é defender a terra contra a interferência humana, a fim de proteger o "equilíbrio natural", manter as coisas como estão, evitar que ocorra um desvirtuamento da ordem vigente. O trabalho do guarda-caça é sustentado pela crença de que as coisas andam melhor quando não as consertamos; o mundo é uma cadeia divina de seres em que cada um tem seu lugar útil e legítimo, mesmo que a capacidade humana fosse limitada a compreender toda a sabedoria da Natureza, do projeto divino. Guarda-caças não cuidam da vegetação, nem alimentam os animais que habitam o território confiado aos seus cuidados; tampouco têm qualquer intenção de transformar a condição do território para fazê-lo ficar mais parecido a um "estado ideal" inventado. Em vez disso, tentam garantir que as plantas e os animais se reproduzam sem serem perturbados. O que os guarda-caças querem é algo muito mais simples: assegurar uma parte na riqueza que esses hábitos eternos produzem, garantindo que essa parte seja coletada e impedindo que guarda-caças impostores (invasores, como são estigmatizados os guarda-caças ilegais) peguem a sua porção (Bauman, 2001). O guarda-caça deu, assim, lugar à cultura de jardim com vistas à redefinição da ordem social, o que acarretou uma nova tecnologia de poder modelado sobre o papel do jardineiro.

As culturas de jardim necessitam de projeto e supervisão, sem isso, as culturas-jardins seriam sobrepujadas pela selva ou culturas-selvagens. Há certo sentido artificial em todo jardim: ele precisa da atenção constante do jardineiro, pois um momento de negligência ou mera distração o faria retornar ao estado do qual surgira (o qual o jardineiro teve de destruir, expulsar ou controlar).

O surgimento da modernidade foi um processo de transformação de culturas-selvagens em culturas-jardins. Ou, antes, um processo no curso do qual a construção de culturas-jardins repensou o passado; ele foi desencadeado pela inoperância da cultura selvagem de sustentar seu próprio equilíbrio e o ciclo produtivo anual; pelo desequilíbrio perturbador entre o volume de exigências dos guarda-caças e a capacidade produtiva de seus tutelados, uma vez que estes eram guiados por seus próprios "hábitos eternos"; por fim, pela incapacidade dos guarda-caças de garantir o rendimento que queriam enquanto se restringiam a passatempos de guarda-caças (Ibidem).

O jardineiro já parte do princípio de que não há uma determinada ordem no mundo (ou pelos menos no território que está sob seus cuidados), se não fosse pela sua vigília constante. O jardineiro sabe que tipos de plantas devem crescer ou não em seu jardim. Primeiro ele imagina como seria um lote desejável e harmônico e depois trabalha para que essa imagem se reproduza no pequeno terreno. Ele impõe esse projeto ao terreno, estimulando o crescimento de certos tipos de plantas que ele mesmo semeou, em sua maioria, extirpando ou destruindo outras plantas consideradas "ervas daninhas" – plantas não convidadas, não planejadas e auto-controladas – cuja presença sem convite é indesejável (Bauman, 2007).

São os jardineiros os mais hábeis na construção de utopias. É na imagem do ideal, do desejável, da harmonia que os jardineiros projetam o terreno utópico.

Porém, por mais bem-estabelecido que esteja nunca se pode confiar em que o projeto do jardim reproduza a si mesmo, e jamais se pode esperar que ele se reproduza com seus recursos próprios. As ervas daninhas existem para sublinhar a fragilidade da ordem imposta; elas alertam o jardineiro sobre a exigência interminável de supervisão e vigilância.

Se na atualidade ouve-se falar em "morte da utopia", do "desvanecimento da imaginação utópica" é porque os jardineiros estão cedendo cada vez mais à posição de *caçadores*, outra metáfora atribuída a Bauman (2007). Estes últimos não dão a mínima para o "equilíbrio das coisas", seja natural ou planejado, estão mais preocupados em começar uma nova "matança", sem cogitar que os animais da floresta podem diminuir ou acabar, pois podem muito bem se aventurar em outras florestas e novamente encher suas sacolas. Mesmo que no futuro não existam mais florestas inexauridas para caçar, isto não se configura numa preocupação emergente, real; este fato não

atrapalhará a caçada presente, nem a próxima. E não cabe nem ao caçador (mero mortal), nem à associação de caçadores (meros mortais) refletirem sobre isto e quiçá fazerem alguma coisa.

O caçador vive a lei da vantagem e impele a todos a serem caçadores sob a ameaça de serem expulsos ou excluídos da caçada. É por isso que, num mundo povoado possivelmente por caçadores, já não haveria espaço para pensar em utopias. O desejo de tornar a incerteza menos perturbadora e a felicidade mais permanente mudando o próprio ego como se troca de roupa, está de acordo com a figura dos caçadores em sua versão pós-moderna. A procura dos raros jardineiros que se propõem a concretizar seus pré-planejamentos e a crescente profusão de caçadores inicia um processo que Bauman (2007) chama de individualização, ao mesmo tempo em que denomina a notória ausência do jardineiro de "desregulamentação".

Na pós-modernidade, a imagem do progresso antes associada ao avante, à alavancada dos sonhos, hoje ruma para a busca da *sobrevivência individual*, isto é, permanecer entre os *caçadores*, manter-se em movimento, consumir o máximo possível e depois descartar os produtos, vão se constituindo em práticas de fuga que substituirão os devaneios utópicos. *Para os jardineiros, a utopia era o fim da estrada; para os caçadores, é a própria estrada* (ibidem, p.113). Considera Bauman (2009) que, ao contrário das utopias de outrora, a dos caçadores não oferece sentido nenhum à vida ou a um projeto de vida.

Tendo redesenhado o curso da vida em uma interminável série de perseguições autocentradas, cada episódio vivido como uma abertura para o próximo, ela (a utopia) não oferece oportunidade de reflexão sobre a direção e o sentido da sua totalidade. Quando vem finalmente uma ocasião, um momento de queda ou de proibição da vida de caça, geralmente é tarde demais para a reflexão sobre a maneira de suportar a vida, da própria vida como a vida dos outros: é demasiado tarde para se opor à forma atual da vida.

Os corpos no mundo moderno e pós-moderno sempre enfrentarão a inquietante incerteza, o medo do vacilo, embora de maneiras diferentes: o primeiro de forma coletiva, o segundo de forma privatizada. O moderno pode ser descrito como fornecedor de bens e o segundo, pós-moderno, como consumidor ou receptor de sensações. O moderno empenhou-se na manutenção da saúde, ao passo que o corpo da atualidade ocupa-se em manter a forma, o que não é menos ambíguo. É um corpo em estado de sítio. *A envergadura da tarefa, agravada a seguir pela sua ambivalência intrínseca,*

alimenta uma mentalidade sitiada: eis o corpo, e em particular a sua plena forma, ameaçado por todos os lados (Bauman, 2007, p.127).

Diante desses dilemas que a atualidade nos impõe, vagamos entre a manutenção das coisas como estão ou nos alimentamos de utopias; entre ser jardineiro, guarda-caça ou caçador. Se a opção for ser jardineiro, ficaremos buscando lugares seguros e maneiras de se vincular a algo ou a alguém desejando que nossas angústias, anseios e interesses sejam atendidos. Se for ser guarda-caça, nos manteremos como estamos confiando na capacidade “natural” das coisas. E, se for ser caçador, usufruiremos dos recursos até as últimas consequências.

No cotidiano da escola investigada, percebemos uma instituição que tenta trabalhar como jardineiro, mantendo vigilância constante, diferente da vigilância do guarda-caça. A escola como instituição, neste momento histórico, busca sua vocação entre práticas conflitantes, concorrentes. Nosso desafio para as próximas abordagens é o de tentar compreender justamente o porquê (ou os porquês) a escola convive com essas situações.

O dilema da escola “VR”

Quando começou a trabalhar na escola “VR” em 2003, a diretora nos contou em entrevista que a comunidade escolar - pais, funcionários e parte dos professores - estava “presa” em uma visão muito tradicional de Educação. Isto é, segundo ela, acreditava-se que para garantir um bom trabalho de gestão escolar era preciso impor regras com relação à disciplina dos alunos e adotar uma postura rígida, ou seja, a diretora teria que ser vista pela comunidade como uma espécie de “general” que controla as ações de professores e alunos, que deveria resolver qualquer tipo de problema e que não poderia abrir tanto espaço para a participação de ambos no planejamento escolar.

Eu peguei uma escola que tinha alguns vícios, ela era considerada tradicionalmente a melhor escola do bairro, uma das melhores da cidade, com pessoas que tinham alguns ranços pedagógicos e administrativos. Foi duro para mudar, tinha concepções muito antigas e tradicionais. [...] A gente [gestão] ia chegando e trazendo nossa identidade, desmontando aquelas concepções, e até hoje eu não consigo desmontar na minha equipe, porque você tem que ir aos poucos. Só pra contar um fato aqui, no dia que eu joguei um sofá de quarenta anos, eu quase fui linchada, entendeu, porque tinha aquela coisa [antiga]. [...] Tinha os armários que eles não abriam e tinha uma senhora que se aposentou [...] porque eu precisei ser radical, joguei o armário dela, e

ela ficou sem falar comigo uma semana, mas foi duro, mas senão fosse assim, a gente não ia conseguir. Ela falava "agora só falta nós", ela já sabia que a gente iria mandar todos [funcionários antigos] embora, ela não me suportava [...] os outros falavam "joga Mara" e eu jogava, é para a mudança. [...] Eles [funcionários e alguns professores que já trabalhavam na escola] são muito saudosistas, eles falam "a diretora que eu tinha aqui há vinte anos chegava e batia as portas, ela gritava, ela fazia os funcionários ajoelharem no chão pra fazer a limpeza", então chega alguém com esse projeto de diálogo em que o funcionário participa, gente constrói coisas, funcionários com funcionários da gestão, a integração, a gente constrói coisas, eu não estou aqui pra fazer ninguém ajoelhar. [...] Tem gente que acha que a educação é pra formar pro vestibular, tem gente que acha que a educação é pra formar pra vida, tem gente que tem uma concepção de disciplina, que nem aquela professora disse, que eu deveria bater a porta e gritar. [...] Eu saio na rua é um "bochichão", eu queria sair e todo mundo me cumprimentar que nem político, mas tem mãe que até vira a cara, uns abraçam, outros não, essa mãe tá de mal comigo, ela falou "eu vou tirar meu filho da escola", "então tira, você não está confiando". [...] Eles [os alunos] tem potencial, eu acho que a escola está limitada há tempos e espaços escolares que não condizem com os jovens da sociedade contemporânea. (Diretora)

A orientadora pedagógica também compartilhou dessa experiência quando chegou à escola na mesma época.

Era uma escola tradicional, no fundamental II, cada um [professor] centrado na sua disciplina, cada um centrado no seu âmbito de trabalho, a interdisciplinaridade fazia parte de nosso discurso, mas não de nossas ações. Hoje ainda nós temos muita dificuldade em fazer um trabalho interdisciplinar, mas começamos olhar pra isso, que nem os Jogos da Amizade e a partir do tema gerador que a escola institui sempre discutindo a possibilidade de todos os anos, todas as matérias, as disciplinas se envolverem, é um passinho que vamos tentando dar na interdisciplinaridade. [...] Parte dos professores se sentem incomodados com isso [movimentação da escola] que você viu aqui hoje, vai pra cá, entram na direção, saem da direção, querem falar com a direção, com a OP, essa desorganização pra alguns não satisfaz. Nas reuniões pedagógicas é alvo de críticas, de uma organização que não satisfaz muitos colegas nossos, mas não a maioria. [...] Eu acho que é muito forte na ["VR"], a contradição que ela apresenta entre querer ser uma escola democrática, aonde tem uma escola com um trabalho coletivo integrado, mas que traz na marca dos seus profissionais uma formação tradicional, isso é nosso maior conflito. [...] Há um descompasso entre o que a gestão imagina de organização do espaço e o que os professores acham da organização do espaço. Revelou que tem um buraco enorme que a gente não tá olhando pra ele, que é como organizar do 6º a no 9º ano um espaço de interação e

participação do aluno e da comunidade e a aprendizagem, nós não estamos conseguindo, acho que a gente está com um conflito enorme estabelecido aí. (Orientadora pedagógica)

É possível perceber que em ambos depoimentos, o projeto inicial da equipe técnica para a escola "VR" sempre esteve pautado (e ainda é) no desejo de construir ao longo de seu trabalho uma escola participativa em que o **DIALÓGO** seria o grande organizador da dinâmica do cotidiano escolar e das relações entre alunos, professores e a própria gestão. Almejar uma escola participativa e quebrar antigas tradições, principalmente com relação à concepção de indisciplina e à organização do espaço consiste, segundo a equipe técnica, numa tarefa bastante desafiadora, árdua e que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar na sustentação desta proposta.

