UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**De corredor a jardim:
um olhar do professor de Arte para os processos coletivos no espaço/lugar
escolar**

São Paulo
2018

Cíntia Maria da Silva Moreira

**De corredor a jardim:
um olhar do professor de Arte para os processos coletivos no espaço/lugar
escolar**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Área de Concentração: Educação, linguagem e psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Iavelberg

São Paulo

2018

Nome: MOREIRA, Cíntia Maria da Silva

Título: De corredor a jardim: um olhar do professor de Arte para os processos coletivos no espaço/lugar escolar.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

A todos e todas que pisam o chão da escola: mulheres, homens, meninas e meninos que, diariamente, lutam para construir uma aprendizagem significativa para si e para o outro, voltando a terra, planejando e cultivando escolas-jardins.

Agradecimentos

À minha mãe, pela presença constante em minha vida.

Ao meu companheiro Domenico, pela disponibilidade, pelos abraços e acolhidas nos momentos em que achei que não seria possível.

À minha amiga-irmã Ana Abreu, que foi a maior incentivadora para que eu aceitasse o desafio de um mestrado e se fez presente no percurso.

À minha amiga-irmã Sônia Gabriel, que exercita comigo a prática de um diálogo amoroso.

À minha amiga Cleide Fernandes, que abriu portas para que eu olhasse a educação sob outra perspectiva.

Minha amiga Flávia D'Ávila, companheira de histórias, que me socorreu em muitos momentos neste percurso.

Aos meus colegas de trabalho, que trilharam esses três anos de pesquisa junto comigo e que contribuíram para que esse trabalho acontecesse.

À querida Rosa Iavelberg, pelos ensinamentos, encontros e orientações na construção de um processo tão desafiador.

Ao querido professor Nilson Machado, o educador mais generoso que conheci, e que compartilhou conversas, ofereceu escuta e fortaleceu a poesia que habita em mim.

Às queridas mestras Sumaya Mattar e Regina Machado, que contribuíram para ampliar meu olhar, e a cada encontro plantavam em mim sementes de esperança e me faziam amar ainda mais a educação.

Aos meus colegas das disciplinas cursadas, pelas muitas experiências vividas.

Ao Wagner, que carinhosa e cuidadosamente me auxiliou na revisão.

Aos que, de alguma forma, nos encontros do cotidiano, contribuíram com falas, pensamentos ou indicações de leitura e possibilitaram experiências, olhares e novos sentidos no trilhar deste percurso.

RESUMO

MOREIRA, Cíntia Maria da Silva Moreira. **De corredor a jardim: um olhar do professor de Arte para os processos coletivos no espaço/lugar escolar**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Nessa dissertação propusemos uma fundamentação teórica que explicita uma visão tradicional de ensino, que perdura na contemporaneidade e acompanha as interações profissionais no cotidiano das escolas da Educação Básica pública, bem como um olhar para o espaço escolar que revela modos de pensar a educação. Apresentamos duas obras de arte como imagens representativas, a primeira refere-se ao modelo da escola tradicional, que nomeamos escola-corredor, a segunda diz respeito à que sublinhamos como escola-jardim, proposta contemporânea. Dialogamos com o conceito de experiência e as especificidades da arte e as contribuições de ambos no processo de construção de uma escola-jardim. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, e que apresenta fragmentos de registros de uma observação participativa realizada durante três anos, de 2015 a 2017, em uma escola pública do Estado de São Paulo e os processos de construção coletiva vivenciados no referido período. Constatou-se a necessidade de um maior número de trabalhos científicos empíricos sobre a realidade escolar.

Palavras-Chave: Espaço escolar. Arte Educação. Experiência. Processos coletivos. Escola-corredor. Escola-jardim. Diálogo. Formação de professor.

MOREIRA, Cíntia Maria da Silva Moreira. **From corridor to garden: a look of the art teacher for the collective processes in the school space / place.** 2018. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

In this dissertation we propose a theoretical foundation that explains a traditional view of teaching, which persists in the contemporaneity and accompanies the professional interactions in the daily life of the schools of Public Basic Education, as well as a look at the architecture of the school environment that reveals ways of thinking about education. We present two works of art as representative images of the workspace, the first refers to the model of the traditional school, which we call hall-school, the second concerns what we emphasize as a garden-school, contemporary proposal. We discuss about the concept of experience and the specificities of art and their contributions to the building process of a garden-school. It is a qualitative, ethnographic research, that presents fragments of records from a participatory observation performed during three years, from 2015 to 2017, in a public school in the State of São Paulo and the collective construction processes experienced in the mentioned period. It was verified the need of a greater number of empirical scientific works on the school reality.

Keywords: art education; experience; collaborative processes; school space; hall-school; garden-school; dialogue; teacher education.

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MBL	Movimento Brasil Livre
PA	Professor Auxiliar
PAA	Projeto Apoio à Aprendizagem
PC	Professor Coordenador
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	13
3	ESPAÇO OU LUGAR? SOBRE AS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA	16
3.1	PARA COMPREENDER OS ESPAÇOS ESCOLARES: A ARQUITETURA DA ESCOLA PÚBLICA	16
3.2	LUGAR E NÃO LUGAR	20
4	DE GRADES OU DE GRAMAS? COMPREENDENDO A ESCOLA CORREDOR E A ESCOLA JARDIM	25
4.1	SOBRE CORREDORES...	25
4.2	CRENÇAS INSTITUÍDAS	29
4.3	RELACIONAR-SE NO CORREDOR: O AMBIENTE DAS EMERGÊNCIAS...	33
4.4	SOBRE JARDINS...	37
4.5	PARA CULTIVAR UMA ESCOLA JARDIM	39
5	ARTE E EXPERIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE LUGARES SIGNIFICATIVOS	45
5.1	O QUE É EXPERIÊNCIA?	45
5.2	DE ESPAÇO ESCOLAR À LUGAR DA EXPERIÊNCIA	47
6	CULTIVAR UMA ESCOLA JARDIM A PARTIR DOS MUROS DE UM CORREDOR	54
6.1	O COMEÇO DE TUDO	54
6.1.1	Professora coordenadora: observações de uma participante	62
6.1.2	Escola reflexiva: planejar e replanejar	66
6.1.3	Projeto político pedagógico	77
6.1.4	Formação na escola: didáticas e práticas	81
7	ANÁLISE DOS DADOS	91
7.1	PARTICIPAÇÃO	92
7.2	FORMAÇÃO	96
7.3	ESPAÇO	102
7.4	AFETIVIDADE	107
7.5	ARTE	111
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	121

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras receberiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. Em algumas palavras encontramos subterrâncias de caramujos e de pedras. Logo as palavras se apropriavam daqueles fósseis linguísticos. Se a brisa da manhã despetalasse em nós o amanhecer, as palavras amanheciam. Podia se dizer que a gente tivesse pregado na vida das palavras ao modo que uma lesma estivesse pregada na existência de uma pedra. Foi no que deu a nossa formação. Voltamos ao homem das cavernas. Ao canto inaugural. Pegamos na semente da voz. Embicamos na metáfora. Agora a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens. Tipo assim: Hoje eu vi outra rã sentada sobre uma pedra ao jeito que uma garça estivesse sentada de tarde na solidão de outra pedra. Foi no que deu a nossa formação. Eu acho bela! Eu acompanho. (BARROS, 2008, p.145).

1 INTRODUÇÃO

“A escola é nossa segunda casa!” Não encontramos a origem da expressão, entretanto, é com frequência que a escutamos pelas escolas por onde passamos, na maioria das vezes associada ao tempo de permanência dentro dela, tanto diariamente, quanto pelos anos dedicados aos estudos e isto vale tanto para alunos quanto para profissionais. Quem frequenta uma escola pública provavelmente já ouviu alguém dizer: “Passamos mais tempo aqui do que com nossa família!” Algumas vezes a frase soa como queixa, outras, como tentativa de tornar a escola um lugar mais próximo, mais acolhedor, mais tranquilo em meio às intempéries pelas quais comumente se passa. Bachelard (1978, p. 201), em “A poética do espaço”, nos fala das imagens que permeiam a casa e afirma que “se perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz”. Não é o intuito deste trabalho a analogia da escola com a casa, mas, se por um instante o fizermos, será para pensarmos na grande importância da escola na vida das pessoas, já que, como foi dito, muito tempo é dedicado a esse espaço. Portanto, esse deveria ser um lugar onde há segurança para aprender, errar e construir sonhos, um lugar acolhedor, principalmente quando na condição de alunos. Será que é esse espaço público escolar que temos hoje? Onde sonhos e projetos são assegurados? E o que se espera das escolas e nas escolas? De quem é efetivamente a responsabilidade para a construção de uma educação de qualidade? Quem pode transformar uma escola? Como garantir no cotidiano da escola que se construa um projeto coletivo e dialógico, pautado em didáticas efetivas?

As indagações que apontamos revelam problematizações do universo profissional que vivemos como professora e pesquisadora, questões que permeiam o cotidiano da vida escolar de muitos profissionais e nos desafiam diariamente. Essa pesquisa que se revela na dissertação de mestrado nasceu no instante em que pudemos observar este lugar sob outra perspectiva, a de professor coordenador. Todas as questões apontadas são dúvidas, angústias, colocações, questionamentos e reflexões oriundas da sala dos professores. Cada linha escrita nasceu das questões, dos sonhos e desejos vividos e observados em um grupo, como tantos outros, que apesar das dificuldades, impulsionou a busca de alternativas para enfrentar os obstáculos inerentes ao cotidiano escolar. Pessoas que estão no chão duro da escola

e precisam a cada dia enfrentar as barreiras para superar os desafios, combatendo o desânimo e, imbuídos de esperanças, buscar a solução de problemas. “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.” (FREIRE, 1979, p. 97).

Pensemos em uma escola em plena atividade. Não qualquer uma, imaginemos uma escola pública do Estado de São Paulo, uma que atenda adolescentes do 6º ao 9º ano. Observemos o espaço e encontraremos cadeados e grades que de forma geral cercam um prédio como esse. Com certeza haverá sons de vozes, portas, cadeiras, talvez ainda um sinal avisando que a aula acabou ou irá começar. Pelo ar, cheiros dos produtos de limpeza, da merenda sendo preparada, de perfumes. Pode ser que encontremos uma parede pichada, outra parede descascada ou suja e alguns reparos esperando para serem feitos, pode ser que encontremos algumas plantas. As mesas em geral são do mesmo modelo para todas as cerca de 5.300 escolas da rede pública estadual do estado de São Paulo e as cadeiras também. Em um pequeno percurso, encontraremos diferentes pessoas, cada qual com uma idade, uma função, um tempo de permanência no lugar, uma percepção desse espaço: alunos, alunas, professores, professoras, profissionais e famílias. Escola é organismo vivo e complexo. Óbvio que de forma alguma podemos dizer que se conhecemos uma escola, saberemos das outras 5.299¹, entretanto, encontraremos elementos físicos em comum, visto que normalmente os projetos arquitetônicos são parecidos. Além do que, o que se compra para uma, chega para a maioria delas, com o mesmo padrão, considerando algumas variações, como mobiliários e equipamentos, por exemplo. Mais óbvio ainda é a impossibilidade de generalizar os olhares, como afirma Masini (2012): “O que caracteriza a identidade do mundo é a temporalidade”, ou seja, o perceber só pode ser observado a partir de determinada pessoa, em determinada época e contexto. Urge que olhemos para os espaços escolares e, sobretudo, para as pessoas que caminham por eles, neste tempo de agora.