A gente gosta do diálogo, a gente respeita o diálogo. [...] a gente tem um projeto diferente sobre disciplina, por exemplo, se você entrevistar os professores sobre indisciplina, eles têm uma tendência de que o problema da indisciplina é da gestão, então se tem um menino que usa drogas é porque a gestão é que é "mole", não interessa se é uma coisa socioeconômica, se é uma coisa psicológica, se é uma crise, o problema é da gestão, e isso é uma concepção que vem junto com a concepção de educação ao longo do tempo. [...] Se tiver algo errado, a gente discute e descobre um jeito, e quando a gente da gestão dá a fala e abre para o aluno na hora da disciplina, assim o professor fala do aluno, e quando o aluno vem e fala, eu abro para o aluno, muitas vezes ele fala coisas, embora ele seja criança, ele fala do jeito dele, ele fala que o professor não está dando aula, que o professor não mantém a disciplina, mas quando você fala essa fala para o professor, o professor não aceita muito, então olha a concepção. A gestão participativa é dolorosa, você tem que ter muita personalidade, porque você é testada o tempo todo, a comunidade vem e quer que eu faça alguma coisa porque o professor não está fazendo as funções dele, o professor vem e fala que o aluno não está...então você tem que dar conta dessa amplitude de coisas. [...] A gente enquanto gestora tem que ter jogo de cintura e tentar fazer o melhor, tem que ter um foco, o que você quer, que a criança aprenda, que a criança seja feliz, que todo mundo tenha um ambiente saudável, que todo mundo possa expressar suas idéias. [...] Se você analisa profissionalmente, você vê mesmo que este é um espaço de conflitos. Agora eu tenho mais animação, eu não fico mais com depressão, a gente consegue resolver mais os problemas de um jeito mais profissional, você vê a luz no fim do túnel, e os pais também participando vêem que as coisas não são só culpa da gestão, não tem só um lado da história. [...] Nós estamos em outras eras, e o que a gente tem que fazer, tem que dialogar, dialogar, dialogar. [...] Tem gente que falou que ia tirar o filho daqui porque você não faz nada,

“você é uma banana”. Teve uma mãe que veio aqui e disse que eu era responsável se os filhos ficarem drogados no futuro, porque eu passava a mão na cabeça, porque eu dava a fala. (Diretora)

Há 7 anos atrás eu te digo que o objetivo era disciplinar as ações do aluno no espaço como um todo; hoje essas questões são vistas de uma forma diferente, procuramos contemplar a participação de todos, esse é um outro movimento da gestão, a relação em si é diferente, alguns chamam de indisciplina. [...] A professora promoveu um debate sobre os problemas da adolescência e as ações que os próprios adolescentes apontam, quem passa fora da sala ia pensar que era uma bagunça só, de fato eles estavam querendo falar, embora ela instituiu um tempo de fala e tudo mais, a participação, a organização deles não é realmente de fato como você pode imaginar, tudo organizadinho, cada um na sua vez, não. Sei lá se isso é falha de organização, mas estamos caminhando, olhando pra isso, mas eu acho que a gestão e boa parte do grupo de professores ainda optam por essa escola que você tem agora com um espaço maior para o adolescente se expressar. [...] Queremos [a equipe técnica] um trabalho coletivo, integrado, um discurso de um trabalho interdisciplinar. [...] A gente tem que ter outra postura em relação à indisciplina, a gente tem que ter outra postura em relação a receber a comunidade, os pais, pra falar de questões de aprendizagem, de questões de indisciplina. [...] Vamos aprendendo, procurando... incomoda, você não pode ficar parada, você tem que procurar, tem que ler, tem que estudar, tem que discutir com seu colega. [...] Eles [os projetos] caminham com o conflito, nós não estamos estagnados, estamos caminhando, é uma escola sempre com movimento, sempre construindo alguma coisa, não é uma escola que você vem aqui, “nossa tá tudo paradinho”, não é a característica desta escola, ela é puro movimento, o tempo todo, é assim que nós estamos aprendendo e buscando uma escola de qualidade, uma escola democrática. [...] A gente tem sempre que discutir sobre o que é o espaço organizado. Hoje pra mim o espaço está organizado, tem gente saindo, organizando a festa junina, barulho, movimento de alunos pelos corredores, isso pra mim não é indisciplina, é o momento que a gente tá vivendo, alguém de fora e até alguns colegas daqui pode dizer que é uma organização precária. Aqui os alunos produzem, os professores até diriam que se a organização fosse outra os alunos produziram muito mais, aprenderiam muito mais. É uma característica da equipe gestora, não queremos uma escola com um projeto básico de escola disciplinadora, uma escola que regula as ações, muito pelo contrário, o que essa gestão chama de indisciplina é lidar com esse conflito de permitir a participação de todos com respeito, e muitas vezes pra conseguir essa participação de todos é o movimento que você tá vendo aí, pra alguns isso é pura indisciplina. [...] A gestão busca isso mesmo, uma educação transformadora, uma educação de qualidade, mas nessa configuração, de participação. (Orientadora Pedagógica)

De acordo com as falas da diretora, da orientadora pedagógica e das observações feitas durante o período da pesquisa no cotidiano da escola, realmente, a princípio, tivemos sensações de estranhamento com relação aos movimentos dos alunos e de achar contraditória essa situação ao referenciarmos-nos em um modelo de escola ao qual nossas concepções estavam arraigadas. O que era estranho e contraditório para nós, na verdade não estava sendo visto dessa forma pela equipe técnica. Para sustentar o desejo de construir uma escola participativa, priorizar o diálogo como grande organizador e buscar uma identidade de escola cuja característica é trabalhar com diversos projetos e atividades, tentando envolver a maior parte dos alunos e mantê-los engajados, a instituição acaba convivendo com diversas situações, que muitas vezes, geram conflitos e adversidades. Porém, essas situações acabam por caracterizar a própria dinâmica da escola e a maneira pela qual a instituição escolheu para conduzir a tarefa de educar e de formar seus estudantes. E a nosso ver, esse parece ser o dilema vivido na escola "VR".

A gestão e parte dos professores compartilham a perspectiva de romper com o ensino tradicional; querem uma nova escola, contemporânea, orientada para uma boa convivência, querem que haja respeito entre a comunidade escolar, que todos consigam dialogar de forma a se entenderem, que os alunos sejam críticos, criativos e que desfrutem de um espaço harmônico. Mas, ao mesmo tempo, a gestão e os professores precisam criar estratégias de enfrentamento da realidade vivida atualmente ao qual interpretamos como tempos líquidos.

Alguns professores não compartilham a idéia de uma escola participativa no sentido almejado pela equipe técnica, e essa postura parece aproximar-se da figura do guarda-caça, pois não deseja criar uma nova configuração para o espaço, nem implantar uma outra idéia de escola; procura manter a ordem "natural" das coisas. Os pais, por sua vez, não são guarda-caças no sentido proposto por Bauman, embora à vezes façam esse papel, ou parecem fazer. A nosso ver, eles querem que a escola prepare seus filhos para serem caçadores eficientes. Nesse sentido, o fato de quererem que a escola torne os alunos disciplinados, não é para atender, necessariamente a uma moral da sociedade moderna, mas sim para que o conhecimento, entendido enquanto um objeto que seja útil aos seus filhos para que possam gerar resultados na vida prática. Não é o conhecimento pelo conhecimento que parece importar tanto, mas sim o

conhecimento como algo útil que pode ser descartado tão logo se os seus filhos forem bons caçadores. Parece que grande parte dos alunos da escola responde a essa demanda característica de nossa sociedade que vive em tempos líquidos. Podemos dizer também que alguns pais fazem papel de jardineiros por projetarem um futuro para seus filhos diferente de serem caçadores. Assim, a escola vive mesmo uma situação conflitante e de dilemas de difíceis soluções.

Mesmo que a escola trabalhe para dar conta de criar um ambiente educativo cuja ênfase também esteja pautada no conhecimento científico agregado a outros saberes e práticas no seu cotidiano, a instituição encontra dificuldades em ensinar os alunos que não querem aprender.

A história do feijão, aquela em que os alunos fingiam que plantavam a semente no vaso, mas continuavam regando uma planta inexistente, parece se constituir numa metáfora que, de certa forma, indica uma negação quanto ao próprio desenvolvimento, ou ainda, ao descomprometimento dos alunos com relação à sua formação futura. Eles negam a semente para não ter o trabalho de ver crescer e de cuidar.

É possível dizer que nesse episódio do feijão, os alunos aproveitaram para se divertir com as aulas. Talvez esse movimento seja um indício de que os alunos (pelo menos uma parte deles) não estavam preocupados com o próprio futuro, isto é, não consideraram que aquele conhecimento que poderiam adquirir, tem importância em si mesmo; aproveitaram a aula de forma eventual e passageira, como mais uma oportunidade para se divertirem durante o período escolar. No sentido de Bauman, o jardineiro *planta para o futuro*; na contramão disso, os alunos tiraram proveito do momento, pois nesse ponto eles se assemelharam a figura dos caçadores, ou seja, exploraram a situação para o que ela lhes oferecia em termos de satisfação imediata. Ou, em analogia às elaborações de Bauman, diríamos que nesse episódio os alunos não estavam preocupados com a preservação de "um espaço de caça", característico de um guarda-caça e, muito menos, com a criação de uma utopia que lhes exigiria constante atenção e esforço, característica do que Bauman denomina como jardineiro.

Em nossa interpretação, acreditávamos inicialmente que a escola como um todo havia naturalizado os episódios que considerávamos de agressão à estrutura física e ao ambiente da escola, ao seu mobiliário e aos professores, principalmente em função das soluções por ela implementadas: não colocar mais álcool gel, nem papel higiênico nos banheiros, substituir um papelão atrás

do outro nos murais etc.. Porém, com base nas elaborações de Bauman, pudemos rever essa interpretação. Não nos parece, agora, que era necessariamente uma questão de naturalização, mas sim a percepção e o incômodo da gestão, ou mesmo de alguns professores em enfrentar a dificuldade de sustentar uma utopia em tempos líquidos. Em outras palavras, parece-nos que era uma forma da gestão negar as circunstâncias, ou seja, o fato de que os alunos em muitos momentos aproximavam-se da metáfora de caçadores. Cada vez que esses eventos aconteciam, colocavam para a gestão quase que a impossibilidade da sua utopia; as soluções encontradas funcionavam, assim, como uma forma de apagamento daquilo que era incompatível ou conflitante com a utopia da escola.

Diante dessas circunstâncias e analisando as situações vividas na escola, perguntamo-nos: é possível sustentar uma utopia em tempos líquidos?

Capítulo V

Discussão e Considerações finais

O inferno dos vivos não é algo que será: se existe um é o que já está aqui, o inferno em que vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Há duas maneiras de não sofrê-lo. A primeira é fácil para muitos: aceitar o inferno e se tornar parte dele a ponto de não conseguir mais vê-lo. A segunda é arriscada e exige vigilância e preocupação constantes: procurar e saber reconhecer quem e o quê no meio do inferno, não são inferno, e fazê-los durar, dar-lhes espaço.

Ítalo Calvino (1972) apud Bauman (2007, p.114)

Aproveitamos a epígrafe que abre este capítulo para problematizar a possibilidade de sustentar uma utopia em tempos líquidos. Certamente não consideramos que o contexto da escola “VR” pode ser tomado em analogia ao inferno, mas a ideia de que é possível, mesmo em circunstâncias adversas, criar condições para fazer crescer uma perspectiva de transformação, nos pareceu bastante apropriada para refletir sobre a dinâmica daquela instituição. Isto porque nossa análise construída em analogia às elaborações de Bauman aponta para o fato de que há um movimento e um esforço da equipe técnica e dos professores de projetar uma nova função social para a escola. E, em analogia ao conceito de jardineiro, os educadores têm demonstrado preocupação constante em cuidar e vigiar para que essa utopia oriente suas práticas pedagógicas.

Para refletir sobre a possibilidade de sustentar essa utopia vamos aqui considerar a escola como um grupo, na tentativa de analisar as práticas dos sujeitos como um todo, destacando alguns eventos, dada a amplitude dos próprios acontecimentos e suas influências no cotidiano da escola. Para isso, buscamos nos apoiar no conceito de Grupo/Instituição de Kaës no intuito de compreender a maneira pela qual a equipe técnica foi articulando e envolvendo essa perspectiva de escola participativa no seio da instituição.

Para Kaës (1991), a instituição, também entendida enquanto grupo, é uma formação simbólica social e cultural que segue uma lógica própria. Dentro dela, os sujeitos mobilizam interesses e afetos que contribuem para a regulação

endopsíquica e asseguram as bases da identificação do sujeito ao grupo social. Quando isso acontece, a instituição nos precede e nos determina, constituindo a estrutura da vida psíquica na qual podem ser depositadas e contidas as partes mais primitivas e indiferenciadas da personalidade. Kaës (1991) afirma que, quando um indivíduo está imerso na trama de relações dentro de uma instituição, ele acaba perdendo sua identidade pessoal para incorporar a identidade grupal, onde vivencia sua dependência com as identificações imaginárias e simbólicas.

O grupo, enquanto conjunto de indivíduos interage partilhando determinadas normas de realização de uma tarefa; é uma sociabilidade estabelecida através da indiferenciação, isto é, os estratos da personalidade que permanecem em estado de indiferenciação estão presentes na constituição, organização e funcionamento de todos os grupos. É o que Bleger (1991) chama de sociabilidade sincrética, e esta se revela num grupo através da comunicação pré-verbal, de um estado de fusão onde não existe discriminação entre o Eu e o não-Eu.

A instituição por ser um conjunto simbólico é constituída por rituais de iniciação e de passagem, ritos, mitos relacionados à sua história, fundação, fundadores reais ou imaginários. Esse conjunto simbólico sustenta e fundamenta as ações de seus membros, dando sentido à vida prática no cotidiano dos sujeitos. Ela ainda assegura funções necessárias ao psiquismo; como a mãe está na base das experiências de necessidade versus satisfação, ela até mesmo se confunde com a própria experiência de satisfação e exerce o papel das leis de direito. A instituição, ainda, pode oferecer-se como objeto ideal a ser interiorizado, a qual seus membros devem manifestar lealdade e até mesmo, sacrificar-se para mantê-la.

A situação de grupo é vivenciada, principalmente no início, no nível das representações imaginárias mais arcaicas que podem impulsionar ou estagnar o funcionamento do grupo com relação ao seu objetivo. Embora, as instituições sirvam de defesa contra possíveis angústias dos sujeitos, elas podem ser úteis enquanto depositárias da sociabilidade sincrética dos indivíduos, e por isso tem uma tendência para a burocratização e resistência à mudança. Diante dessas emoções, o indivíduo encontra acolhimento por meio da vivência da unidade grupal, do sentido de grupo como um todo. Para Kaës (2002), é função da instituição garantir a continuidade e a regulação, impedir a angústia do caos, apontar os limites e transgressões, dramatizar os movimentos pulsionais.

Como mencionado anteriormente, a vida institucional cria um espaço psíquico próprio, ou seja, as formações psíquicas produzidas e originadas dentro das instituições satisfazem necessidades tanto singulares dos sujeitos como do conjunto. A esses espaços psíquicos comuns e compartilhados, Kaës (1991) denomina de "aparelho psíquico grupal" (APG). São processos psíquicos inconscientes mobilizados na produção e na manutenção de vínculos intersubjetivos dos diversos sujeitos do grupo, e podem ser revelados pelos sintomas partilhados ou pelos significantes comuns. O APG possibilita a *articulação entre a economia, a dinâmica e a tópica do sujeito singular de um lado, e de outro lado, a economia, a dinâmica e a tópica psíquicas formadas para e pelo conjunto* (KAËS, 1991, p.30). Ao participar de um grupo de trabalho, inicialmente o sujeito aceita as funções delegadas a ele como sendo uma forma de conquistar a aceitação como integrante do grupo. Mas, no decorrer do tempo, o indivíduo sente a necessidade de recuperar sua individualidade, terá que se distanciar e olhar o grupo de fora para não se perder nesta interação.

De acordo com Kaës (1997) existem dois eixos no processo grupal: um *sincrônico*, determinado pela tensão entre diferenciação e identificação, e outro *diacrônico*, determinado pelos caminhos já percorridos pelo grupo. É possível olhar o grupo e analisá-lo tanto na perspectiva do eixo sincrônico: evidenciando alguns episódios; quanto na perspectiva do eixo diacrônico: resgatando partes de sua história.

No eixo *sincrônico*, o APG funciona em dois momentos diferentes: pólo *isomórfico* e pólo *homomórfico*. O pólo *isomórfico* identifica-se quando o espaço grupal e individual se confundem, os indivíduos assumem seus determinados papéis e a relação entre os participantes não tolera a diferença.

O pólo *homomórfico* caracteriza-se pelo momento de subjetivação entre os sujeitos, criando simbologias próprias e resguardando a individualidade, e é nesse momento que o grupo consegue conviver com as diferenças e com a pluralidade das ideias. Dá-se início, a partir daí, a abertura de espaços no grupo para que o sujeito novamente surja em sua singularidade. Os processos de subjetivação permitem a utilização de forma criativa dos espaços e objetos, promovem a mobilidade de papéis e lugares no grupo, inclusive a rotatividade do líder, além de estabelecer uma diferenciação no grupo caracterizada por sistemas utópicos e simbolizações mais complexas.

Normalmente, o grupo oscila entre esses dois pólos que quando controlados permitem ao grupo se manter e avançar, lidando com diversas situações ou desestruturando-se com o meio social em que está inserido.

No eixo diacrônico o grupo é interpretado com base em seu processo de desenvolvimento, ou seja, de suas transformações ao longo do tempo. Essas transformações são caracterizadas com base no que Kaës denomina *organizadores psíquicos grupais*. Em seu processo de constituição o grupo alcança um primeiro momento que é chamado de *momento originário* (fantasia fundadora). Nesse momento da fundação são construídos

tanto uma identificação entre cada um dos membros do grupo para a realização de seus desejos e satisfação de seus interesses (construção narcísica comum), quanto mecanismos de defesa e pactos contra os perigos que podem ameaçar a grupalidade em questão (pactos denegativos) (Valadares, 2002, p.28).

Estes pactos se constituem como uma das modalidades organizadoras dos laços inconscientes que, segundo Kaës (1997, p.264), seria:

aquilo que se impõe em todo vínculo intersubjetivo para ser consagrado, em cada sujeito do vínculo, aos destinos do recalamento ou da denegação, da negação, da desaprovação, da rejeição ou do enquistamento no espaço interno de um sujeito ou de vários sujeitos.

Decorre desse momento da fundação o *primeiro organizador grupal*, inaugurando outro momento da vida do grupo. Nesse momento, é produzida uma realidade imaginária comum do grupo, uma ilusão, uma utopia que unifica a todos, gerando uma identidade das percepções, representações e afetos. As relações anteriores de desejo e proibição podem gerar o abandono de uma parte das exigências do indivíduo singular, favorecendo outro objetivo comum ou um ideal superior; acontecimento esse que implica em renúncias e sacrifícios para que o projeto se estabeleça. A mediação entre os desejos trazidos pelos sujeitos, as expectativas criadas, as angústias presentes é realizada por um líder que surge como projeção do grupo, e este representa o desejo do grupo. Nessa fase do grupo predomina o *pólo isomórfico*, e os interesses e exigências dos sujeitos são, em boa parte, "escondidos" ou recalçados pela ilusão de que o grupo satisfará as necessidades mais importantes.

O evento que marca a chegada da diretora na escola foi bastante emblemático. Ao jogar fora um sofá e um armário antigos ela simboliza o momento da fundação de uma nova instituição, um novo isomorfismo ou um novo contrato narcísico. Quando a equipe técnica chega à escola, encontra uma instituição de ensino marcada por práticas antigas e tradicionais de Educação, de um modo geral, onde os sujeitos: professores, alunos e pais, não opinavam com relação à resolução de problemas, não interagem com a antiga gestão e não participavam de maneira mais efetiva do planejamento.

Essa nova gestão trouxe o ideal de uma escola participativa, democrática, com ideias contemporâneas (principalmente relacionadas à questão da indisciplina), procurando criar canais de diálogo com toda a comunidade escolar, abrir as portas para a entrada de diversos projetos e atividades, inclusive fazendo parcerias com empresas e universidades. Conseguiu não só a adesão de vários professores, como também de pais e de alunos em torno de sua fantasia; uma fantasia que parece ter sido capaz de captar ansiedades presentes no cenário institucional e transformá-la em um projeto portador de promessas especiais, que poderia antecipar uma experiência de satisfação. Ou seja, seria a ilusão de construir uma escola inovadora o elemento capaz de organizar inicialmente a instituição. Em decorrência disso pôde também criar condições para compor um ambiente movimentado nos espaços da instituição, onde os estudantes fazem muitos outros tipos de atividades. Integrou no planejamento o projeto dos Jogos da Amizade e o Tema Gerador, configurando, assim, uma nova dinâmica para o cotidiano da escola. Nesse momento, podemos dizer que a gestão incorporou e parece ainda incorporar a função do Jardineiro, pois criou uma utopia, montou um "jardim", sobre o qual mantém vigilância constante, almejando um lugar diferente daquele encontrado. Neste processo a instituição elaborou seus pactos denegativos e seu contrato narcísico no sentido de estabelecer um acordo implícito que não poderia ser quebrado, nem explicitado. Podemos, inclusive, supor que um desses pactos está associado à impossibilidade dos sujeitos envolvidos com a instituição colocar em cheque o êxito do projeto, e não aceitar que se criem disparidades que questionem sua própria eficácia. Como seria o caso, por exemplo, de algum professor desenvolver uma prática diferente daquela compatível com o projeto "inovador" e essa prática ter sucesso. Esse evento poderia, então, ser interpretado como uma quebra do pacto e desestabilizar o grupo.

Quando o grupo avança em seu desenvolvimento, um *segundo organizador grupal* configura uma nova fase caracterizada como *envelope grupal*, que implica na construção das primeiras regras comuns do grupo. Nesse momento, os sujeitos enfrentam a desorganização, repensam ideias, concepções, abandonam ou defendem posições. Podemos dizer que o segundo organizador grupal é a ilusão do grupo em estar obtendo sucesso e, do ponto de vista da instituição, de ser uma equipe de trabalho eficiente na escola. Os professores e a equipe técnica já realizaram muitos projetos e fizeram parcerias com universidades, entre outras instituições, sentem-se fortalecidos em seu projeto de construir uma escola participativa e passam assim a acreditar que estão fazendo um bom trabalho. Essa fase do grupo é ainda dominada pelo *pólo isomórfico*, embora já exista uma abertura para o homomorfismo, pois há a criação de uma linguagem comum, uma simbologia compartilhada, proporcionando que o sujeito e a palavra possam ser recuperados.

Na escola "VR" o momento do *envelope grupal* parece se caracterizar quando a equipe gestora tomou para si a tarefa de construir uma escola diferente e isto tornou o trabalho cada vez mais árduo e conflituoso. Por um lado, a gestão deseja manter a proposta de uma escola contemporânea que trabalha outros conhecimentos voltados à vida prática do aluno e a envolvê-lo em projetos sociais, culturais e de socialização, buscando formar cidadãos críticos e criativos. Por outro lado, alguns professores e, principalmente os pais, não compartilhavam dessa perspectiva e não demonstravam muita confiança nessa proposta, pois preferiam um modelo de escola tradicional. A instituição como um todo, não aceita a volta ao tradicional, e argumenta fortemente a favor de seu projeto e das regras que estabeleceu para fazer valer seu projeto, excluindo, ao mesmo tempo, o que lhe é estranho e acentuando os limites entre o dentro e o fora. Podemos dizer que nesse momento, a escola passa a conviver com demandas conflitantes: sustentar a utopia trazida pelas fundadoras e as exigências dos pais que delegam à escola a função de preparar seus filhos para o vestibular e para o mercado de trabalho. Mas, a ilusão sustentada pela proposta da escola participativa faz com que a comunidade escolar aceite determinadas regras e leis em comum. Dentre elas, podemos dizer que os professores devem aproveitar ao máximo a criatividade dos alunos quando eles manifestam interesse em participar de algum projeto ou atividade, e tentem fazê-los aprender algum conhecimento nessas oportunidades; dar voz

aos alunos e reprimi-los o mínimo possível; elaborar e realizar muitos projetos e atividades extras.

O desafio dos grupos nas instituições é permanecer unificado por longos períodos, enfrentando adversidades e transformações cotidianas, sucessivos desafios e as demandas da sociedade. Para entender as transformações temporais do APG, Kaës utiliza o conceito de intermediário. Os intermediários funcionam nos momentos das discontinuidades, crises ou rupturas do grupo que podem ser decisivas no cumprimento das tarefas e no alcance dos objetivos. Os intermediários são uma maneira de trazer novamente os indivíduos ao enfrentamento de novas situações, estimulando uma maior sintonia com a realidade, mantendo o grupo ativo e produtivo. O grupo pode oscilar entre uma fase e outra, ou de um pólo para outro, de maneira produtiva quando encontra um intermediário ideal para a realidade vivenciada.