A pergunta que impulsionou essa pesquisa foi: “Como a formação do professor em arte contribui para a coordenação e se soma ou colabora na construção de um projeto coletivo no espaço escolar?”. O objeto de estudo de investigação é uma escola da rede pública do estado de São Paulo observada ao longo de três anos. O objetivo da pesquisa é o de compreender o espaço escolar e suas possibilidades de

¹ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 27, jun. 2018.

transformação a partir de seus atores, enfatizando a importância da arte e da experiência nos percursos da ocupação do espaço, na elaboração de um projeto coletivo, no diálogo para a construção de didáticas efetivas, nas dificuldades e percalços do cotidiano escolar, com enfoque no papel do Professor Coordenador (PC).

Visto que esse trabalho acompanhou e analisou um período vivo, de práticas e reflexões de uma escola, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter etnográfico.

O material analisado nesta investigação, além da observação da pesquisadora, são os cadernos de registros da PC e de alguns professores que estiveram na escola durante três anos (2015-2017), registros das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), livro ata de reuniões pedagógicas, orientações escritas e registros fotográficos. Para reflexões necessárias ao andamento do trabalho, foram realizadas entrevistas com duas gestoras, um gestor, um professor, oito professoras e duas funcionárias que estiveram na escola durante os três anos.

O primeiro capítulo propõe uma revisão bibliográfica que nos auxilia na compreensão de importantes conceitos para a sustentação desta investigação, como: arquitetura escolar, espaço e lugar, ancorados principalmente pelos estudos apresentados pelos pesquisadores Antonio Vinão Frago (1998) e Augustín Escolano (1998).

O segundo capítulo propõe elucidar as metáforas escola-corredor e escola-jardim, ampliando nossa percepção de espaços tradicionais e progressistas, observando apontamentos filosóficos, políticos e didáticos que contribuem para a construção e sustentação de ambas, ilustradas por imagens do artista Matej Kren.

O terceiro capítulo traz uma reflexão sobre arte e experiência segundo Elliot Eisner (2015) e Jorge Larrosa (2002) e as possibilidades na construção de um lugar significativo.

O quarto capítulo refere-se à abordagem metodológica utilizada e apresenta a descrição da trajetória de uma escola da rede pública estadual paulista, observada no período de três anos, de 2015 a 2017. Optamos não por um registro linear, mas uma observação contígua dos períodos, mediado pelo conceito de escola reflexiva, proposto pela professora Isabel Alarcão (2011). São apresentados o contexto onde a escola está inserida, os atores e algumas ações. Também neste capítulo apresentamos a análise dos dados recolhidos nos registros escritos, observações e

entrevistas realizadas, observando desafios e avanços em um percurso que pretende ser coletivo e dialógico em direção à construção de uma escola-jardim e a contribuição da arte para a construção desse percurso.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem metodológica dessa pesquisa é qualitativa e de caráter etnográfico. Os referenciais teóricos apresentados nos três primeiros capítulos foram sendo construídos ao longo desses três anos, com o objetivo de elucidar as questões que emergiam da prática da observação participante da pesquisadora e ancorada em questões como espaço/lugar, experiência/arte, escola-corredor/escola-jardim

Nesse sentido, a relação entre a teoria e a etnografia é caracterizada como uma relação imbricada na qual não é possível uma distinção. Assim sendo, poderíamos chamar essa não separação de práxis na pesquisa etnográfica. (MATTOS, 2011, p. 37).

O objeto dessa pesquisa foi uma escola estadual de ensino fundamental do município de Jacareí/SP, seus atores, registros, falas e ações. A pesquisa aconteceu no período de três anos, de janeiro de 2015 a dezembro de 2017, tempo em que ocupamos a função de PC da escola citada

(...) O contato direto do pesquisador com os sujeitos envolvidos nas situações investigadas possibilita maior proximidade com a perspectiva desses sujeitos em relação às suas experiências e ao significado que atribuem ao contexto em que atuam e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 13).

Fazer parte da equipe facilitou a consulta aos registros, a construção da confiança com o grupo, o acesso às pessoas, porém, essa posição também constituiu um dos maiores desafios apresentados no percurso dessa pesquisa. Como manter o distanciamento em uma posição de liderança do grupo? Como não julgar posições e atitudes de forma pessoal, mantendo a observação das questões?

Um observador participante tenta ver os eventos dos quais ele participa do ponto de vista do relativismo cultural, tentando não fazer julgamentos finais e tentando entender os eventos como eles acontecem do ponto de vista dos vários atores e através dos valores dos mesmos. A posição de relativismo do observador é difícil de manter. Talvez ele nunca seja bem-sucedido nisto, porém o mais importante na observação participante é tentar entender os eventos e as pessoas adotando os papéis e as perspectivas daqueles que se estuda. (MATTOS, 2011, p. 37).

Fica muito claro que em momentos decisivos, ou no cotidiano atribulado da escola, a coordenadora sobrepunha a pesquisadora, o que hoje nos parece evidentemente natural, dadas as circunstâncias. Contudo, a pesquisadora sempre esteve presente no retomar das questões e na autoanálise. Dessa autoanálise, surge o registro que segue nesse capítulo, intitulado “Professora Coordenadora: observação de uma participante”.

Os procedimentos de análise utilizados foram:

Registros - caderno de registros de quatro professoras, atas de ATPC dos anos 2015, 2016 e 2017 e registros de reuniões pedagógicas.

Entrevistas - de formato semiestruturado, algumas entrevistas aconteceram no segundo semestre de 2017, outras no início de 2018, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Três entrevistas aconteceram na escola individualmente; uma entrevista em trio, também na escola; uma entrevista com outro trio fora da escola; duas entrevistas individuais, fora da escola. Duas entrevistas aconteceram por meio de questionário aberto enviado por e-mail.

Imagens - as imagens foram produzidas durante as formações em ATPC e fotografias de aulas e eventos.

Observação participante - nosso olhar, registro e observação.

O “observador como participante”, um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral, que aceitar do grupo, sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Esses elementos possibilitaram a análise de avanços e de desafios no percurso de construção dos processos coletivos da escola-jardim. Para proteger a identidade dos participantes, os nomes foram trocados.

*O não lugar é o contrário da utopia: ele existe e não abriga nenhuma
sociedade orgânica
(AUGÉ, 2014, p.102).*

3 ESPAÇO OU LUGAR? SOBRE AS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA

Esse capítulo propõe uma análise do espaço escolar pautado no trabalho dos pesquisadores Antonio Vinão Frago (1998) e Augustín Escolano (1998) e vai buscar em Augé (2014) a definição de lugar e não lugar para sustentar nossa reflexão ao longo dessa dissertação.

Afinal, espaço e lugar são sinônimos? E a escola pública, é espaço ou lugar? Frequentemente as escolas públicas do estado de São Paulo são construídas em um formato padrão: grandes caixas retangulares. Invariavelmente, os sujeitos que habitarão esses espaços/lugares chegam a um lugar pronto, edificado. A comunidade não participa do planejamento e quem projetou o espaço, comumente, não o frequenta.

Faz-se necessária a compreensão histórica do espaço/lugar escolar, a observação da manutenção dos prédios escolares tão sucateados e a ocupação por sujeitos que geram vidas e lutam para construir pertencimentos, para fazer parte, para deixarem suas marcas.

3.1 PARA COMPREENDER OS ESPAÇOS ESCOLARES: A ARQUITETURA DA ESCOLA PÚBLICA

Quanto à disposição, parece claro o predomínio geral do retilíneo sobre o redondo ou curvilíneo, assim como dos retângulos e quadrados sobre os círculos, espirais ou elipses. Uma primeira razão para isso, também óbvia, é que tais disposições, as adotadas, favorecem a visibilidade e, portanto, o controle e a vigilância. São mais lineares, mais ordenadas ou claras. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 107).

Embora Frago esteja referindo-se à arquitetura das escolas na Espanha, podemos reconhecer a maioria dos prédios escolares nesta descrição: lineares, retangulares, a favor não exatamente de uma organização, mas de uma ordem. O que o autor ressalta não é a linearidade ocasionada pelo aproveitamento da luminosidade ou pela acústica, mas as ideias de seriação e controle que se sobrepõem às de convívio e aprendizagem. Os prédios escolares no Brasil nas duas primeiras décadas do século XX, de acordo com Marcílio (2005 apud IAVELBERG, 2015, p. 116), eram imponentes e construídos para a elite. Ao longo dos anos surgiram algumas tentativas

de modernização do espaço escolar, como as Escolas classe/Escola parque de 1950, propostas por Anísio Teixeira, que visavam atender crianças de classes sociais mais baixas:

A arquitetura era moderna e arrojada em plataformas assim projetadas porque se dividiam os alunos com atividades em rodízio, que permaneciam em período integral na escola. Arte foi uma proposta destacada das 'escola-parque', outro período era orientado às matérias básicas do ensino primário nas 'escolas-classe'." (IAVELBERG, 2015, p. 259).

Entretanto, os custos dessas escolas, bem como as mudanças políticas de educação não permitiram que o projeto de Anísio Teixeira se expandisse. Em São Paulo, na década de 2000, surgiram, no município, os CEUs, Centros Educacionais Unificados - complexos educacionais, esportivos e culturais, inspirados nas Escolas Parque.

No que se refere ao Estado de São Paulo, a responsabilidade pela construção e reformas dos prédios escolares hoje é da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

A história das escolas públicas do Estado de São Paulo data de 1890, com a vigência do regime republicano no Brasil. Até o fim da primeira década do século XX, grande parte dos grupos escolares eram em prédios adaptados. Mas entre 1910 e 1913 projetam-se mais escolas que nos vinte anos anteriores.

As escolas dos anos 30 são marcadas pela adoção de conceitos de modernidade. Já os anos 50 são conhecidos pela disseminação da arquitetura moderna nos prédios escolares paulistas. No início da década de 60 há um impulso renovador das escolas com o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo – IPESP.