Para Kaës (1991), os processos psíquicos intermediários são formações que permitem a ligação, a passagem de um elemento a outro, exercendo no espaço interpessoal o papel de mediadores, representantes, porta-vozes. As formações intermediárias asseguram então as condições psíquicas da vida da instituição: contribuem para a sua permanência, capacidade de continuidade, de estrutura, de se estruturar e, conseqüentemente, para a definição da sua identidade. Podemos dizer que a dinâmica do cotidiano da escola parece se manter através dos projetos e atividades, e é possível considerar que estes fazem o papel de intermediários, mesmo que não funcionem de maneira igual para todas as pessoas. Além disso, podemos supor que existam outros intermediários como o fato de os professores e a equipe técnica terem produzido um livro divulgando o trabalho da escola; alguns professores obtiveram financiamento através de bolsas de agências do governo; outros professores tiveram a possibilidade de participar de congressos divulgando os projetos da escola; o reconhecimento que a escola tem na cidade, no bairro, através da procura de universidades e empresas para fazer parcerias; a participação de pesquisadores na escola vindos de instituições de ensino superior renomadas, como por exemplo, a UNICAMP.

No decorrer das práticas vividas pelo grupo, a diferenciação entre o indivíduo e o grupo no espaço do APG constitui a sua forma mais avançada: o *momento mitopoético*, no qual o grupo já não é somente um prolongamento do sujeito, mas consolida-se como a própria personificação de seus componentes. Nessa fase predomina o pólo homomórfico, o grupo surge como uma

organização simbólica de relações de diferença entre os sujeitos (Kaës, 1997). Assim, a partir desse momento, o grupo torna-se capaz de conviver com o funcionamento de níveis heterogêneos, ou seja, de aceitar posições diferenciadas na qual as representações recalcadas podem ser admitidas, e o grupo adquire certa segurança. Outras relações grupais e singulares ao grupo são colocadas em ação. Essa fase corresponde ao *terceiro organizador grupal*.

O referencial de Kaës que exploramos nos ajuda a discutir o fato de que a instituição, até o presente, não conseguiu chegar ao momento mitopoético. Como o próprio Kaës coloca, a tarefa (utopia) convoca, mas não estrutura o grupo. Para que a escola evolua para o momento mitopoético, de forma a enfrentar as diferenças, as divergências entre os professores, os pais e os próprios alunos, ela precisa de outros intermediários. Parece que a equipe técnica considera que quando os professores e os pais discordam da idéia de se construir uma escola diferenciada, eles estariam equivocados, ou seja, não admite as diferenças de concepções, e sempre enfrenta as pessoas que não concordam com o projeto. Dessa forma, a gestão mantém o pacto e evita que seja quebrado. Isto é justamente uma característica típica do segundo organizador grupal, e é por isso que o grupo não consegue chegar ao momento mitopoético.

Nesse momento, a equipe gestora precisaria encontrar mecanismos que a ajudem a organizar o grupo em torno da utopia. Não basta querer articular a formação dos estudantes a partir do diálogo, sem criar mecanismos de institucionalizar essa idéia. Apesar de o diálogo, a princípio, ser o organizador das relações lá vividas, parece ainda não se incorporar de maneira efetiva na dinâmica daquele cotidiano. A gestão cede às demandas dos tempos líquidos, sobretudo na idéia da participação pela participação. Existe um grande entrave na escola, no sentido de que a participação política muitas vezes é substituída pela participação social, isto é, a participação política requer compromisso com ideais, com utopias; já a participação social, em geral, é baseada num voluntarismo. Nesse ponto, parece que gestão está compreendendo de forma igual, movimentos que são diferentes. Até que ponto a gestão reflete sobre a necessidade de se haver o diálogo? O diálogo não se estabelece em si mesmo, não poderia ser colocado como meta última, mas como meio para se alcançar outras propostas e ações na escola. Nessa perspectiva, a utopia está estrategicamente mal concebida. A gestão precisa abrir um espaço de reflexão junto à comunidade escolar sobre o sentido e a direção de seu projeto em sua

totalidade e perceber que fazendo isso pode criar possibilidades de nutrir sua utopia e sustentar a vida da instituição.

De fato, a escola enfrenta dificuldades legítimas em desejar sustentar uma utopia em tempos líquidos. Mas a escola enquanto jardineiro, para manter essa utopia, precisa ser capaz de encontrar mecanismos para dar continuidade as suas propostas, atividades e projetos. E parece que é nesse ponto que ela encontra sua maior dificuldade, e talvez esse seja seu grande desafio: criar e sustentar uma utopia que vá além da participação pela participação, do diálogo pelo diálogo, da amizade pela amizade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. Cultura e Cotidiano escolar. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/agosto, n.23, p 62-74, 2001.

ANDRÉ, F. D. E. M. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro. Série Pesquisa. v.13, 2005.

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *Entrevista Bauman*. Disponível em www.revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevis-zygmunt-bauman/ Arquivo capturado em: 22/01/2012. 2009.

BLEGER, J. O grupo como instituição e o grupo nas instituições. Em: Kaës R, et al. *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 41-52, 1991.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. 1991.

BOSI, E. *Memória e Sociedade; Lembrança de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. 9ª. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. 26º *Reunião Anual da ANPED: Mesa Redonda: As Ciências Sociais e a Pesquisa em Educação*. Disponível em:

www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/setaniadauster.doc. Arquivo capturado em: 6/12/2011. 2003

- DURAN, M. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez., p. 115-128. 2007
- ECLÉA, B. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, Merlin C. (compil.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Co., p.119-161,1986.
- FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. Em: *Dossiê Cotidiano Escolar*. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, n. 98, jan/ abr, p. 73-95, 2007.
- FILHO, V. A. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. Campinas: *Revista Educação & Sociedade* (Impresso), v. 28, p. 97-110, 2007.
- FIRESTONE, W.A. Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. In: *Educational Researcher*, v. 16, n.7, Out. p. 16-21. 1987.
- GANZELLI, P. Trabalho Integrado. Em: São Paulo: *Revista Fapesp*, n. 164, Out. p. 34-35, 2009.
- _____. (Org.) *Reinventando a escola pública por nós mesmos*. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Em: *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e História*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, p. 143-179, 1990.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1999
- HAMMERSLEY, M. *Etnografia: métodos de investigação*. Barcelona : Paidós, 1994.
- KAËS, R. et al. *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.
- KAËS, R. O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. Tradução de José de Souza e Mello Werneck. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

- KAËS, R. *La polyphonie du rêve*. Paris: Dunod, 2002.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan./abril, p. 20-28, 2002.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1992.
- LOPES, A. R. C & MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.
- MAFFESOLI, M. *A Conquista do Presente*. Natal: Argos, 2001.
- MAFFESOLI, M. *O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno*. Rio de Janeiro: Record. 2007.
- MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. Em: Rio de Janeiro: *Revista Espaço-Informativo do INES*, n. 16, jul./dez, p. 42-59, 2001.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.
- MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. Em: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, p. 93-124, 2005.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, B. & ALVES, N. *A Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PAIS, M. J. *Vida Cotidiana: Enigmas e Revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROCKWELL, E; EZPELETA, J. *A Escola: Relato de um processo inacabado de construção*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p. 131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em: <http://www.curriculossemfronteiras.org/>. Arquivo capturado em: 6/12/2011. 2003.

SACRISTÁN, G. Currículo e diversidade cultural. Em: SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F.(Orgs.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, p. 78- 85, 1995.

SERRANO, G.P. *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla S.A, 1998.

SILVA, T. T. *Documento de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

TEIS, D & Teis, M. *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/_listas/titulos_letra.php?letra=A. Arquivo capturado em 6/12/2011. 2006.

VALADARES, J. M.A. *As formas e a construção da subjetividade em um grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. Em: Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago, n 23, p. 5-15, 2003.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Principais objetivos dos sete sub-projetos

(Texto elaborado de acordo com a leitura da sessão de projetos do Projeto Político Pedagógico da escola)

Jogos da Amizade – trabalhar de forma interdisciplinar envolvendo os diferentes profissionais da escola (equipe gestora, professores, funcionários, administração) e promovendo o exercício da cidadania, o envolvimento com o convívio social e político, a aprendizagem da convivência com a diferença e do respeito ao próximo, o desenvolvimento de capacidades físicas, cognitivas, afetivas, estéticas através da prática de diversas modalidades de jogos esportivos; promover o exercício da cidadania por meio da participação dos alunos e pais nas atividades que envolvem o convívio social e político; garantir a mudança de comportamento dos alunos, como também repensar atitudes para com o próximo.

Planejamento participativo: caminho da gestão democrática – ampliar a participação do Conselho de Escola na definição dos rumos da unidade escolar e garantir a prática do planejamento participativo no cotidiano escolar, estimulando a comunidade a participar ativamente das decisões do conselho num exercício dinâmico de aprendizagem democrática.

Ação integrada da supervisão educacional e da coordenação pedagógica com a equipe da gestão da unidade educacional – garantir uma ação integrada e articulada entre a supervisão e a coordenação, problematizando questões que abordem o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação contínua e a recuperação dos alunos com dificuldades, considerando os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

Laboratório Interativo de Ciências – criar um espaço de promoção da aprendizagem de professores e alunos através do trabalho em grupo que permite a socialização entre os estudantes, do levantamento de hipóteses, do desenvolvimento da autonomia, da criticidade; despertar motivação para a pesquisa e pelo conhecimento científico; avançar no conhecimento científico, ampliando a visão de natureza e de seus fenômenos; favorecer o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Registros em vídeo no cotidiano da escola – criar ferramentas para o debate e reflexão sobre o fazer pedagógico intra e extra classe, disponibilizando um instrumento alternativo para as atividades didáticas para socializar experiências entre os educadores; permitir a criação de um acervo de fitas dos registros em vídeos garantindo o registro histórico do cotidiano escolar.

A inclusão e o trabalho integrado na escola pública – incorporar procedimentos de ensino para os alunos com necessidades especiais no espaço escolar, visando à interação desses alunos com todos os ambientes.

A construção de ciclos de desenvolvimento humano: um novo olhar, novos desafios – criar ciclos que levem em consideração as diferenças individuais e sua relação com a temporalidade de cada sujeito, favorecendo a

construção de uma escola que respeite a individualidade de cada aluno; os ciclos devem priorizar a construção de conhecimentos por meio de experiências vividas, não se limitando à formalidade da sala de aula; priorizar o trabalho interdisciplinar, significativo e contextual, no qual tanto aluno quanto professores fazem papel de pesquisadores; analisar os aspectos que prejudicam e que facilitam a implementação dos ciclos, seus reflexos na atividade docente, as implicações organizacionais.

APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas

Roteiro semi-estruturado para os professores

1. O que os projetos e as atividades que participa do cotidiano desta escola representa para você?
2. Em sua opinião, esses projetos e atividades têm alguma influência na escola, ela se torna diferenciada das outras?
3. Você sempre participa dos projetos? O que te motiva? Como você escolhe qual projeto ou atividade quer participar?
4. Os jogos da amizade, em especial, você acha que gera algum tipo de influência na maneira em que alunos se relacionam entre si, com a escola e com os professores?
5. E se não existissem os projetos e as atividades na escola? Como você vê isso?
6. Até quanto você percebe, se te incomoda ou não, a questão das depredações do patrimônio escolar em geral, as pichações e o excesso de lixo presentes na escola?
7. Como eram as relações entre professores e alunos, entre estes (alunos) e a escola antes dos projetos e das atividades que escola hoje participa? Você acha que houve alguma mudança?
8. Na sua visão, a escola vive conflitos? Quais?
9. Os projetos e as atividades ajudam de alguma maneira a superar estes conflitos, entre outras questões como as relações entre aluno e professor na sala de aula?
10. Acompanhei o planejamento dos professores e vi que vocês sempre estão preocupados em proporcionar diversas atividades para os alunos e em trabalhar com temáticas atuais, filmes, fazer passeios, abordar assuntos da mídia. Como você incorpora essas temáticas e atividades ao seu conteúdo de ensino?
11. Como você vê a aprendizagem dos alunos? Eles têm um bom desempenho nas disciplinas?
12. Em relação ao tema gerador, o que é “Arte de Conviver” para você?
13. Qual sua perspectiva para o futuro em relação ao seu trabalho, o que você quer deixar de lição de vida para seus alunos?
14. Acompanhei o planejamento dos professores e vi que vocês sempre estão estudando muito, trazendo novidades para os alunos, temas atuais, filmes, passeios, assuntos da mídia. Como você incorpora essas temáticas e atividades ao seu conteúdo de ensino?
15. Como você vê a aprendizagem dos alunos? Eles costumam ir bem nas disciplinas? Eles têm um bom desempenho?

Roteiro semi-estruturado para a equipe técnica

1. Como você entrou na escola? Concurso, nomeação?
2. Você não era professora daqui?
3. Conte-me como você “pegou” essa escola. Como ela era quando você chegou aqui?
4. E como era a comunidade do entorno? Eles participam das coisas da escola?
5. Você vê alguma diferença de quando você chegou à escola e nos dias de hoje?
6. E como eram os alunos? Tem alguma diferença entre o antes e o atualmente?

7. Como você vai abrindo a escola para receber esses projetos? Qual o processo que está por trás disso?
8. Quais são seus critérios para a entrada de um projeto na escola?
9. Em relação ao tema gerador, o que é "Arte de Conviver" para você?
10. Qual sua perspectiva para o futuro em relação ao seu trabalho, o que você quer deixar de lição de vida para seus alunos?
11. Na sua visão, a escola vive conflitos? Quais?
12. Os projetos e as atividades ajudam de alguma maneira a superar estes conflitos, entre outras questões como as relações entre aluno e professor na sala de aula?
13. Até quanto você percebe, se te incomoda ou não, a questão das depredações do patrimônio escolar em geral, as pichações e o excesso de lixo presentes na escola?
14. O que os projetos e as atividades que participa do cotidiano desta escola representa para você?

APÊNDICE C – Excertos de Entrevistas

Entrevista com os professores

Professor de Geografia

- *Até quanto você percebe, se te incomoda ou não todo esse vandalismo que a escola sofre? A questão das depredações, as pichações e o excesso de lixo. Percebo que os alunos gostam da escola, mas não cuidam dela, parece que ficou natural, qual sua impressão sobre isso?*

É realmente...assim, quando eu falo isso com eles, eles, acho que fica uma dúvida quanto ao público e ao privado, porque ninguém gosta de ter o muro pichado, inclusive alunos que picham que são famosos por isso, quando eu converso eles falam que quando fazem isso no muro de casa, o pai vai atrás, então ele não gosta, o muro da casa dele não pode, agora, o muro da escola pode, agora, o porque disse daí é de se pensar, né. Não sei se é alguma tentativa de se comunicar de outra maneira, por uma via ilegal, na ilegalidade, e assim, eles gostam disso, o motivo da atração pelo errado, pelo ilegal.

- *E você disse que chegou a conversar isso com eles?*

Sim um dia que tinha uma aula na greve, tinham poucos alunos e foi justamente numa aula que eu entrei e estava tudo quebrado, tudo pichado, não tinham sido eles, mas aí começou a desenvolver este assunto. Eu reparei isso, "é professor, é legal", e eles conhecem tudo assim, é pouco assim de marcar território, e é como se fosse um cachorro urinando no pé de uma mesa, "então aqui tem a pichação do pessoal desse bairro", "outra de outro bairro", se um picha do bairro do outro é motivo de briga, então existe uma serie de leis assim. Por exemplo, se eu picho em cima da sua pichação é motivo de briga.

- *Tipo gangues.*

Sim é um negócio assim, o pessoal daqui briga com o pessoal do São Bernardo, que são grupos de pichadores diferentes, e eles conhecem tudo isso, essa geografia da pichação, são territórios delimitados, aqui eu posso. Agora, eu acho assim, é banalizado mesmo, sujeira, ele sabe que ele não vai ter que limpar.

- *Mas na casa não pode.*

É, isso que te falei, quando picha o muro da casa eles ficam inconformados, o pai vai atrás, ele vai junto, quer bater também, agora aqui pode.

- *Você acha que esses projetos, dentro das relações entre alunos e funcionários, professores influencia de alguma maneira e faz desta escola diferenciada, vendo também sua experiência em outras escolas?*

Faz, faz. Porque, por exemplo, sala de aula, a sala de aula fica mais dinâmica, você sai daquele ensino de lousa, livro, pega no caderno e responde questão, aquele ensino mais tradicional, uma pedagogia mais conservadora, mais assim. Você é obrigado a trabalhar de maneira diferente porque você está introduzindo um tema diferente. Uma outra coisa que eu acho legal no projeto é que ele não se restringe a sala de aula, ele tem o objetivo de mexer com a estrutura pedagógica da escola.

- *Tem a pretensão de envolver todo mundo.*

Tem que envolver. Então vamos trabalhar meio ambiente, tem matemática que tá envolvida, tem geografia que tá envolvida, história que tá envolvida, português, num tem como trabalhar sozinho. Por exemplo, vamos fazer coleta de materiais recicláveis, é uma atividade questionável também, mas tudo bem vamos fazer isso, vai envolver os funcionários, vai envolver a gestão, vai envolver o guarda, vai envolver outras pessoas de fora da escola que vão ter que vir pra escola participar. Então, eu vejo isso no projeto, essa ligação.

Professora de Educação Física

- *Até quanto você percebe, se te incomoda ou não todo esse vandalismo que a escola sofre? A questão das depredações, as pichações e o excesso de lixo.*

Me incomoda muito!

- *Porque você acha que os alunos fazem isso? Percebo que os alunos gostam da escola, mas não cuidam dela? Qual sua impressão sobre isso?*

Então, eu não sei explicar exatamente, mas parece que o aluno da escola pública, ele gosta do ambiente, mas não se compromete muito com o ambiente em que ele está, não são todos que picham né, a minoria, vamos dizer assim, essa minoria eu creio que exista uma coisa por trás pra ele estar fazendo isso e a gente tem que analisar, adentrar algumas questões psicológicas, a gente pode entrar na questão da adolescência, a auto afirmação dele, ele escreve pra auto afirmar a personalidade dele. Tem também a questão do aluno, vamos ver

de outro ângulo, que tem problema familiar, não tem muita atenção familiar, então ele picha pra poder chamar o pai pra escola, chamar a atenção do aluno, do colega, porque ele sabe que ele é um pichador, e é uma forma de chamar também a atenção pra ele mesmo, então tem muitos aspectos que a gente pode estar analisando o porquê o pichador faz isso, o porquê ele suja a escola, a questão do lixo, então tem muita coisa também, a família muitas coisas ela não ensina, então fica mais uma tarefa pra escola. Uma vez já peguei uma menina, uma boa aluna, jogando lixo no chão, eu "sua mãe nunca te ensinou isso?", "não, minha mãe já me ensinou sim, dona, mas eu nem sei por que eu joguei". Então, ele faz e às vezes no dá conta daquilo que ele está fazendo, ele não tomou posse ainda que a escola também é dele, tem um pertencimento, é público, não significa que é público do vizinho, é dele, pertence a ele, então ele faz de uma forma tão natural, sem estar consciente do ato, na casa dele a mãe dele pega ele, aqui na escola não tem ninguém vigiando ele, 24 horas.

- *Sempre alguém precisa estar vigiando.*

Na verdade até parece que tem que estar vigiando, mas o que precisa é uma conscientização, é por isso que a gente sempre precisa trabalhar conscientização, a concentração.

- *Você já trabalhou com isso?*

Sempre! Sempre! Eu to na chamada, o aluno chupa bala e joga no chão, eu paro a chamada e falo "você viu o que você fez? A escola é sua e você está sujando a sua escola, e o seu pai paga imposto e esse imposto é revertido pra sua escola, vamos colaborar!". Então, a conscientização é constante.

- *O que te motiva? Você escolhe até projetos fora da sua área, como o francês, por exemplo, o que você busca?*

Essa pergunta é complexa, mas vou tentar responder. Parte de uma motivação interior e de um conhecimento exterior que se torna intrínseco. Quando você se apropria desse conhecimento de que o meu trabalho ele não é só pra minha existência, ele também tem que ser pra minha satisfação e para a produção daquilo que eu sei para os meus alunos. Eu ganhei muito...eu aprendi, eu me apropriei muito desse conhecimento do projeto da FAPESP sim. Hoje a minha pessoa, diante do meu trabalho como educadora, mudou a minha visão, quando muda a tua visão, todas as suas atividades, o seu relacionamento, ele também muda. Então tem gente que entra pro trabalho, não vamos falar só da educação, também tem em todos os outros trabalhos, ele faz esse trabalho por que ele quer seu salário no final do mês e é pra uma subsistência, não significa que ele tenha comprometimento, não significa que ele faz isso pra uma satisfação pessoal e social também, o que ele espera é uma aposentadoria e quando chegar lá ele acha que vai ser feliz, que ele acha que lá ele vai tá bem, mas a nossa vida é feita dia após dia, é pouco a pouco, então o meu dia-a-dia, tem que ser um dia em que eu preciso estar bem também, não só no futuro, hoje eu estou bem, hoje eu produzo, eu produzo satisfação pra mim também pro aluno também ter satisfação, é uma questão não somente da necessidade do conteúdo, como eu vejo muito neste lado, mas também tem que ter um relacionamento afetivo bom pra que meu aluno também tenha uma intenção, um interesse pelo meu conteúdo.

Professora de Ciências

- *Em relação ao tema gerador, o que é "Arte de Conviver" para você?*

Compreender o jeito que o aluno é aceitar do jeito que ele é porque é outra geração, não quer que ele fique quieto, "porque no meu tempo a gente ficava em pé quando a professora entrava na sala". Eu até gostaria disso, não posso te dizer que não, mas eu não posso exigir isso porque estamos vivendo num, outro tempo. Então é entender quais são os limites, até onde eu vou, até onde eu devo ir, eu posso ir, até onde posso extrapolar esses limites, em que situações eu extrapolo esses limites, sendo assim "vamos extrapolar, vamos discutir, vamos ver". O cigarro, por exemplo, a gente já pegou aluno fumando no banheiro, quais são os limites, quais são as regras da escola, os limites seus da saúde, da convivência com o outro, "você acha que você deve fumar no banheiro da escola?", "se você fuma, sua família sabe, o que isso significa pra você?", "o que você fuma, vamos conversar sobre isso". Sabe, isso é arte de conviver entre professor e aluno, é aceitar o jeito dele, "isto é errado, não vai fazer isso e isso", pôr seus valores. É também aluno com aluno, essa coisa de educação especial que é difícil. Hoje, por exemplo, um menino da educação especial foi beijar uma menina, de bom dia, por que ele vê todo mundo chegando e beijando, ele também quer, qual é o problema né? Daí duas meninas saíram correndo porque tem medo dele. Eu fui conversar com elas, "meninas é colega de vocês, é de outra classe, mas é amigo de vocês", "ai dona, a gente tem medo dele porque ele pode bater na gente", eu falei "mas o que é isso?". Aí fui lá buscar o menino pra conversar com as meninas pra elas verem que não é assim, que existem os limites, é claro que não vou deixá-lo me agarrar porque ele

pode não ter as regras muitas claras sobre convivência pra ele. Então é esse aprendizado do dia-a-dia.

- *Então são regras, limites...*

Tudo. Como eu vou lidar com as regras da escola? Eu não aceito essas regras, qual é caminho para eu questionar essas regras, não simplesmente resistência, indisciplina, mas tem um caminho que é conversar sobre a regra. A regra pode até ser mudada, mas como a gente vai mudar, de que forma, então vamos trabalhar isso aí.

- *Quem escolheu o tema gerador?*

Foi em reunião pedagógica, a gente tem que trabalhar assim "o nós, o coletivo", o meio ambiente foi um dos temas, e aí a arte de conviver, por quê? Porque os alunos estavam se estapeando, brigando. Diminuiu? Eu acho que sim, no meu olhar diminuiu bastante, foi por causa disso? Não sei, nós não vamos saber, mas assim nós estabelecemos no ano passado três objetivos, um para cada trimestre. Então o primeiro trimestre era trabalhar o aluno individualmente, o "eu", o segundo trimestre era trabalhar "eu, minha família e o professor", o terceiro trimestre era "eu e o coletivo da escola", os colegas, como me portar lá fora, a questão do meio ambiente, do lixo, é uma questão mais ampla, não deu tempo de trabalhar tudo isso.

- *E como eram as relações entre professores e alunos antes dos projetos? Muda alguma coisa?*

Muda o vínculo com o aluno, porque antes na sala de aula você tem que dar conta de um conteúdo, porque querendo ou não querendo, tem um conteúdo para trabalhar. E por exemplo, 9º ano é muito complicado porque eles estão saindo da escola, vão para o ensino médio, cursinho. Então você fica naquela linha, há um vínculo sim, mas o projeto não tem avaliação como uma aula, então o aluno vem, qual a avaliação que você faz, é a participação, então ele vem, ele conversa. Eu fiz um projeto em 2008, que eu trabalhei com duas professoras, uma de educação especial e outra de ciências, a gente trabalhava sexualidade. A gente falava de música, sobre namoro, eles que trazem o tema para a gente discutir na aula, foi muito legal, a gente saiu para ir ao cinema, assim, extrapolou a relação de sala de aula e professor.