A Diretoria de Obras Públicas (DOP) foi o órgão responsável pelas escolas estaduais até 1960. A partir daí a atribuição de construir e manter escolas públicas passa a ser do Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE). A Companhia das Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) assume a responsabilidade pelas escolas paulistas em 1976.

A Fundação para o Desenvolvimento da Educação passa a ser o órgão responsável a partir de sua criação, em 1987.²

² Site FDE- Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=261>. Acesso em: 05 jul. 2017.

Ronca e Terzi (1995) demonstram a problemática da falta de manutenção dos espaços escolares, a maneira como são olhados e mantidos os prédios destinados às escolas públicas recai diretamente na importância que se dá à Educação.

Não é necessária prolongada análise histórica, para perceber que as questões relativas à Educação não foram e não são levadas a sério como realmente merecem e, especialmente, precisam. Provam isto aspectos tão primários quanto a má conservação do prédio escolar, que entre outros, pode simbolizar um sentimento negativo, agressor, espécie de desafeto. (RONCA; TERZI, 1995 p. 29).

Olhares banalizados reforçam o não pertencimento e revelam, portanto, que urge pensar o espaço escolar, e pensá-lo é refletir que educação se deseja construir e estabelecer nestes espaços ou lugares.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. (ASSIS, 2008, p. 37).

Embora a edição seja de 2008, o conto se passa em 1840. Neste recorte do Conto de Escola, de Machado de Assis, lemos o relato arrependido de Pilar, personagem principal do texto. Observamos o garoto lamentar por sentir-se preso na escola, enquanto a liberdade se apresenta pela vidraça do prédio. O adjetivo “vadios” descreve os colegas que não estão presentes, embora para nós a conotação da palavra seja negativa, o dicionário nos conta que vadiar significa “entreter-se com jogos, brincadeiras, passatempos; brincar, divertir-se”³. O pensamento do aluno solto no ar acompanha a pipa, enquanto quase visualizamos seu corpo preso, sentado com o livro nos joelhos, portanto de pernas fechadas, provavelmente cabeça baixa, não concentrado, mas, arrependido. São 178 anos de distância entre nós e Pilar e ainda hoje não seria seguro afirmar que muitos garotos e garotas compartilham os sentimentos do garoto? Tanto tempo passado, como não refletir sobre esse espaço

³ HOUAISS Dicionário Eletrônico, versão monousuário junho de 2009.

que nem sempre convida à permanência e impele ao desejo de não o ocupar? Porém, reorganizar o espaço bastaria para fazer surgir a vontade de estar nele?

Mudar de lugar objetos e os usuários de uma sala de aula é apenas uma mudança na sala de aula ou nos coloca diante de outra sala de aula? Mudar a disposição dos espaços num edifício ou recinto escolar é uma mudança no edifício ou recintos diferentes? Em tal caso, o que é uma sala de aula, o que é uma escola, o que é o espaço escolar? O continente ou o conteúdo, os limites físicos ou o lugar construído? (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 136).

A construção física do espaço escolar, incluindo sua localização, carrega em si formas de compreender a educação e nos traz indagações, como: a quem se destina? O que se pretende ensinar? Que possibilidades oferece? O que é esperado? Que formas de convivência, de relacionamento ou de controle deseja-se exercer? Quem é consultado para a construção de um prédio escolar? É possível que uma escola diferente aconteça em um espaço físico sem transformação?

Em Frago (1998, p. 61) o espaço escolar é o suporte. A definição de suporte segundo o Dicionário Oxford de Arte (2001, p. 512) é: “material- tela, painel, de madeira, papel ou outra substância-sobre o qual uma pintura é executada”. Um suporte é menos do que pode vir a ser, até que alguém o tenha transformado a partir de uma ideia, um olhar, uma estética, uma materialidade. Pensar a escola enquanto espaço escolar como “suporte” é pensar primeiro em seu espaço físico, suas dimensões, estruturas, paredes, portas, janelas, grades, salas, acessibilidade, iluminação, calefação, áreas externas e internas. Nesse sentido, um prédio escolar vazio é apenas um espaço, um suporte que pode vir a ser um lugar. Para Frago (1988), a ocupação do espaço é que o constitui como lugar, ou seja, a forma de compreensão do espaço, seu uso, ideias e transformações que o tornam um lugar, uma “construção cultural que gera fluxos energéticos” (FRAGO; ESCOLANO, 1988, p. 65). São, pois, a vida e a dinâmica de ocupação que dão sentido e o efetivam como lugar.

Refletir sobre o espaço escolar recai diretamente na relação entre os processos de ensino e aprendizagem. Os espaços físicos mostram, sem palavras, em que tipo de lugar a escola tem se transformado a partir das pessoas que as ocupam.

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma

construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 64).

Os vestígios apontados por Frago e Escolano revelam-se nos espaços depredados, com pinturas descascadas, grades e cadeados, ferrugens e buracos, emendas expostas, mobiliários inadequados, paredes sujas, nas pichações (não seriam elas tentativas de pertencimento?). Sobre isso, de habitar o espaço escolar, voltemos a Pilar, personagem de Machado de Assis (2008), ao sentimento de pertencimento ou a ausência dele. Quantos “Pilar” que, passando pela escola, não se sentem parte dela, não ocupam esse espaço, tornando-o um lugar? Quantos professores, gestores e funcionários se encontram na mesma condição desses alunos?

3.2 LUGAR E NÃO LUGAR

Se para Frago (1988, p. 65) a ocupação do espaço é que o constitui como lugar, para Augé (2012, p. 52), o lugar antropológico possui três características: é identitário, possui uma identidade, uma característica que lhe é própria; é relacional, porque configura a coexistência de diferentes sujeitos; e é histórico, porque, como afirma Augé (2014, p. 53), conjuga identidade e relação. Podemos concluir então que lugar é esse espaço ocupado, onde nos identificamos, nos relacionamos, construímos memórias e histórias; em um lugar, há um sentido inscrito.

Contrapondo a noção de lugar, Augé (2012) propõe o conceito de não lugar, que é uma característica da supermodernidade, ou como ele afirma, da “sociedade dos excessos”. Na supermodernidade a percepção do tempo é mais acelerada e há um excesso de informações, uma superabundância de espaços e uma supervalorização do indivíduo. Nesse contexto, o não lugar se caracteriza pela transitoriedade e ocupações provisórias, ou seja, são lugares de passagem, que “só trata com indivíduos (clientes, passageiros, usuários, ouvintes), mas eles só são identificados, socializados e localizados (nome, profissão, local de nascimento, endereço) na entrada ou na saída.” (AUGÉ, 2012, p. 102). Não seria, portanto, uma possibilidade pensarmos que hoje, as escolas públicas, em sua maioria, são na

verdade tratados como não lugares? Espaços de transitoriedade, de passagem, não identitários, onde os alunos são o número da matrícula ou na caderneta do professor, as notas no fim do bimestre ou o resultado nas avaliações externas? Exemplo disso são as verbas de merenda e manutenção escolar no estado de São Paulo geradas pelo número de alunos que uma escola comporta, o número de funcionários gerado pelo número de alunos, e esses, pela metragem da sala de aula, números que variam de ano para ano, que são passageiros, além do fechamento de salas com número reduzido de alunos. Essa dinâmica nos parece construída para o não pertencimento, a não ocupação do espaço, e favorece a ideia da escola como território de passagem, de transitoriedade de alunos, professores, gestores, funcionários e famílias. Contudo, se a escola é lugar, porque frequentemente é tratada como não-lugar?

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem uma pedra um caramujo um sapo. Era alguma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco de seus dentes. Camadas de areia e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo.

O fato é que o pente estava sem costela. Não se poderia mais dizer se aquela coisa fora um pente ou um leque. As cores a chifre de que fora feito o pente deram lugar a um esverdeado musgo. Acho que os bichos do lugar mijavam muito naquele desobjeto. O fato é que o pente perdera sua personalidade. Estava encostado às raízes de uma árvore e não servia mais nem pra pentear macaco. O menino que era esquerdo e tinha cacoete pra poeta, justamente ele enxergara o pente naquele estado terminal. E o menino deu pra imaginar que o pente, naquele estado, já estaria incorporado à natureza como um rio, um osso, um lagarto. Eu acho que as árvores colaboravam na solidão daquele pente. (BARROS, 2008, p. 27).

Manoel de Barros (2008) na construção poética de suas palavras nos apresenta um olhar que reside na infância e brinca com o mundo ao redor, um encantamento natural que convoca a imaginação para contar histórias, criar imagens, elaborar hipóteses. O espaço do conto é o quintal, com chão de terra, árvores e raízes, seu significado diz respeito ao espaço externo de uma casa, se falarmos de quintal, prontamente a maioria das pessoas saberá do que se trata. Entretanto, o sentido de quintal é particular para cada um, é o da familiaridade, da memória, da experiência, da observação, do imaginário, é a constituição desse espaço em lugar, no conto, o que promove o contato da criança com o “desobjeto”, ou com o objeto que ganha novos contornos, novos olhares.

Quem, alguma vez na vida, não foi como o menino Manoel e embarcou em uma pequena viagem imaginativa, com olhos perdidos e brincantes em objetos esquecidos num canto, pequenos animais de um jardim ou mesmo nuvens no céu? Essas primeiras experiências infantis nos afetam e convocam para um mundo de possibilidades e ajudam a construir a percepção de quem somos, como somos e onde estamos. Os lugares que habitamos e os não lugares pelos quais passamos, nos ajudam a erguer essas percepções. Se retomarmos o sentimento negativo, agressor, de desafeto, presente na falta de cuidado com um espaço como foi dito anteriormente por Ronca e Terzi (1995), reforçamos o não pertencimento. Que encantamento imaginativo surge de paredes sujas ou rachadas? Quem deseja fazer parte de um lugar com o qual ninguém se importa? E quem deveria se importar?

Dar sentido a um lugar significa sentir-se parte dele, é estar inserido, dentro, inteiro.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 1992, p. 5).

4 DE GRADES OU DE GRAMAS? COMPREENDENDO A ESCOLA-CORREDOR E A ESCOLA-JARDIM

Neste capítulo, duas metáforas são apresentadas: escola-corredor, para descrever a escola pública alicerçada em posturas rígidas, controladoras e opressoras e a ideia de escola-jardim, uma escola de construção coletiva, da escuta, do diálogo. Dois lugares, um concreto e um possível, ancorados pelas imagens de duas instalações artísticas.

4.1 SOBRE CORREDORES...

Mas, o que é um corredor?

7-Rubrica: arquitetura. No interior de construção, passagem que serve de ligação entre um ou mais cômodos.