- *Acompanhei o planejamento dos professores e vi que vocês sempre estão estudando muito, trazendo novidades para os alunos, temas atuais, filmes, passeios, assuntos da mídia. Como você incorpora essas temáticas e atividades ao seu conteúdo de ensino?*

Como eu sou professora de ciências, eu acho que tudo está envolvido no mundo das ciências, não só ciências, mas filosofia e a própria comunicação e tal, cinema, computação, informática, o próprio celular, a gente na aula de ciências teve um dia em que para resolver o problema do celular, a gente foi mexer no celular, explicar como funciona o celular, tecnologia digital, como é que é, como é que funciona. Então tá fazendo parte do meu conteúdo, teve um dia que até um pai falou "tá igual criança pequena trazendo brinquedinho para a escola", eu falei "é, quem tem vai trazer, quem não tem e não sabe vai aprender a usar". Eu não posso ir contra isso, eu agrego ao meu conteúdo no dia-a-dia. Nós já estudamos como é que funciona o forno de microondas, o celular, na escola tem forno de microondas e a gente veio ver como que funciona, tem aluno que não tem, não conhece, e tem aluno que nunca viu um forno de microondas. A gente tem que estar sintonizado com isto aí. Aí eu trago para eles muita notícia que eu vejo na internet, por exemplo, a questão do vulcão lá na Europa, vamos estudar isto, nem fui eu quem propôs, foi um aluno quem levantou a questão, o que está acontecendo, aí a gente fez um estudo sobre isto. Então a gente vai agregando o que a mídia está divulgando e vamos trazendo para a sala de aula, não só este fato, mas, por exemplo, as bombas do Afeganistão, o que é homem bomba, o que está acontecendo, aí este ano eu vou passar para eles um filme sobre o Afeganistão, sobre a adolescência, como é que é a adolescência no Afeganistão, é um filme sobre o Talibã, que tava ainda no Afeganistão, como os meninos e meninas mulçumanas trabalham a questão da adolescência. Como é a cultura que eles vivem, a adolescência num país que eles não conhecem, a religião, só se malha, malha, tem que respeitar também porque é uma outra forma de pensar. Queria que eles refletissem, fizessem uma auto-reflexão. Não faço avaliação para isso.

- *Então quando você traz estes temas você busca uma maior reflexão dos alunos?*

Sim reflitam, façam os sonhos deles acontecerem. Então, "poxa vida, eu to desanimado, mas olha aquela menina, aquele menino, a vida que eles têm, que diferença tem da minha vida, o que eu posso mudar".

- *Qual sua perspectiva para o futuro em relação ao seu trabalho, o que você quer deixar de lição de vida para seus alunos?*

Eu não sei o que quero deixar de lição não. Eu acho assim, falo pra eles, o conhecimento, se vocês souberem ler e escrever bem, entender bem o que vocês estão fazendo, vocês pegam

a internet e vocês vão conhecer o quiserem, eu não vou querer deixar pra eles uma sapiência de conhecimento, porque isso aí eles vão produzir, vão construir, a gente mostra pra eles que é possível ele construir isso, eu acho que é meu objetivo enquanto professora. Agora, pessoalmente eu deixo pra eles assim, eu me considero uma pessoa amiga, uma proximidade, um vínculo afetivo com eles, o profissionalismo, eu gostaria que eles me vissem como aquela professora que não faltava à aula, mas que chorava na hora que tinha que chorar, de gritar, de brigar, porque eu não sou boazinha, de vez em quando eu também grito, brigo, mando para a diretoria, tenho minhas coisas... então eu queria deixar pra eles esta coisa, de vez em quando é necessário ser rígido, de vez em quando é necessário rir e chorar, ter afeto por todos, ser amigo. Uma coisa que me marcou muito numa festa junina em 2005, veio um rapaz, super..., eu conhecia ele, devia ser meu aluno, e ele veio e disse assim "a senhora lembra de mim?", "olha, não lembro, mas você deve ter sido meu aluno", "a senhora foi minha professora na quinta série", naquele tempo era quinta série, daí eu falei "nossa que legal!", ele foi me contando que o pai morreu, que ele teve que ir embora pra outro lugar, "a senhora não sabe, eu vim até falar com a senhora", nossa a gente fica super feliz né, "é mas tem um motivo, é porque eu estou estudando medicina", lá em Ribeirão Preto, o pai morreu e ele foi pra casa da vó, a mãe foi trabalhar pra ajudar o irmão mais velho a se formar, e aí ele foi trabalhar, o irmão se formou, arrumou um emprego e tava ajudando ele a estudar, aí eu falei "nossa legal, eu fiz parte da sua vida num determinado tempo", "a senhora falou uma coisa que eu nunca esqueci", olha isso me marcou tanto que até hoje eu lembro, ele falou "a senhora falou que quando a gente tem um sonho, tem que perseguir esse sonho, e eu persegui esse sonho, ajudei meu irmão, fui embora pra casa da minha vó porque não tinha condição aqui, fiquei lá uns tempos, arrumei um emprego e hoje eu estou estudando, meu irmão tá me ajudando, então este é o meu sonho, é me formar", e eu ainda falei pra ele "quando você se formar você me traz seu diploma", brinquei com ele, "a senhora vai ser convidada pra minha formatura". Então assim, será que não é isso que eu desejo? Às vezes você fala um negócio na sala que para a cabeça de um aluno em especial ele tá precisando daquilo naquele momento, ele vai levar aquilo pra vida dele, isso é que me faz ver o aluno da forma como eu vejo, e tudo o que ele falar, ele carrega essa emoção com ele, bota essa emoção. Gente, viver é muito mais que vir para a escola e ficar sentado na cadeira, escrevendo e sabendo física e química.

- *Para destacar então, qual conflito que você considera ser o maior no dia a dia?*

Eu faço parte de uma comissão de avaliação da escola, este é o 3º ano que eu faço parte desta comissão, é uma comissão de professores e pais de alunos dentro da escola, não vem de fora, foi uma ideia da secretaria, de qualquer jeito é uma ideia de lá junto a UNICAMP, e eu sou coordenadora desta comissão há três anos. Hoje eu tive a minha certeza que em julho eu estou saindo. Porque esta comissão só avalia, não executa, nem é deliberativa, são sugestões, é o nosso olhar em cima dos problemas da escola e sugestões. Eu pessoalmente cheguei à conclusão em dois meses e meio que pouquíssimas sugestões foram colocadas em prática, por quem? Pela gestão que teve seus limites e o conselho de escola. Então eu não vou ser "dondozinha" que quer que suas ideias sejam colocadas em prática, porque é uma comissão, não é ideia minha. Mas aí hoje, essa semana, com este negócio da secretaria você tem que dar conta do regulamento da escola até 15 de junho, dar conta dos objetivos dos ciclos dos saberes até dia 2 de junho por trimestre, cada ciclo por trimestre, nós não temos ajuda da OP que está mais perdida que a gente. A gente tem que dar conta também da matriz curricular que foi na secretaria da educação e que nós professores, na área de ciências, de português, de matemática, cada um na sua área questionou e fizemos um documento da escola questionando essa matriz curricular porque não está atendendo as propostas que estamos tendo hoje na escola, e tudo nós temos um prazo para dar conta de todos esses grandes documentos em prazos de uma semana.

- *É uma sobrecarga de atividades, então?*

Muitas! Muitas tarefas, nós viramos tarefeiros e não dá tempo de pensar. Então, vem o regulamento pronto pra você ler. Se tiver alguma coisa, você tem que escrever rápido até 15 de junho, depois você tem a matriz curricular que já está pronta! E ela só vem pra você tomar ciência, e nós não tomamos ciência de nada porque não concordamos. E aí nós escrevemos o documento que foi para a secretaria, não tem retorno, não tem discussão entre outras escolas. Algumas vão aceitar a matriz curricular, outras não vão, e aí o que vai ser? Nós somos a favor que seja feita um seminário, um congresso, um encontro, alguma coisa para a gente discutir. Então eu cheguei à conclusão que de minha parte eu vou esquecer, eu quero é me aposentar. Eu não estou dando conta, se eu fosse dar conta disso tudo e brigar por isso tudo, eu não dou conta da sala de aula.

Orientadora Pedagógica

- *Até quanto você percebe, se te incomoda ou não todo esse vandalismo que a escola sofre? A questão das depredações, as pichações e o excesso de lixo.*

Há uma naturalização sim e a gente tem que estar correndo atrás disso porque, nós mesmos somos profissionais da educação, às vezes a gente acaba cedendo e naturalizando esse comportamento, muitas vezes eu já repreendi a mim mesma porque eu passo diante de situações, eu enxergo e não vejo ou o contrário, questões do lixo, da pichação e das relações ali entre os alunos que a gente acaba naturalizando, são atitudes inadequadas, desde o vandalismo do espaço físico, até atitudes mais grosseiras com os colegas. Da pichação em si, existem duas explicações do VR, uma delas é a clássica, o VR está no Parque Industrial, e ele fica entre, vou falar literalmente como conversamos aqui, dois grandes grupos, a gente fala gangues, dois grandes grupos de pichadores que brigam por domínio de áreas, tem o São Bernardo de baixo e o São Bernardo de cima. Quando ocorrem pichações do lado de fora do prédio, aquele símbolo que a gente não codifica, muitos alunos já codifica para a gente, eles relacionam, “é no São Bernardo de baixo, é do São Bernardo de cima”. O Parque Industrial, se você for ver, essa região, o Felipe Cantuso, um mais abaixo, ali pega o... acho que é o São Bernardo velho, que tem uma vila residencial, como se fosse uma vila de Coabe, muito antiga, que fica um pouco abaixo do Vitor Meirelhes, então tem aquela outra parte do São Bernardo que corta a avenida das Amoreiras, que tem o Geni Rodrigues, o José Maria Matosinho. Essas duas partes do São Bernardo elas tem domínio de áreas, sei lá escrever seus recados ou pichar mesmo, e o VR tá no meio dessa briga aí, essa é uma das explicações, uma das...Eu to aqui há 7 anos, e há 7 anos faz aquele mutirão ora limpeza da escola, “vamos pintar”, “então vamos limpar dentro das salas”, “então vamos fazer o primeiro contato próximo”, então cada aluno limpando sua carteira, “vamos olhar o nosso chão, vamos olhar as nossas paredes”.

- *E pintar as paredes?*

Não, pintar as paredes não, mas olhar o chão, o que está ao seu redor, recolher o lixo que ele mesmo derruba, sabe aquela madeirinha do lápis que você aponta, então tudo jogado embaixo da carteira, no chão, papéis e tudo mais. Então a gente faz desse espaço, até o que a gente chama de macro que é a pintura da área externa. Problema. Já há alguns anos, há seis quase sete anos estamos esperando a tão falada da reforma VR, então ano após ano não pinta o lado de fora ou a pintura é a menor possível, porque virá a reforma, porque virá a reforma, porque virá a reforma. Essa reforma não vem, você viu que estão construindo as três salas novas, agora começou em 2009, desde 2003 que nós estávamos esperando, e isso realmente acho que foi um dos fatores com que a própria escola foi se acostumando a essa situação de provisório. A pintura é provisória, a pichação tá aí provisoriamente, tudo é provisório, e na realidade acho que até os gestores ajudaram a naturalizarem essa situação, não de forma consciente, to dizendo por mim, mas de uma forma inconsciente, nós passamos a aceitar muitas das situações postas no ambiente externo, “ah, tudo isso está tão abandonado, tudo isso, tá, tá, tá, tá” e nós naturalizamos sim. E tem as pichações feitas pelos alunos, não tem nada de São Bernardo de baixo, São Bernardo de cima, somos nós neste espaço aqui, vou colocar nós no coletivo, nunca pichei a escola, mas se eu falar nós, nós é que pichamos a carteira, a sala de aula, pichamos o corredor. Porque que nós fazemos isso, acho que também que aquele movimento negativo de naturalizar, de abandono deste espaço. Às vezes a gente tenta nos TDC's quando falamos da pichação buscar uma leitura do jovem em relação a esse espaço físico, ao trabalho pedagógico que é feito aqui dentro, então são esses dois grandes fatores.

- *Você disse que tudo isso pode ter começado pela possibilidade da reforma, mas também você considera como algo cultural?*

Olha quando eu entrei na escola há seis anos e meio atrás, a discussão da indisciplina é a maior que já tínhamos, então era a maior, a maior, a maior, então de indisciplina e pichações do espaço, e relacionado também com o perfil do aluno e com a relação que os professores e os profissionais da educação como um todo estabelece com os seus alunos, com as crianças que estão aqui dentro, e tem uma questão delicada até de falar, essa gestão que assumi no final 2002, ela começou a dialogar com os alunos, com a comunidade que picha, estabelecendo inclusive ali um paredão que era pra eles colocarem seus grafites, seus desenhos, alguns professores chamavam de pichação, a gente chamava de grafiteagem, trouxemos uma oficina de grafiteagem pra escola, em um paredão lá fora, se você olhar foi pintado pelos alunos, tem algumas mensagens, é que sobre esse paredão, existem outras e outras e outras pinturas ou marca, então na realidade eu penso que está tudo associado, eu acho que o aluno está tentando nos dizer alguma coisa, mas infelizmente tem um descompasso enorme, entre o que o aluno fala e o que nós estamos lendo, porque em

termos de espaço físico, ela chega ser, é difícil de falar, chega a ser degradante, eu fico triste de ver o espaço.