8-Rubrica: arquitetura. Nas fortificações, passagem coberta.

9-Derivação: por extensão de sentido. Qualquer caminho (coberto ou não), geralmente estreito e alongado, usado como passagem. (HOUAISS, CD ROM, 2009).

Ao nos depararmos com uma produção artística, olhamos como quem se debruça sobre uma janela, guiados pela nossa história, pela nossa profissão, por nossas experiências. A imagem da instalação de Matej Kren⁴, que abre este capítulo, é convocada neste contexto como uma janela da arte, para pensarmos na metáfora da escola-corredor. Um corredor tem uma função, um objetivo claro que, na maioria das vezes, resume-se ao de passagem de um lugar para o outro. Por essa característica, não convida à permanência, ninguém passa longas horas em um corredor por escolha. É constituído normalmente por uma estreiteza que oprime, e suas paredes são compostas de solitude, pois não chamam para o convívio. O professor Mafessoli⁵ afirma que as escolas são como seus próprios corredores: lugares de passagem. Eis aí o que chamaremos de escola-corredor, todos passam

⁴ A imagem do corredor na página anterior refere-se à instalação do artista eslovaco Matej Kren e faz parte de uma série que recebeu o nome de "Passage". São pilhas de centenas de livros e espelhos formando um corredor que convida à reflexão: "the memory and knowledge accumulated in the books gathered, closed and inaccessible, diverse and precious will be potentially recovered in the end, when all of the books can return to their function of being read (...)". Descrição das instalações no site do artista. Disponível em: <http://www.matejkren.cz/en/passage/>. Acesso em: 17 out. 2016, 09:42:02

⁵ Anotações pessoais da palestra ministrada pelo prof. Michel Maffesoli no XXIII Confaeb - Porto de Galinhas – 03 nov. 2013.

por lá, poucos são tocados, poucos querem permanecer e muitos não estão por escolha própria.

A ideia de escola do senso comum faz da representação de escola, em sua maioria, o retrato da escola-corredor. Pensamento restrito, em que o papel do professor e da professora é apenas o de passar o conteúdo das disciplinas. A imagem abaixo, retirada do Google, é uma das inúmeras com conteúdo similar, que circulam pelas mídias sociais. Notemos, por exemplo, que arte e filosofia nem são mencionadas na relação do que se sugere que a escola deveria ensinar.

Figura 1 – O que a escola ensina

Fonte: site Só escola⁶

Na escola-corredor os conhecimentos estão aparentemente à disposição em cada portador textual⁷, em cada imagem e em cada pessoa que circula pelo espaço, mas inúmeras vezes são inacessíveis. E embora muitas teorias sobre pedagogia e educação, como as propostas por Maria Montessori (1995), Célestin Freinet (1975), Paulo Freire(1979), ou mesmo os estudos de Jean Piaget (1977) e Lev Vygotsky (1991), afirmem que somos portadores de conhecimento e não folhas em branco esperando ser escritas e preenchidas, muitas ações na escola ignoram o que alunos e professores conhecem. Isto porque na maioria das vezes não há diálogo sobre projetos e ações, mas determinações do que deve ser feito, ignorando as possibilidades de autoria. Essa falta de autonomia é replicada em sala, pois muitas

⁶ Disponível em: <https://www.soescola.com/2017/08/a-familia-educa-e-a-escola-ensina.html> Acesso em: 16 de mar. 2018, 18:06:37.

⁷ Um portador textual é o objeto que carrega um registro escrito, podendo ser físico ou virtual.

vezes as aulas são guiadas exclusivamente pelo cumprimento do conteúdo, acima da habilidade ou competência a ser desenvolvida e considerando o tempo curto, nem sempre o professor investiga o conhecimento do aluno sobre o assunto. Vamos nos tornando tarefeiros, pressionados pelo cumprimento de demandas solicitadas diariamente.

A escola-corredor sabe que todos os alunos e alunas são diferentes, contudo, ao invés de olhar a singularidade de cada um, ela preza por igualá-los e isso fica refletido na disposição das cadeiras enfileiradas e no poder nas mãos do professor que permanece à frente, muitas vezes separado por uma linha invisível, porém quase palpável. Esse tipo de poder se apresenta na escola-corredor na forma da hierarquia e no exercício do autoritarismo, cada qual, da sua posição, exerce o controle que pode: o professor por meio das notas, os gestores por meio das falas ou do abuso de sua posição, os funcionários por meio de pequenos controles, de chaves, materiais, etc. Talvez uma forma de compensar a real falta de poder e autonomia.

A escola-corredor expõe suas fragilidades conceituais

Cena do filme volta à memória de Germain, quando criança na escola. Está na sala, em pé, diante dos colegas, e é humilhado pelo professor. Professor – Então, Chazes, não sabes a resposta? Senhor Chazes, não sabe o que fazes? (Crianças riem dele diante da classe.) É o problema de Chazes ser mais lento que os outros rapazes. (Outros meninos riem.) Não acompanha os rapazes, não é mesmo, Chazes?⁸

A cena mencionada acima pertence ao filme “Minhas tardes com Margueritte”, dirigido por Bertrand Bonello, de 2010, e retrata a personagem Germain, que tendo cinquenta anos, não conhece livros ou autores, mal consegue ler e cuja lembrança da escola é a memória de sua “burrice”, como ele mesmo irá repetir em suas falas. No filme o personagem Germain é um excelente agricultor, conhece a qualidade da terra, técnicas de manejo, o tempo das plantas, mas é ridicularizado por sua ingenuidade e pela “falta” de intelectualidade. Na película, a escola em nada contribuiu para ele e para o desenvolvimento de sua vida, é apenas uma lembrança triste. Será na maturidade, em um encontro casual em um jardim público que Germain conhecerá a personagem Margueritte, uma senhora apaixonada por livros. A relação estabelecida

⁸ Cena do filme francês “Minhas tardes com Margueritte”, 2010. Direção: Bertrand Bonello. Assistido em uma formação realizada na escola em 2016.

entre os dois, os encontros afetivos livres de comparações e cobranças aproximaram Germain do universo da leitura.

Quantos Germain ainda hoje passam pelos corredores da escola? Alunos que não se enquadraram em horários, currículos, disciplinas, regras, provas. Quantos professores são colocados neste espaço do cumprimento do dever, das funções e obrigações, ambos oprimidos por paredes que vemos e que não vemos, mas que sentimos intensamente. Não se trata de abrir mão de organizações, de ignorar o currículo, mas de potencializar o tempo, as escutas, as formas de olhar e compartilhar, de conviver e encontrar novas maneiras de organizar, de pensar e viver experiências dentro da escola.

Certamente que uma escola-corredor não é erguida em um mês ou em um semestre, sua construção é lenta, sistemática e acontece ao longo de dias, semanas, anos, décadas. De tal forma é construída que pouco se percebe seu caráter opressor e, na prática, conforma-se com a realidade instituída. Essa escola resulta de muitos “tijolos”: uma arquitetura que privilegia a sentinela, o pensamento histórico-político e as políticas públicas de determinado contexto; do conceito de educação que se tem ou que se pretende; do sujeito que se quer “formar”, dos objetivos dos processos do ensino e da aprendizagem; do que se considera qualidade na educação; da valorização ou desvalorização dos profissionais que atuam na área; dos recursos humanos e materiais que são disponibilizados e da constituição do espaço físico.

Durante a realização dessa pesquisa, o Brasil vive uma grande crise política, ações controversas que levantam questionamentos sobre suas legitimidades: um impeachment de uma presidente, um ex-presidente preso, denúncias de corrupção, reformas nas leis trabalhistas, reformas na educação, a quebra financeira de estados brasileiros. Um caldeirão fervilhante que bombardeia diariamente as pessoas com informações nem sempre verdadeiras, hoje conhecidas como *fake news*, muitas incitando o ódio e clamando pelos extremismos. Nesse contexto surgiu o Movimento Brasil Livre (MBL), movimento político que nasceu em novembro de 2014 e rapidamente se espalhou pelo país. No site encontramos as propostas do grupo, entre elas estão:

Gestão privada de escolas públicas através de Organizações Sociais e Parcerias Público-Privadas;
Militarização das escolas em áreas de risco, ou seja, em locais onde a iniciativa privada não tenha a possibilidade de atuar;

Promover a competição entre escolas públicas usando métricas como o exame PISA, fazendo parcerias com a iniciativa privada para premiações;
Apresentação do Projeto de Lei “Escola sem Partido” em legislativos estaduais e municipais.⁹

As ações e iniciativas do MBL andam na contramão da autoria, da autonomia e retratam os princípios de controle da escola-corredor, nutrindo parcerias privadas e enfraquecendo a escola pública, frequentemente, como se sabe, alimentando discursos de ódio nas redes sociais ou postagens que confundem o entendimento de toda a comunidade escolar. Talvez ancoradas pelas informações confusas disseminadas nas mídias sociais, constantemente nos deparamos com pessoas que apoiam posturas rígidas em defesa da ordem e de valores morais, “especialistas” em educação que se agarram às dificuldades encontradas pelas escolas sem dialogar sobre o compromisso do poder público, a valorização dos profissionais e a manutenção digna dos espaços. Falas, escritas e atitudes que endurecem as paredes de um corredor e imobilizam as pessoas que passam por ele.

4.2 CRENÇAS INSTITUÍDAS

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 1996, p. 22).

Um ambiente onde os profissionais não são valorizados ou se sentem desamparados torna-se fragilizado e é palco para intrigas, comentários, enfraquecimento do grupo e das pessoas, torna-se um lugar onde habita o desânimo, a sensação de fracasso, a falta de compromisso. O que estamos chamando de “crenças instituídas” são as afirmações elaboradas e consolidadas ao longo de anos em uma escola-corredor, que emergem em situações do cotidiano e visam justificar atitudes ou imobilidade dos membros da comunidade escolar diante de algumas situações. São frases como “não vai dar certo”, “nem adiantar tentar porque nada

⁹ Informações encontradas no site do MBL. Disponível em: <http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018, 18:45:50.

muda”, “os alunos não querem saber”, “a família é desestruturada e não ajuda”, “antigamente era melhor”, “no meu tempo não era assim”, “isso é para inglês ver”, “ninguém faz nada”, “ninguém resolve”, “sempre foi assim”, estas falas nos mostram o que Paulo Freire (1979, p. 52) chamou de “fatalismo”, pois não se referem, segundo o autor, a uma docilidade, mas são frutos “de uma situação histórica e sociológica”.

As crenças instituídas estão de tal forma arraigadas que muitas vezes não percebemos o quanto estão presentes e como contribuem para sustentar as paredes do corredor. Frequentemente observamos profissionais que, animados com uma nova ideia, inseridos em um contexto onde as crenças falam alto e determinam as ações, tendem a desanimarem-se e assumirem essas crenças como suas também.

A falta de credibilidade no aparelho e administração estatal também contribui para criação e permanência das crenças instituídas. Segundo os professores, muitos projetos que exigem tempo, reflexão e empenho foram iniciados pela SEE SP ao longo dos anos e com a mudança dos profissionais que ocupam cargos comissionados são deixados de lado, ou seja, constantemente professores e gestores se percebem envolvidos em discussões e ações que mobilizam as escolas e que futuramente são descartadas. Infelizmente essa prática é comum em diferentes setores públicos, mas causa um prejuízo enorme na área da Educação.

Os salários inadequados propiciam que os professores peguem muitas aulas em diferentes escolas ou acumulem duas redes escolares, pública e privada, municipal e estadual ou mesmo dois cargos na rede estadual, contribuindo para o excesso de trabalho, o aumento do cansaço e comprometendo a dedicação do profissional com os espaços escolares.

Talvez o aspecto mais básico e decisivo, com relação a um processo de declínio da ocupação docente, tanto entre nossos professores como entre os da França, seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1165).

Muitos professores e professoras expressam em suas falas o desejo de permanecer em uma única escola, revelam o cansaço da sobrecarga de trabalho e, por vezes, acabam adoecendo. A baixa remuneração obriga o professor a dar muitas aulas para manter sua dignidade como profissional e garantir minimamente um salário decente. Hoje, não é uma carreira promissora para quem é ingressante.

Com relação ao salário, é sempre chocante a comparação da nossa situação com o que ocorre em outros países, onde, além de mais dignos, os salários não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1168).

Dessa forma, muitos licenciados não seguem carreira na educação básica pública, o que acarreta a falta de professores em muitas áreas. Além disso, os cursos de licenciatura ainda são procurados em menor número que os de bacharelado, como mostra o quadro abaixo do censo¹⁰ 2016 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Figura 2 – Censo da Educação Superior

Fonte: Censo INEP 2016.

A questão salarial, entretanto, é apenas um número na equação da desvalorização do profissional da educação e, se soma, ao que comumente rotulamos como "condições de trabalho", que são absolutamente inadequadas.

Entendemos que há uma Armadilha Histórica para o Professor:

- ✓ Desmonte Social
- ✓ Desvalorização da Educação Escolar
- ✓ Currículo Disciplinar Instrucionista e Avaliação Classificatória e Excludente
- ✓ Formação Frágil do Professor
- ✓ Justificativas Ideológicas para Fracasso. (VASCONCELLOS, 2016, p. 4).

¹⁰ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 16 mar. 2018, 20:22:30.

É muito difícil para um profissional em meio a um desmonte social de sua profissão lutar contra as crenças instituídas, que nos colocam muitas vezes em condições de impotência, de não querermos nos envolver, de nos agarrarmos à ideia de que bastaria irmos dar aula tranquilamente e voltarmos ao conforto de nossas casas, contudo, é somente no enfrentamento das questões e na organização coletiva que uma mudança será possível.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 1997 p. 125-126).

Para desconstruir uma crença não basta querer inovar, mas novas atitudes pressupõem esforço individual e coletivo e só podem acontecer com uma soma de fatores: estudos, reflexão da prática, grupo fortalecido, valorização profissional.

(...) a mudança é um *trabalho* imenso, que a força das ideias não é suficiente, que para transformar uma instituição é necessário uma certa obstinação e coerência, um projecto a longo prazo que nem todos os inovadores possuem. (PERRENOUD, 1993, p. 113).

Qualquer transformação na escola, por pequena que seja, necessita de persistência, porque o que muda a rotina muitas vezes causa incômodo e medo, e, grosso modo, quando algo não se estabelece nas primeiras tentativas, as crenças instituídas saltam de todas as direções para justificar o retorno ao que estamos acostumados.

Vim aqui para dizer isso: é possível mudar. O que vale dizer, então, que, para mim, é impossível ser professor sem o sonho da mudança permanente das pessoas, das coisas e do mundo.

(...), contudo, para você transformar o mundo tem que iniciar um pouco a transformação de você mesmo. Trata-se de um compromisso de mútua transformação - a da gente, a do mundo, a do mundo e a da gente. (FREIRE, 2013, p. 183).

Mudar, portanto, na escola, é imprescindível para a superação das crenças instituídas. É preciso ressaltar que as mudanças dentro da escola, ainda que pareçam pequenas, podem ecoar em movimentos de transformações maiores, pois embora as escolas públicas tenham certa autonomia, questões estruturais, relativas ao sistema educacional, como o tempo escolar dividido em hora/aula, tempo por disciplinas, jornada de trabalho dos profissionais, contratação de professores, remuneração e plano de carreira, atribuições de salas, valor da verba escolar são assuntos que não competem diretamente à unidade escolar e que afetam diretamente o cotidiano. São temas que precisam também estar nas pautas de discussões e mobilizações dos professores e gestores enquanto se discute projetos e didáticas, ou nos veremos sempre em um barco à deriva, cada qual remando para um lado, ou deixando de remar porque não vale o esforço.

Crenças são abandonadas ou superadas, quando as pessoas se tornam parte atuante de suas realidades e não agentes reprodutores. Desta forma “o fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 1979, p. 85). A mudança se faz na insistência e na persistência, no exercício da autoria e da autonomia.

4.3 Relacionar-se no corredor: o ambiente das emergências

Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a instituição “escola” que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão... Mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando crianças. (ALVES, 2004, p. 17).

A escola-corredor é reconhecida pela “culpabilização”. Quando algo não está como deveria, procura-se o culpado e muitos são os atores que podem assumir ou responder pelo erro: o aluno, o professor, o gestor, o funcionário, a família, o Estado.

A culpabilização anda de mãos dadas com as crenças instituídas, pois ela assume a forma de justificativas.

A tensão que se instala quando algo não deu certo encontra um pouco de alívio no instante em que “uma bomba é jogada no colo de alguém”, e esse alguém precisa “responder” pela culpa. Situações assim são frequentes na escola-corredor, não solucionam problemas e distanciam cada vez mais as pessoas. Frequentemente, na escola-corredor, quando há uma mudança ou uma ação que interfere no grupo, as discussões entram no campo da pessoalidade, no sentido de críticas serem feitas ou aceitas para e por determinadas pessoas, e não um apontamento ético e construtivo para o coletivo. Eventos do tipo geram fofocas e/ou mal-estar que fragilizam ainda mais as relações e fomentam a criação do que é conhecido como “panelas” - pequenos grupos fechados, que são reunidos por interesses ou características em comum, agarrados e sustentados por suas crenças.

Outra característica desta escola é a formatação de padrões, que engaveta os sujeitos junto com bons projetos discutidos e nunca realizados em sua plenitude nos espaços escolares. A procura pela “maneira certa” de realizar as ações dentro da escola é argamassa para a construção de corredores, ela nos impede de elaborar perguntas, pois só nos satisfazemos com as respostas certas. Na escola-corredor as perguntas são poucas e as respostas são binárias, divididas entre certas e erradas, entretanto, “A construção de significados mais complexos envolve situações multifárias (...)”. (MACHADO, 2012, p. 233).

A teoria empirista que historicamente é a que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar se expressa em um modelo da aprendizagem conhecido como de “estímulo resposta”. Este modelo define a aprendizagem como “a substituição de respostas erradas por respostas certas”.

A hipótese subjacente a essa concepção é que o aluno precisa memorizar e fixar informações as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. (WEISZ, 2004, p. 55).

O medo de errar fica expresso, por exemplo, em uma reunião de professores ou funcionários, quando uma pergunta é lançada e ninguém ou quase ninguém responde. A insegurança perante o grupo aponta a fragilidade da escola-corredor, exposta no isolamento das pessoas. Cada qual realizando seu “serviço”, esperando uma ordem, ideias reveladas em falas como “Não é meu papel” ou “Ninguém me pediu

para fazer”. Mas se os adultos não sentem confiança para compartilhar o que pensam, ou não têm autonomia e iniciativa para ações, provavelmente os alunos também não terão. “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo.” (FREIRE, 1996, p. 16).

Na escola-corredor o tempo é inimigo, pois a pressa instalou-se, há sempre muito que fazer e tudo gira em torno do conteúdo que precisa ser passado. Importante ressaltar que o verbo passar é muito utilizado nesta configuração: o professor “passa” a matéria na lousa; os alunos “passam” de ano; fulano “passou” por várias escolas; beltrano “passa” a cola; é preciso “passar” a matéria a limpo; o ano letivo “passa” muito rápido; as pessoas “passam” os recados. Tudo “passa”, mas, o que fica?

Segundo o dicionário Houaiss, a etimologia da palavra passar é “lat.vulg. **passare*, der. do lat. *passus,us* (e, tardio, *passus,i*) 'passo, passada'”. Em todos os aspectos mencionados, “passar” está ligado à transitoriedade, ao que é efêmero e sem vínculo, como se na escola, o tempo todo, se desse passos largos para se chegar logo. Na escola-corredor, vale mais a propaganda que se faz do que a identidade real, imagens bonitas e frases de efeito são passadas para garantir sua existência.

Outro pilar que sustenta o corredor é a não-autoria. A negação do ato de criar é observada na insistência pela reprodução de ideias que não são do grupo ou não foram compreendidas por ele, na repetição mecânica de estratégias “que deram certo”, na ausência do diálogo. Não significa abandonar teorias, mas conhecê-las, bem como conhecer a própria prática e agir sobre ela. Não criar é sufocar potencialidades e diminuir perspectivas, é promover um embate duro e direto à natureza criadora humana:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 1997, p. 9).

Criar permite que o autor conheça e desafie seu limite, entretanto pessoas abarrotadas de trabalho usam uma expressão muito conhecida nos corredores: “Vivem apagando incêndios”. Não há espaço para a autoria pois o cotidiano é oprimido por estreitas paredes visíveis (falta de materiais, planos, regras, comunicados,

resoluções, programas a serem cumpridos, baixos salários) ou invisíveis (relações, cobranças, excesso de trabalhos, compromissos, frustrações, emoções). A pressão constante das demandas diárias e cobranças externas da sociedade ou do Estado transformam os desafios em batatas-quentes que pulam de mão em mão até “queimar” alguém.

Esse ambiente das emergências esmaga as relações, pois o encontro se dá pela pressa ou pelo dever a ser cumprido. À frente das relações humanas e de ensino-aprendizagem são lançados os processos burocráticos e os equívocos no que se refere ao tempo. Tudo é “para ontem”, portanto, sem tempo para maturação, para troca, para experiência. Por outro lado, o momento da criança e do adolescente é o do “agora” e comumente é preenchido com um número excessivo de conteúdo a ser dado. Não se trata de demonizar o conteúdo, mas de tê-lo a serviço da aprendizagem e não o contrário.