- *Você se sente mal.*

É eu comecei a fazer um trabalho nos banheiros, tirei fotos dos banheiros, inclusive pra conversar nas salas e tudo mais. Hoje eu olho pros banheiros e vejo se foi jogada cãndida, se foi limpo o vaso sanitário, não tem papel, porque a gente que disponibiliza o papel, mas eu também abandonei essa questão "vamos limpar o banheiro", apesar que...eu conversei com a Mara, nossa diretora, pro ano que vem. Então eu queria estabelecer junto com a equipe gestora algumas atividades, atividades culturais pra arrecadar dinheiro mesmo com o objetivo de atuar diretamente no banheiro, trocar vaso sanitário, trocar porta, trocar o vidro. No dia-a-dia a gente lança o olhar pras outras questões, deixa muitas coisas que você discutiu de lado e volta depois.

- *Qual sua perspectiva para o futuro em relação ao seu trabalho, o que você quer deixar de lição de vida para seus alunos?*

Ouvir não é calar...tem que ter criticidade, e isso é uma educação transformadora, não só isso mas isso faz parte de uma educação transformadora, ele tem a obrigação de ouvir, não significa concordância, significa ouvir, às vezes concordar, óbvio, quando não concordar, contra argumentar, saber que pra seu contra argumento haverá outros contra argumentos, e assim que estabelece as relações. A argumentação é a que vai conduzir os trabalhos naquela equipe, naquele grupo. Essa é minha arte de conviver, conseguimos passar parte de nossos objetivos pra nossas crianças. É formar um cidadão crítico, que saia daqui produzindo muito conhecimento e levando muito conhecimento que ele aprendeu com os professores, colegas e do espaço em si.

- *É sua missão.*

Não vejo como missão, isso é inerente ao trabalho do professor, o orientador pedagógico, do diretor, cada um na sua dimensão, no seu espaço, só que eu acho que a gente tem um discurso pra isso, e a contradição aqui nesta escola, ela tá posta, está escancarada, só não vê quem não quer. Todos os dias eu venho aqui, às vezes com meus problemas pessoais, às vezes com minhas questões, como profissional eu venho na perspectiva de fazer alguma coisa, que é possível fazer alguma coisa, eu sou contrariada, meu argumento não é convincente, tem dia que eu venho mais tranqüila, poxa vida consegui partilhar de uma ideia comum, é consegui fazer alguma coisa, eu acredito na educação, na escola pública, só que não é um mar de rosas, as pessoas falam "o conflito é natural", mentira, tem dia que eu saio daqui muito chateada, mas é a vida, essas escola representa muito o que é a vida, mas é uma condição que acho que ela inerente ao ser humano, ele não vive sozinho, o sol brilhando e as pessoas infelizes, eu não quero uma escola assim, nem no VR, nem nas escolas que eu venha trabalhar, quero que produza, que trabalhe com o conhecimento, porque senão as pessoas podiam ficar em casa, abrir a internet e as pessoas iriam interagir com o conhecimento de outra maneira, ia ficar meio empobrecido daquele que a gente chama de humano.

- *Então você considera que os alunos daqui são felizes?*

Temos muitos professores e gestão em momentos infelizes sim. Eu acho que nossos alunos são felizes sim. Temos um momento coletivo, o aluno tá sofrendo bullying num espaço, nós atuamos em cima, todo mundo tem que ser respeitado integralmente, nas características físicas, nas suas ideias, o respeito não olha uma só coisa, é um todo. Então quando a gente percebe isso, a gente olha o aluno, a família, a gente quer que o aluno se sinta bem aqui.

- *Quando você percebe essa felicidade dos alunos de estarem aqui na escola?*

Na participação deles. Nós estávamos numa reunião pedagógica recentemente e vimos os dados de aprendizagem, nós estamos atingindo os nossos objetivos do 1º ao 5º ano. Vou chamar de índices, de aprendizagem mesmo, todo mundo tem medo de chamar de índices, agora não são notas, são grupos de saberes, então o que essas crianças estão agregando de conhecimento, produzindo conhecimento, nós estamos atingindo nossos objetivos com dificuldade do 6º ao 9º ano. Os nossos dados revelam que apesar de todo esse movimento de felicidade de liberdade que está procurando dar pro aluno, a aprendizagem, a relação do conhecimento em si está comprometida, saberes do 1º semestre, todas as classes, todas as disciplinas, nós não temos assim, nenhuma classe que você fala "olha essa classe teve uma aprendizagem em todas as disciplinas plenamente satisfatória, ultrapassou, vou chamar de valor numérico que fica mais fácil, os 50%, todos os alunos ultrapassaram, estão de satisfatório para mais", nós não tivemos isso, nós trabalhamos com gráficos, com mapas e realmente revelou isso, incomodou. Esse eu acho que é nosso grande nó, como propiciar um ambiente de liberdade e interação com a aprendizagem que é necessária que se desenvolva.

- *A que você atribui essa situação?*

Primeiro está havendo um descompasso entre o que a gestão imagina de organização do espaço e o que os professores acham da organização do espaço. Revelou que tem um buraco

enorme que a gente não tá olhando pra ele, que é como organizar do 6º a no 9º ano um espaço de interação e participação do aluno e da comunidade e a aprendizagem, nós não estamos conseguindo, acho que a gente está com um conflito enorme estabelecido aí. Na próxima reunião pedagógica coletiva, com certeza teremos aquelas reuniões polêmicas, a nossa escola é muito heterogênea, a heterogeneidade é necessária, só que nós temos uma parte da equipe gestora com uma visão de organização deste espaço de aprendizagem e nós temos outra parte significativa com uma visão diferente, oposta até de como ela vê a organização deste espaço, como organizá-lo pra que seja propício à aprendizagem.

- *Me conte como você "pegou" essa escola. Como ela era quando você chegou aqui?*

Era uma escola tradicional, no fundamental II, cada um trabalhando centrado na sua disciplina, cada um centrado no seu âmbito de trabalho, interdisciplinaridade fazia parte de nosso discurso, mas não de nossas ações. Hoje ainda nós temos muita dificuldade em fazer um trabalho interdisciplinar, mas começamos olhar pra isso, que nem os jogos da amizade e a partir do tema gerador que ela institui sempre discutindo a possibilidade de todos os anos, todas as matérias, as disciplinas se envolverem, e quando somente se envolveram na sua área, do seu trabalho, mas a partir de um trabalho em comum, e um pacinho que vamos tentando dar na interdisciplinaridade.

- *E como eram os alunos? Tem alguma diferença entre o antes e o atualmente?*

Pra ser franca, olha o que eu observo nestes 7 anos que to no VR, como em toda a escola a gente tá aqui debatendo e discutindo a disciplina do espaço escolar, com certeza nossos alunos hoje tem um comportamento diferente do que há 7 anos atrás, a relação deles com a gestão e com os professores também mudou, a indisciplina, a organização do espaço é outro, "nossa que tumulto!", era tumulto sim, era uma dinâmica que a professora estava desenvolvendo os alunos, com grau de participação, de liberdade maior do aluno, então isso eu percebi durante esses 7 anos que to no VR mudou, a questão. Uma questão que a gente tá discutindo muito, os professores, os especialistas, é como a gente vê as questões da indisciplina como todo mundo fala. Há 7 anos trás eu te digo que o objetivo era disciplinar as ações do aluno no espaço como um todo, hoje essa questões é vista de uma forma diferente, procuramos contemplar a participação de todos, esse é um outro movimento da gestão, a relação em si é diferente, alguns chamam de indisciplina, a professora promoveu um debate sobre os problemas da adolescência e as ações que os próprios adolescentes apontam, quem passa fora da sala ia pensar que era uma bagunça só, de fato eles estavam querendo falar, embora ela instituiu tempo de fala e tudo mais, a participação, a organização deles não é realmente de fato como você pode imaginar, tudo organizadinho, cada um na sua vez, não. Sei lá se isso é falha de organização, mas estamos caminhando, olhando pra isso, mas eu acho que a gestão e boa parte do grupo de professores ainda opta por essa escola que você tem agora com um espaço maior para o adolescente se expressar.

- *Na sua opinião, a escola vive conflitos? Quais são os que mais você identifica?*

Aqui ainda é a procura da nossa equipe por uma identidade, um discurso de que queremos um trabalho coletivo, integrado, um discurso de um trabalho interdisciplinar. Nós temos pessoas que querem uma escola participativa, na busca de tudo isso nós revelamos as nossas identidade muito próximas de escola tradicional, isto é um conflito pra gente, embora nos discursos nós queremos essa outra escola, nas ações do cotidiano nós brigamos, até, "olha essa questão da indisciplina!", nós, eu não estou falando no grupo, a gente tem que ter uma outra postura em relação a indisciplina, a gente tem que ter uma outra postura em relação a receber a comunidade, os pais, pra falar de questões de aprendizagem, de questões de indisciplina, então muito das nossas contradições vem a tona, eu acho que é muito forte no VR, a contradição que ela apresenta entre querer ser uma escola democrática, aonde tem uma escola com um trabalho coletivo integrado, mas que trás na marca dos seus profissionais uma formação tradicional, isso é nosso maior conflito.

- *De ideias então.*

De ideias e ações que se concretizam a partir das ideias, às vezes você pode observar profissionais com atitudes tão diferenciadas, mas eles não fazem parte de um mesmo projeto? É isso que eu to chamando de conflito, é nosso maior conflito.

- *E isso se repercute entre alunos e professores?*

Alunos e professores, alunos e gestão, gestão e comunidade, isso aparece sempre.

- *Os projetos ajudam a superar esses conflitos?*

Acho que isso tem contribuído com a aprendizagem de nossos alunos e com a nossa aprendizagem como equipe mesmo, contribui sim muito, e é nessa contradição aí que nós vamos aprendendo, procurando, incomoda, você não pode ficar parada, você tem que procurar, tem que ler, tem que estudar, tem que discutir com seu colega, então acho que todos esses projetos, apesar das dificuldades que enfrentamos, todos esses projetos estão contribuindo sim com a nossa aprendizagem, com a aprendizagem do aluno em sala, com a aprendizagem da equipe gestora, com a aprendizagem dos professores e da comunidade,

está delineando uma outra forma da gente interagir, da gente lidar com o conhecimento, como a gente brinca "entre mortos e ferido, salvaram-se todos", mas todos nós estamos aprendendo, não num ambiente tranqüilo não. Eles [os projetos] caminham com o conflito, nós não estamos estagnados, estamos caminhando, é uma escola sempre com movimento, sempre construindo alguma coisa, não é uma escola que você vem aqui, "nossa tá tudo paradinho", não é a característica desta escola, ela é puro movimento, o tempo todo, essa é a nossa característica, é assim que nós estamos aprendendo e buscando uma escola de qualidade, uma escola democrática, é por isso que eu acho que os projetos, todos eles, só tem a contribuir, eles revelam as nossas contradições, olhe pra isso, estude isso, discuta isso.

- *E quanto à indisciplina, eles ajudam?*

A gente tem sempre que discutir sobre o que é o espaço organizado, hoje pra mim o espaço está organizado, tem gente saindo, organizando a festa junina que é no sábado, barulho, movimento de alunos pelos corredores, isso pra mim não é indisciplina, é o momento que a gente tá vivendo, alguém de fora e até alguns colegas daqui pode dizer que é uma organização precária. Aqui os alunos produzem, os professores até diriam que se a organização fosse outra os alunos produziram muito mais, aprenderia muito mais. É uma característica da equipe gestora, não uma escola com um projeto básico de escola disciplinadora, uma escola que regula as ações, muito pelo contrario, o que essa gestão chama de indisciplina é lidar com esse conflito de permitir a participação de todos com respeito, e muitas vezes pra conseguir essa participação de todos é o movimento que você tá vendo aí, pra alguns isso é pura indisciplina. A nossa escola é um conflito, olha aqui não é tudo bonitinho, nós temos conflitos com os professores, com a comunidade, ma eu acho que essa gestão busca isso mesmo, buscar essa educação transformadora, uma educação de qualidade, mas nessa configuração, de participação.