A consequência das urgências é a tensão entre alunos, professores, funcionários, famílias e comunidade, frequentemente arredios e armados, antecipando pensamentos com respostas prontas para as cobranças feitas, negando o diálogo. O efeito disseminado pelas redes sociais é o alto índice de violência dentro das escolas e o aumento do número de pessoas adoecidas física e emocionalmente, afastadas ou readaptadas de suas funções. Soma-se a tudo isso a falta de comprometimento real com os projetos e propostas escolares, aspecto cinzento que paira nos corredores. Naquilo que não se percebe resultados, ou do que não se faz parte, daquilo que não se acredita, não há envolvimento e compromisso.

Levar em conta que a elaboração do conhecimento requer tempo, esforço e envolvimento pessoal, bem como ajuda especializada, incentivo e afeto, pode contribuir para modificar em certo grau o processo, para ajustá-lo mais àquilo que esperamos: que os alunos aprendam e fiquem contentes por aprender; que os professores comprovem que seus esforços são úteis e sintam-se gratificados. (SOLÉ, 1996, p. 37).

Enquanto a escola for corredor, faltará tempo, sobrá trabalho, desânimo e cansaço.

4.4 SOBRE JARDINS...¹¹

1-terreno onde se cultivam flores e plantas ornamentais para lazer ou estudo.

2- área de uma composição paisagística de um projeto arquitetônico ou urbanístico, na qual se cultivam plantas ornamentais.

3- Derivação: sentido figurado. País, região que apresentam vegetação abundante, fértil e harmoniosa. (HOUAISS, CD ROM, 2009).

Quando pensamos na palavra jardim, imediatamente algumas imagens saltam em nossas mentes. Pode ser um jardim público ou privado, um que esteja guardado em nossa memória afetiva ou algum belo exemplar da cidade onde moramos. Pode ser a imagem de algum lugar que visitamos e até mesmo compartilhado nas redes sociais. Ele é essa composição paisagística descrita pelo

¹¹ A imagem do jardim na página anterior, refere-se à instalação “Jardim de Flores Flutuantes” do coletivo japonês teamLab, com milhares de orquídeas penduradas que traziam um sensor. Quando o visitante passava, o sensor captava o movimento e as flores eram suspensas abrindo um espaço em volta dele.

dicionário, mas é muito mais, o jardim é um espaço arejado, território de convivência, de estar, de ouvir, de perceber, de olhar, de sentir, é lugar das experiências e dos sonhos, de vida e movimento.

Para que um projeto de jardinagem não seja abandonado antes mesmo do início, é preciso considerar que há um trabalho árduo na sua elaboração, onde tempos e espaços devem ser levados em conta e para torná-lo real são necessárias ferramentas adequadas, terra boa, sementes férteis, persistência, paciência.

As dimensões de um jardim compreendem duas extensões: a do espaço físico e a do tempo. O espaço tem um aspecto objetivo, pode ser organizado e planejado para receber aquilo que fisicamente lhe é possível e então um jardim caberá em um terreno grande ou em um pequeno, em uma sacada ou um vaso, até mesmo em uma parede ou no telhado de alguma casa. O tempo assume características objetivas, quando nos referimos ao tempo-relógio, e subjetivas, quando falamos de relações e reflexões. Em ambas, é a concretização dos sonhos do jardineiro o florescer do jardim.

Se a dimensão espacial objetivamente desafia o jardineiro a transformar um espaço em lugar, na construção de um jardim o tempo assume diferentes características: cronológico, psicológico, emocional, individual, coletivo. O tempo cronológico refere-se ao começo, meio e fim, compreende o planejamento e as etapas de sua concretização e inclui observação do espaço, do tipo de terra, das condições do terreno, as escolhas das plantas, o plantio, a espera, a rega. É um tempo pensado, gestado, sonhado, planejado, organizado. As perguntas desse tempo podem ser: O que queremos? Quais plantas, flores, perfumes, espaços, estéticas? Quais resultados esperamos? O que é preciso fazer para alcançar esse resultado?

O tempo psicológico não é o mesmo do relógio, ele vai e volta nos ponteiros. São as surpresas, os recomeços necessários, os replantios, a observação dos acontecimentos para retomadas, os avanços inesperados. As perguntas desse tempo podem ser: precisamos de mais água? Talvez outras sementes se adaptariam melhor? Um caminho facilitaria o acesso? Que mudanças podem ser feitas? O que não cabe mais nesse jardim? O que precisamos replantar? O que pode ser diferente?

O tempo afetivo é do exercício da contemplação, de desfrutar, de sentir, do esperado e do inesperado. O esperado é aquilo que se planejou, que se sonhou, que se organizou: as plantas escolhidas, os projetos de piqueniques, as crianças brincando, o florescer, as possíveis frutas. O inesperado refere-se ao que pode acontecer, mas não se tem a dimensão do como e da forma, são os seres que chegam

sem convites e são extremamente importantes e bem-vindos: pássaros e pequenos animais - joaninhas, aranhas, borboletas, lagartas; a polinização espontânea, as ervas daninhas, as pragas. As perguntas desse tempo podem ser: estamos apegados apenas ao que é esperado? Como nos sentimos diante do inesperado? Que ações insistimos em repetir?

O tempo individual está diretamente ligado à nossa relação com o jardim, nossas contribuições, nosso aproveitamento do lugar. As perguntas desse tempo podem ser: como nos vemos neste jardim? Que contribuições nós damos? Como podemos melhorar? Que diferença fazemos para esse jardim?

O tempo coletivo é o da aproximação, das relações que se fortalecem, de conviver e compartilhar. É momento de amadurecimento, de olhar pelos olhos do outro e enxergar novas perspectivas, de dialogar. As perguntas desse tempo podem ser: o que fica bom quando estamos juntos? O que precisamos mudar quando estamos juntos? O que nos falta?

4.5 PARA CULTIVAR UMA ESCOLA JARDIM

Que lindo e simples resumo da tarefa da educação: plantar jardins, construir cidades-jardins, mudar o mundo, torná-lo belo e manso. Aprender construindo. Aprender fazendo. Para que as crianças possam brincar. Para que os adultos possam voltar a ser crianças. E espalhar sonhos, porque jardins, cidades e povos se fazem com sonhos. (ALVES, 2004, p. 18).

Para a construção de um jardim, é preciso que os sonhos coletivos sejam considerados, que o outro seja considerado e, sobretudo, que cada um esteja verdadeiramente presente. Não apenas de corpo, mas de vontade presente, de ideias presentes, de participação efetiva, disponível para o diálogo, princípio irrevogável da escola-jardim.

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico — reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro — é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo.¹²

¹² Prof. Ernani Maria Fiori, no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, 1979.

Nesse sentido, pensar uma escola-jardim é pensar em projetos compartilhados e em sonhos que podem ser concretizados. Por isso algumas premissas são fundamentais para edificar uma escola-jardim: o diálogo, a reflexão da prática, a aprendizagem significativa, o projeto coletivo e experiência estética. Quantos se aproximarão? Quantos saberes, escutas, surpresas e aprendizagens? Quanto de um espaço pode ser transformado pela edificação de um lugar, uma escola-jardim?

É absolutamente diverso fazer o possível e fazer o melhor.
(...) Está fazendo o possível ou o melhor? Não é o melhor do mundo, é o teu melhor, na condição que você tem, enquanto não tem condições melhores para fazer melhor ainda.
(...) Há pessoas que, em nome da condição, degradam a ação em vez de ter um trabalho que é concomitante, luta pra melhorar as condições e vai fazendo o melhor com aquelas que tem.¹³

Há muitos pontos que exigem atenção. Primeiro tomemos o cuidado para não romantizar, ser ingênuo e ignorar que o sistema educacional e a desvalorização profissional contribuem para a manutenção da escola-corredor. Há que se considerar que a transformação do espaço escolar se dará principalmente com políticas eficientes em diferentes dimensões: governamentais, pessoais e de gestão. Trata-se de trabalhar o que temos enquanto nos organizamos, discutimos e reivindicamos condições melhores. É necessário, entretanto, lembrar o momento político brasileiro, que tem nos deixado estarecidos. Mudanças importantes como a Base Nacional Comum Curricular, a estrutura do Ensino Médio, o ensino de arte, não foram efetivamente dialogadas com os professores da educação básica, nem mesmo com as grandes universidades do país, demonstrando uma fragilidade na relação democrática, disseminando desânimo e intimidando muitos profissionais a continuarem se organizando e discutindo questões de extrema importância para a formação de crianças e jovens.

Outro aspecto importante é que para uma escola inserida em uma rede pública como a de São Paulo, que é extensa e complexa, o desafio é grande, pois há um limite para a autonomia dos profissionais e isso também será refletido na prática, nas conquistas e no desgaste do cotidiano.

¹³ CORTELLA, Mário Sérgio. Palestra “Fazer o seu melhor”. Transcrita para funcionários da câmara Municipal de Campinas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YqswMZTujw8&t=3s>. Acesso em: 08 ago. 2017.

Será impossível então pensar uma escola-jardim enquanto vivemos as agruras do cotidiano? Pelo contrário, no Brasil e no mundo encontramos escolas públicas e privadas que carregam as características do que estamos chamando de escolas-jardim. Pessoas que fortaleceram os laços da comunidade escolar e construíram um lugar de aprender, em espaços que muitas vezes eram palco de situações difíceis ou mesmo extremas, mas que na construção coletiva criaram lugares de diálogo, de coletividade, de projetos, de experiências. Citemos como exemplo a Escola da Ponte em Portugal, que possuía um alto índice de violência e desinteresse dos alunos antes de se tornar referência de escola contemporânea.

A Escola da Ponte, em Portugal, apresenta um novo modelo, o qual consiste em apresentar e explicar o mundo, suas relações e objetos, criando desde cedo o prazer pelo estudo e aprendizagem por meio de projetos. O objetivo final é fazer com que a vida seja uma atividade criadora em toda a sua extensão, valorizando os sentimentos, a intuição e o pensamento humano.

Ela difere da maioria dos modelos por fazer parte do sistema público português, ainda que esse sistema não contemple seu modo de agir e pensar. (SABBA, 2010, p. 135).

Ou Reggio Emilia, na Itália, sistema público de educação infantil que tem ampliado sua atuação para a educação básica, referenciado na arte, nas experiências sensoriais e no trabalho coletivo. Teve seu início pós Segunda Guerra Mundial, para atender uma necessidade da comunidade.

Reggio Emilia apresenta um sistema municipal de educação para a primeira infância que vem sendo referenciado e obtido reconhecimento internacional. Um exemplo desse reconhecimento foi a indicação da escola Diana como a melhor escola do mundo para a educação da primeira infância pela revista Newsweek em 1991, quando publicou em sua edição de dezembro o rol das melhores escolas do mundo -The Best Schools in the World, Newsweek, 02/12/1991. (STEMMER, 2006, p. 104).

Ainda temos o exemplo da EMEF Campos Salles, em São Paulo, situada na favela Heliópolis, com cerca de 100.000 habitantes, que enfrentou uma realidade hostil, violenta e transformou sua relação com a comunidade dentro e fora da escola.

Numa foto de 2007, vê-se Braz com uma marreta na mão em meio a uma pilha de entulho. Naquele ano, as paredes que dividiam as 12 salas de aula da Campos Salles foram quebradas, dando origem a

quatro grandes salões de estudo. Cada um dos salões abriga cerca de 100 alunos do mesmo ano, que, em grupos de quatro, ficam sob a supervisão de três professores. Não há mais aulas expositivas de 45 minutos. Os estudantes recebem um roteiro de estudos multidisciplinar e trabalham de forma autônoma, um ajudando o outro. Se as dúvidas persistem, o educador é acionado, mas sua função não é dar respostas.¹⁴

Há também a experiência da EMEF Desembargador Amorim Lima, também em São Paulo, que ousou saltar da escola-corredor para cultivar uma escola-jardim.

As salas de aula também estão longe do imaginário trivial, de carteiras enfileiradas e professores que meramente transmitem conhecimento. A lousa nesta escola não passa de um objeto decorativo na parede, reflexo de um passado distante. Alunos de séries diferentes sentam juntos no mesmo grupo e ficam sob a tutoria de professores de matérias diferentes, que se revezam de mesa em mesa para tirar dúvidas. São os alunos que escolhem o que vão estudar na semana. Justamente por ser pouco comum no Brasil, o método de ensino da Amorim Lima ingressou para o Mapa da Inovação e Criatividade do Ministério da Educação. Em dezembro do ano passado, a pasta divulgou o resultado desse mapeamento feito pela primeira vez em todo o país, que elegeu 178 instituições de ensino, entre ONGs, escolas públicas e privadas, como modelos a serem replicados por todo o sistema. Na cidade de São Paulo, sete instituições públicas de ensino foram canceladas como inovadoras pelo MEC, e a Amorim Lima é uma delas.¹⁵

O que estas escolas têm em comum, além de serem públicas, são premissas como o respeito, o diálogo, a construção coletiva e a arte como produção importante da humanidade. Estas não são as únicas escolas no Brasil ou no mundo que conseguiram reorganizar seus espaços, suas relações e aprendizagem dos alunos, mas mostram que é possível sim “fazermos o melhor, enquanto não temos condições melhores”. Ou seja, do ponto de vista da experiência, é possível iniciar plantios, revolver a terra para a construção dessa escola-jardim, desse lugar coletivo, de projetos, de diálogo, de respeito e confiança, contudo não poderemos escapar das questões políticas que regem o sistema educacional.

¹⁴ Matéria da Revista Carta Capital. Publicado em 24/11/2016 00h11. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/derrubando-paredes-e-estereotipos-na-favela>. Acesso em: 11 mar. 2018.

¹⁵ Matéria publicada no jornal El País em 14/06/2016 às 20h28. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/08/politica/1465413699_392780.html. Acesso em: 11 mar. 2018.

Outra questão primordial refere-se à gestão da escola. Em uma rede da amplitude da SEE SP, são diversos os fatores que regem a ação das escolas como, por exemplo, as leis, as resoluções, os programas e o currículo. Porém, no cotidiano escolar, a equipe gestora ditará de que maneira esse conjunto será conduzido, se por um olhar mais dialógico ou mais autoritário, se na manutenção de uma escola-corredor ou no desafio da construção de uma escola-jardim. Neste contexto, há diversos atores que contribuem diretamente com a gestão escolar: diretor, vice-diretor, professor coordenador, mediador escolar, gerente de organização escolar, e suas atuações promovem o desenvolvimento ou a paralização da comunidade escolar, o crescimento ou a estagnação.

A construção de uma escola-jardim exigirá esforço e diálogo, presume o fortalecimento da coletividade, pois não é possível derrubar um muro sozinho, isso provoca desgaste, conformismo e desistência. Nesse caminho é preciso posicionamentos políticos claros e assume-se políticos porque há intencionalidade e compromisso, porém, suprapartidários:

Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correra de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam aos sinais mais diversos que nos apeiam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1996, p. 50).

Faz-se necessário considerar a pessoalidade dentro da coletividade, para que a comunidade escolar cresça e frutifique da melhor maneira possível e para que se oriente pela crítica propositiva.

*Somente o sujeito da experiência está, portanto,
aberto à sua própria transformação.
(BONDÍA, 2002, p. 26).*

5 ARTE E EXPERIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DE LUGARES SIGNIFICATIVOS

Esse capítulo apresenta o conceito de experiência, segundo Bondía (2002) e trata de sua importância para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem. Observa também as especificidades da arte segundo Eisner (2015) e as contribuições possíveis para o campo da educação.

São formas de ver, experimentar e perceber que podem contribuir significativamente para a transição de uma escola-corredor para uma escola-jardim.

5.1 O QUE É EXPERIÊNCIA?

Todos os dias acordamos, comemos, andamos, conversamos, interagimos, mas por que não podemos afirmar que vivemos uma experiência a cada minuto? Ela é algo que difere das ações cotidianas por sua completude:

Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que alcançamos, permanecem desirmanados um do outro. Pomos nossas mãos no arado e voltamo-nos para trás; começamos e logo nos detemos, não porque a experiência haja alcançado o fim em vista do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções estranhas ou por qualquer letargia interna. Em contraste com tal experiência, temos uma experiência quando o material experimentado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências. (DEWEY, 1974, p. 247).

Entretanto, seria demasiado simplista afirmar que uma experiência é apenas algo que tem começo, meio e fim. Para Larossa (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Ou seja, a experiência é algo subjetivo, que mobiliza o sujeito diante de um acontecimento, de uma situação, de um objeto e sua interação com ele. “Passar” pela escola pode não constituir uma experiência em sua inteireza. Sejam os atentos, “experienciar” não é sinônimo de viver algo místico ou espiritual, tampouco apenas sensorial e desconectado do pensamento. A experiência pode organizar e reorganizar formas de olhar, de perceber e de fazer. Para ampliar esta definição, Larossa apropria-se da semântica:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LAROSSA, 2002, p. 24).

Observemos que Larrosa (2002) refere-se ao sujeito da experiência. Quer dizer que não há experiência se não houver o ser que a vive. E o ser da experiência, proposto por Merleau-Ponty, segundo Masini (2015) não é outro senão nosso corpo no mundo. Nosso corpo é o sujeito da percepção. Isto significa que somos o que somos por nossas experiências, pelas relações que instituímos conosco por meio delas e pelas relações que vamos instituindo com os outros a partir de nós mesmos. Cada ser é único, porque a partir do lugar onde está, de sua história, de seu corpo e de sua forma de se perceber e de se relacionar, emergem seus olhares.

A experiência pode ser um acontecimento, um momento, uma situação, uma vivência, um sabor, uma realização, um gesto, um objeto, um encontro, que em sua completude resulte em um sentido para o sujeito. Tantas vezes repetimos na escola, conclamando as contribuições do pesquisador Lev Vygotsky, que a aprendizagem precisa conter sentido e significado e tantas vezes realizamos ações desvinculadas de qualquer um deles.

De acordo com Vygotsky, há dois tipos de significação:

- **sentido:** soma dos eventos psicológicos (ou de experiências) que a palavra evoca na consciência da pessoa. É o sentido que uma coisa tem para uma pessoa individualmente, de acordo com suas experiências passadas. É fluido e dinâmico, com estabilidade variável.
- **significado:** sentido convencional e cultural, de natureza relativamente estável; é construído, não por um indivíduo, mas sócio-historicamente. (MATUI, 1995, p. 84).

A experiência pressupõe a disponibilidade, a presença, ou melhor, o estar presente. Estar presente significa estar inteiro com atenção e sentidos voltados para o momento. É muito provável que duas pessoas vivenciem uma mesma situação e

para uma seja realmente uma experiência e para outra apenas um acontecimento corriqueiro ou até diferente, sem, no entanto, que a tenha tocado.

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 25).

No mundo contemporâneo, da técnica e das tecnologias, a experiência é cada vez menos vivenciada “O homem moderno volta à noite para sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos - divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atrozes ou prazerosos - sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência.” (GIORGIO AGAMBEN, apud LARROSA, 2016, p. 53).

Assim como na supermodernidade sugerida por Augé (2012), marcada pelos excessos, Larrosa (2002, p. 21-23) aponta quatro sobejos ou quatro aspectos do ser contemporâneo que impedem ou dificultam viver uma experiência: 1- Excesso de informação - a necessidade do homem contemporâneo de ser informado, de estar a par de tudo para ser incluído. (Segundo nosso autor, “experiência não é informação”). 2- Opinar sobre tudo - o excesso de informação quase nos obriga a formular opinião sobre tudo. 3- Falta de tempo. 4- Excesso de trabalho.

5.2 DE ESPAÇO ESCOLAR À LUGAR DA EXPERIÊNCIA

Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo; o seu caráter formador. (FREIRE, 1996, p. 37).

Se retornarmos aos impedimentos da experiência elencados por Larrosa (2002), observaremos claramente que eles são aspectos presentes no cotidiano do

professor da escola pública. O excesso de informação: novos conceitos, ideias, práticas, programas e reuniões. E novas diretrizes, novas fórmulas, formulários. Os profissionais das escolas são solicitados a ter opinião todo o tempo. Não opinar, desconhecer, não ter ideia é quase um sinônimo de ignorância ou de vergonha, é preciso dizer algo sobre tudo.

O excesso de trabalho e o planejamento de provas, tarefas, com carga horária extensa no cotidiano, jornada dupla ou tripla, os grandes números de alunos atendidos por um único professor, a necessidade de fazer cursos e a falta de tempo para dar conta de todas as atividades colocam os profissionais em uma constante corda bamba. Além disso, entre o indivíduo professor e tudo que acabamos de arrolar, encontramos aspectos coletivos que podem contribuir para a prática ou esmagá-la efetivamente: a estrutura de funcionamento das escolas, o currículo, os sistemas de avaliação, os regimentos, as relações no espaço escolar.