Diretora

- *Que mais que são projetos daqui, criados aqui?*

Daqui...acho que o projeto de escola da própria gestão. A gente gosta do diálogo, a gente respeita o diálogo, a gente tem um projeto diferente sobre disciplina, por exemplo, se você entrevistar os professores sobre indisciplina, eles têm uma tendência de que o problema da indisciplina é da gestão, então se tem um menino que usa drogas é porque a gestão é que é mole, não interessa se é uma coisa socioeconômica, se é uma coisa psicológica, se é uma crise, o problema é da gestão, e isso é uma concepção que vem junto com a concepção de educação ao longo...você deve estudar melhor que eu essas coisas, você deve ler pra caramba. Então, o que acontece, eles são muito saudosistas, eles falam "a diretora que tinha aqui há vinte anos atrás chegava e batia as portas, ela gritava, ela fazia os funcionários ajoelharem no chão pra fazer a limpeza", então chega alguém com esse projeto de diálogo em que o funcionário participa, gente constrói coisas, funcionários com funcionários da gestão, a integração, a gente constrói coisas, eu não estou aqui pra fazer ninguém ajoelhar, mas se tiver algo errado, a gente discute e descobre um jeito, e quando a gente da gestão dá a fala e abre para o aluno na hora da disciplina, assim o professor fala do aluno, e quando o aluno vem e fala, eu abro para o aluno, muitas vezes ele fala coisas, embora ele seja criança, ele fala do jeito dele, ele fala que o professor não está dando aula, que o professor não mantém a disciplina, mas quando você fala essa fala para o professor, o professor não aceita muito, então olha a concepção. A gestão participativa é dolorosa, dolorida, você tem que ter muita personalidade, porque você é testada o tempo todo, a comunidade vem e quer que eu faça alguma coisa porque o professor não está fazendo as funções dele, o professor vem e fala que o aluno não está...então você tem que dar conta dessa amplitude de coisas.

- *Qual sua perspectiva para o futuro em relação ao seu trabalho, o que você quer deixar de lição de vida para seus alunos?*

A lição de vida é que a gente tem que respeitar o próximo, tem que ser honesto, tem que ser ético, tem que trabalhar pra conseguir as coisas, tem que estudar muito, tem que ter qualidade social de vida, e que todos têm direito a qualidade social de vida, enquanto a gente for individualista, a gente não vai conseguir isso, eu vejo que nosso jovem é ainda muito individualista, não os pequeninhos, mas alguma coisa acontece. Enquanto escola, a gente vai no coletivo, tem hora que eles ficam muito individualistas, e eu acho que é sistema capitalista que a gente vive, mas a gente enquanto escola tem que estar sempre combatendo o sistema capitalista, se ele quer uma coisa, ele tem que ir na direção oposta, ele tem que ver o que acontece no mundo e o que acontece com a qualidade de vida social das pessoas. Não sei se eu vou conseguir, porque eu vou ficar só mais 2 anos, me aposento

daqui 2 anos, mas enquanto eu estiver aqui eu vou ter essa pré-disposição junto com a minha equipe de gestão, aí depois eu deixo pra vocês que estão chegando.

- *Como você entrou na escola? Concurso, nomeação?*

Eu entrei na escola por concurso, no último concurso da gestão do PT, fazia dez anos que as pessoas eram indicadas para o cargo de direção e vice-direção. Eu era professora, meu pai fez a inscrição sem eu saber, e no dia em que eu estava corrigindo prova, eu lembro direitinho o dia que eu fui fazer o concurso, eu passei muito bem, porque eu estava despreocupada, e eu pude escolher essa escola, porque era considerada uma escola boa, central, mas eu entrei como vice-diretora. Embora hoje eu estou no cargo de direção porquanto que a diretora está afastada, ela foi ser supervisora. Todas nós entramos por concurso, eu, a Dora e ela.

- *Você não era professora daqui?*

Não. Eu era professora da rede estadual, tinha vinte anos de magistério também na rede particular de ensino, era professora de ciências e de biologia.

- *Conte-me como você "pegou" essa escola. Como ela era quando você chegou aqui?*

Eu peguei uma escola que tinha alguns vícios, ela era considerada tradicionalmente a melhor escola do bairro, uma das melhores da cidade, com pessoas que tinham alguns ranços pedagógicos e administrativos, foi duro para mudar, tinha concepções muito antigas e tradicionais.

- *Da gestão que estava aqui?*

Não só da gestão, todo mundo, era toda a rede, porque a rede estava num processo de um indicar o outro, e quando você pega essa rede...quando teve o concurso, ele meio que desmontou o estava pré-estabelecido na rede municipal; mexeu com as pessoas.

- *E como era a comunidade do entorno? Eles participam das coisas da escola?*

Nós temos uma comunidade distinta, nós temos as pessoas do bairro, uns 40% e tem 60% que não são do bairro, são de bairros vizinhos ou até mais distantes. Então o que acontece, os 40% do bairro participa, os 60%, pela própria distância, não conseguem participar, mas esses 40% participam da escola sim.

- *Você vê alguma diferença de quando você chegou à escola e nos dias de hoje?*

Eu acho sim, há maior participação porque a gente participou daquele projeto de gestão participativa, que a gente fez o projeto com o professor Pedro da UNICAMP, e a gente meio que mexeu com o conselho de escola, com os outros colegiados, e isso trouxe a comunidade mais pra dentro da escola.

- *E como eram os alunos? Tem alguma diferença entre o antes e o atualmente?*

Eu vejo sim diferença. Os alunos são na maioria de classe média, então como eles não têm problemas socioeconômicos e sociais, principalmente, a tendência é participar bem, o dinheiro nunca é problema. Melhorou sim a participação desses oito anos que a gente está aqui, essa gestão, eu, a Dora a vice e agora a Ariana; gosto do aluno participando, mas ainda acho que poderia participar mais.

- *Aquele projeto conselhinho é daqui?*

Sim, sai muitas propostas. Que nem, o banheiro, logo que eu cheguei aqui eu comecei a por papel no banheiro, e foi um tal de tirar papel e por papel, durante 8 anos, aí veio a gripe suína, eu pus o papel e mijaram na coisa...depois da gripe suína eu tirei de novo, eu fui muito criticada, em publico uma vez, coitada, eu fui criticada pela língua, eu era a porca, então eu voltei a por, daí entupiram a saboneteira, e porque eles fazem isso?

- *Na sua opinião, a escola vive conflitos? Quais são os que mais você identifica?*

Nossa! Se a escola não viver conflitos é uma falsidade. Os de concepção de educação. Tem gente que acha que a educação é pra formar pro vestibular, tem gente que acha que a educação é pra formar pra vida, tem gente que tem uma concepção de disciplina, que nem aquela professora que eu batesse a porta e gritasse, tem gente que favorece o diálogo, tem conflitos...se você for entrevistar alguém que fala que não tem conflitos, essa pessoa tem que pedir demissão, tá em outro planeta. Acho que em qualquer escola, o pai vem quer que eu expulse a criança, "ou você expulsa a criança, ou minha filha sai", são os extremos, e a gente enquanto gestora tem que ter jogo de cintura, esse caldo quente e mistura e tentar fazer o melhor, tem que ter um foco, o que você quer, que a criança aprenda, que a criança seja feliz, que todo mundo tenha um ambiente saudável, que todo mundo possa expressar suas ideias.

- *Os projetos ajudam a superar esses conflitos? Como?*

Sim, com a participação. Você pega um pai e põe na escola e ele começa a participar da construção de alguma coisa, ele tem um novo olhar, não é assim, tudo tá errado por causa da gestão, por que quando veio a UNICAMP aqui foi ótimo pra mim, porque quando as coisas davam errado, eu meio que fiquei mais profissional, eu analiso profissionalmente as coisas, mais, foi também a experiência, eu falava que não tinha condições de estar na gestão desta escola, agora que vejo que não. Se você analisa profissionalmente, você vê mesmo que este

é um espaço de conflitos, agora eu tenho mais animação, eu não fico mais com depressão, a gente consegue resolver mais os problemas de um jeito mais profissional, você vê a luz no fim do túnel, e os pais também participando vêem que as coisas não são só culpa da gestão, não tem só um lado da história.

- *E quanto à indisciplina, os projetos ajudam de alguma forma a superá-la?*

A participação dos alunos, a busca da identidade, mas a indisciplina é uma coisa que a gente sempre precisa estar buscando, porque o jovem de hoje em dia é diferente do jovem de antigamente. Por exemplo, eu, tinha aquela dona Dionéia, que usava aquele cabelo de Marilyn Monroe, ela media a nossa saia, nós nos levantávamos quando ela entrava, os professores iam de terno na escola normal da década de 60, época da ditadura. Nós estamos em outras eras, e o que a gente tem que fazer, tem que dialogar, dialogar, dialogar, agora quando não consegue dialogar, por exemplo, com criança que eu não conseguia dialogar mais, que estava com problema sério, eu precisei dar uma transferência, então não é só isso, eu não expulsei, eu transferei, fui falando com a família, eu já tinha feito tudo, só que até esse tudo eu fui muito criticada pela comunidade, o menino pichava e daí vinha e a gente via ele pintar, ele bebia, eu chamava a mãe e falava que não podia, ia dar uma chance, não pode trazer. O menino da bebida continuou trazendo bebida, o menino da pichação continuou pichando, daí eu transferei, só que pra escola que eles queriam, daí eu fui fazer, eu fui buscar, fui lá nos meus amigos conseguir a escola que ele queria, você tem que fazer tudo isso, não é fácil e ainda teve gente que mesmo em meio a esse processo, veio aqui e falou coisas feias pra mim, como gestora, não como Mara, e eu me dei bem com isso, tem gente que falou que ia tirar o filho daqui porque "você não faz nada, você é uma banana, as crianças bebem aqui", tá certo que eu tinha um caso, o "mardito" trouxe a bebida, então vira esse negocio conflituoso. Teve uma mãe que veio aqui e disse que eu era responsável que os filhos ficariam drogados no futuro, porque eu passava a mão na cabeça, porque eu dava a fala. São casos pontuais, é até divertido depois, na hora eu fiquei brava com essa mãe, difícil não ficar brava, porque eu não tinha chamado ela pra conversar. Na reunião de professores, eles exageraram o que o menino faz. O menino é pequeno, ele faz arte, faz bola de papel, quando o menino chegou, ele não é daquele que manda o pai ou o professor tomar no c...daí a mãe fala "porque você não me chamou?", "porque não precisou, eu dialoguei", o menino não só apanhou e também ela falou que eu era uma banana que eu ia ser culpada. Entendeu? Soa as concepções que tem de disciplina, mas se a mãe quiser bater...eu também apanhei, não vai morrer. São essas coisas que acontecem só pra você ter uma ideia de conflito. Eu saio na rua é um bochichão, eu queria sair e todo me cumprimentar que nem político, mas tem mãe que até vira a cara, uns abraçam, outros não, essa mãe tá de mal comigo, ela falou "eu vou tirar meu filho da escola", "então tira, você não está confiando", mas eu nunca falei isso pra ninguém, é que ela me tirou do sério, não é mudando o filho de lugar que vai...A gente tem que acreditar, enquanto escola a gente tem que acreditar que eles vão parar de desperdiçar comida, tem que ver o contexto social do mundo e não só deles, não é porque o outro é pobre que ele não desperdiça, não pode mijar no chão, porque é coisa de asseio, porque na casa dele ele não mija no chão e aqui ele mija, os meninos fazem xixi no baldinho, então é a aquela questão de por o papel higiênico. Porque ele faz isso, a gente tem que entender esse jovem, porque ele não picha a parede do quarto dele, apesar que a pichação melhorou um pouco, mas ele ainda continua pichando a carteira, a escola melhorou, mas ainda tem um grupinho que tinha identidade fazendo essas coisas. Mas eu acredito, a Dora acredita, a minha equipe é muito boa, a gente adora a criançada, a vice dá muita força. Jovem é muito poderoso, quando você conversa com ele, outro dia eu estava numa classe falando com eles que estavam desperdiçando energia fazendo guerra de papel, era uma classe que só fazia guerra de papel, fora o desperdício de material, de papel, de árvore, de natureza, eu falei de coração "gente eu acredito que vocês poderiam fazer tanta coisa!", 30 cabeças, eles me aplaudiram, eu me surpreendi, "mas porque vocês estão aplaudindo?", eles meio que aplaudiram no acreditar, acho que falta tempo, eu às vezes fico muito presa, eu adoro o pedagógico, participo de todos TDC's com a Dora, participo da parte pedagógico, mas tem o administrativo que me suga, então tem essa parte às vezes que eu queria estar no meio deles o tempo todo, e numa fala dessas de coração, de improviso, eles se aplaudiram, e aí vieram com um monte de projetos atrás de mim, "vamos poder falar disso? Vamos poder falar de desperdício com a criançada pequena?". Eles têm potencial, eu acho que a escola está limitada há tempos e espaços escolares que não condizem com os jovens da sociedade moderna.