Reside na educação, como disse Freire (1996, p. 37), o compromisso ético com seu caráter formador. O que nos leva a perguntar onde está o lugar da experiência na escola? Qual o caráter formador das ações protagonizadas transformando os espaços escolares? A aula, em si, não pode ser uma experiência? A formação continuada do professor na escola não pode ser uma experiência? Se a experiência é do sujeito, é pessoal, não podem ser criadas condições de experiências nesse lugar? Não seria preciso que o professor vivenciasse experiências, para então possibilitá-las aos seus alunos?

La experiencia no es algo que recibimos; más bien es algo que hacemos. La experiencia, el médio de la educación, es um processo basado em las maneras de prestar atención a los aspectos del mundo que nos interesan. Si las artes enseñan alguna lección, esta lección es la importância de prestar atención a lo que se tiene delante, de ralentizar la percepción para que la eficacia passe a um segundo plano e predomine la búsqueda de la experiencia. (EISNER, 2015, p. 251).

Há que se considerar que trazemos uma bagagem cultural e histórica, um contexto de origem e de onde vivemos, contudo, somos no presente. Somos no agora, onde estamos e como nos situamos. Enquanto vivemos, aprendemos e atribuímos significados aos acontecimentos à medida que vivemos experiências, refletimos sobre elas e sobre nossas ideias e interações. No contexto escolar isso é muito significativo, pois são muitos “corpos” que todos os dias se encontram no mesmo lugar e é preciso

refletir sobre a qualidade desses encontros e as possibilidades de mudanças. É importante pensarmos na qualidade das relações, das percepções e da presença, inteira, neste tempo e lugar.

É importante salientar que uma experiência não é sinônimo de êxtase, de que tudo é lindo e reconfortante. Como já foi dito, não é mística (embora possa ser, lembrando que cada sujeito é único, portanto, sua experiência também). Ela pode ser dolorida, quando provoca questionamento de paradigmas, ideologias, crenças e maneiras de olhar e perceber algo. Pode ser curta ou longa. Pode ser imbuída de leveza ou extremamente densa emocional ou intelectualmente. Pensar em experiência na escola deve nos levar ao diálogo entre o que experimentamos e o que isso provoca em nós. Uma experiência está ligada ao sujeito, às suas memórias e história até aquele momento, ou seja, quem somos, como somos e como estamos, é parte de como compreendemos e percebemos uma experiência. Isso posto, podemos refletir se temos o direito de privar os alunos de viver experiências significativas na escola. E como torná-las reais, mediante a burocracia dos papéis e a escassez do tempo? Um processo cultivado por experiências pode contribuir para transformar o espaço escolar em lugar escola, sobretudo, em escola-jardim.

Las artes pueden hacer unas contribuciones muy características. Entre ellas destaco el desarrollo del pensamiento en el contexto de una forma artística, la expresión y la comunicación de formas distintivas de significado que sólo pueden transmitir las formas artísticas, y la capacidad de vivir experiencias que son al mismo tiempo emotivas y conmovedoras, experiencias de una naturaleza consumativa, que se aprecian y se valoran por su valor intrínseco. Se trata de experiencias que se pueden obtener cuando observamos el mundo con un marco de referencia estético e interaccionamos con formas que hacen posible estas experiencias. (EISNER, 2015, p. 15).

A arte é uma área de conhecimento que pode contribuir muito com a educação, se reconhecermos e validarmos suas características específicas, que vão além de apreciar objetos ou desenvolver processos de criação, mas a própria experiência artística apresenta ao indivíduo as múltiplas possibilidades de significação, de escolhas, de observar o mundo como potencial fonte de aprendizagem e deleite. A ocupação de um espaço tem sido por vezes parte de experimentos artísticos que mostram que a arte pode trazer-lhe sentido e transformá-lo em lugar.

Eisner (2015) enfatiza que a arte tem como princípio também o desenvolvimento da inteligência artística, pois por meio da criação artística o indivíduo desenvolve um pensamento qualitativo, cria, experimenta, observa resultados e pode revisar o processo e a produção que realizou. Se esses processos são desenvolvidos com sentido para o sujeito, vivenciados com significado pessoal, cumprimos o objetivo da arte, que para o autor é “o enriquecimento da experiência” (idem, p. 252), e por isso ele aponta lições que a arte pode ensinar para a educação e que são apresentadas na sequência enumerada abaixo:

- a) Puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema; la variabilidad de los resultados se acoge con agrado. (EISNER, 2015, p. 239).

Lembre-mos da escola-corredor, que busca constantemente pelas respostas corretas. Estamos tão habituados a esse conceito que nem percebemos no cotidiano escolar quantas vezes deixamos de validar a participação de meninos e meninas ou mesmo dos professores, porque não disseram o que era esperado. Na contramão deste pensamento, a arte nos mostra que perguntas e problematizações podem apontar diferentes caminhos para respostas e soluções, para isto, ela considera o indivíduo, seu olhar sobre a questão, seus recursos pessoais internos e externos, seu posicionamento diante dela.

- b) La manera de formar algo tiene importancia. (EISNER, 2015, p. 240).

Forma e conteúdo andam juntos e a relação entre ambos é extremamente importante. Em arte somos convidados a apreciar e refletir a materialidade de uma obra e fruir sobre ela. Não é possível, pois, separar o que dizemos da forma como dizemos, ou o que ensinamos da forma como ensinamos.

- c) La importancia de la imaginación de refinar e usar la sensibilidad. (EISNER, 2015, p. 241).

Há na escola um privilégio sobre questões racionais. Não é que em arte não pensamos, longe disso, contudo, a imaginação é um campo aberto e permitido. Eisner

(2015) afirma que convidar os alunos a imaginar é convidá-los a ver o mundo com outros olhos. Usar a imaginação pode contribuir para novas perspectivas. Criar imagens internas e observá-las pode ser muito revelador para um processo de criação.

d) La importancia de las relaciones. (EISNER, 2015, p. 245).

Neste caso, as “relaciones” dizem respeito à composição, ou mais precisamente, à forma como o artista relaciona os elementos para a composição. Toda a composição, em qualquer linguagem da arte, refere-se a um conjunto de elementos escolhidos pelo artista que dão materialidade à sua produção. Essas escolhas não são meramente baseadas em técnicas ou regras, mas no conhecimento que o sujeito traz e que vai se acumulando ao longo de suas experiências, na sua percepção do objeto ou dos materiais, da sua atenção, dos sentimentos que o movimentam naquele instante, da pergunta que o provoca, da sua individualidade, ou seja, a maneira única de olhar para algo.

e) Las satisfacciones intrínsecas son importantes. (EISNER, 2015, p. 246).

No processo de criação artística há o desenvolvimento de satisfações estéticas que distanciam as pessoas do tempo e o processo é tão importante quanto o resultado, há um desejo pessoal em realizar algo e não uma obrigação ou recompensa externa.

f) El lenguaje literal y la cuantificación no son los únicos medios para alcanzar o representar la comprensión de algo. (EISNER, 2015, p. 248).

Ler e calcular são extremamente importantes, entretanto, muitas vezes a escola coloca o foco nestas duas competências, deixando de lado um universo de possibilidades de representação e urge uma necessidade de alfabetização para elas: toda forma de imagens, fotografias, vídeos, mapas, desenhos, sons, comunicações corporais, etc. Garantir aos alunos o acesso a essas formas de representação é garantir qualidade da educação.

g) La flexibilidad de propósito em el curso del próprio trabajo. (EISNER, 2015, p. 250).

Constantemente na educação mudamos as estratégias para alcançar os objetivos. Eles são o que mais importam e o que se mede nas avaliações. A arte nos convida a pensar que há flexibilidade também nos objetivos. Apesar de uma organização inicial, uma ideia, ou um projeto, o que movimenta o artista é a inquietação, a pergunta que o movimentou. No percurso de criação nos deparamos com novas oportunidades e a pergunta inicial pode mudar, mudando os objetivos.

h) La importância de dedicar tempo e saborear la experiência que uno busca. (EISNER, 2015, p. 251).

Estar atento ao que existe diante de nós, aos detalhes, ao momento, ao redor, estar presente. Este exercício característico do processo de criação ou da fruição artística pode ser absorvido por qualquer área de conhecimento e enriquecê-las.

Desta forma, a arte como linguagem pode contribuir com a compreensão do espaço escolar e do sujeito ético, que respeita o outro e potencializa a educação criadora. O professor deve ser o sujeito da experiência, apropriando-se da formação continuada que ocorre obrigatoriamente nesse mesmo espaço e que deve ser reflexiva e transformadora. A arte pode ser o lugar da experiência. Da experiência que provoca o sujeito, que o coloca diante dos paradigmas e do vir a ser. Da experiência que transforma escola-corredores em escolas-jardins.

En el fondo, la percepción es um evento cognitivo. Lo que vemos no es simplemente uma función de lo que tomamos del mundo, sino de lo que pensamos de ello. (EISNER, 2015, p. 14).

Eisner (2015) destaca que a percepção é cognitiva e não apenas sentimentos. Nesse sentido, as artes também extrapolam o campo das emoções, ou do intuitivo ou ainda dos dons e talentos natos, mas constitui-se como área de conhecimento que necessita da percepção emocional, da cognição, da elaboração de pensamentos, de repertórios que vão sendo ampliados à medida que o sujeito aprecia, experimenta, frui e produz.

(...) es que la elección de um enfoque al estúdio del mundo no solo es una elección de lo que puede decir sobre esse mundo, sino también de lo que uno busca y es capaz de ver. Los métodos definem los marcos mediante los cuales interpretamos el mundo (EISNER, 2015, p. 262).

6 CULTIVAR UMA ESCOLA JARDIM A PARTIR DOS MUROS DE UM CORREDOR

Esse capítulo refere-se ao olhar da pesquisadora como observadora-participante e reúne apontamentos de observações, dados e reflexões sobre os processos coletivos da escola observada.

6.1 O COMEÇO DE TUDO

Era uma vez dois amigos que andavam por uma longa estrada buscando um lugar, uma cidade ou vilarejo onde pudessem recomeçar suas vidas e construir algo valioso e significativo. Vinham pelo mundo com poucos pertences, sem dinheiro e trazendo um último pedaço de pão, um último gole de vinho. Andavam questionando-se a respeito da escolha por caminhar, por mudar de lugar, quase perdendo a esperança. A esta altura, encontravam-se em uma paisagem praticamente desértica e já não tinham forças para continuar, quando avistaram uma grande árvore. Sentaram-se embaixo dela e partilharam o pão e o vinho. Um dos homens, cansado da caminhada, começou a ficar sonolento. O outro sugeriu que o amigo dormisse enquanto ele vigiaria as bolsas de ambos. Tão logo o primeiro homem deitou-se já estava profundamente adormecido, corpo relaxado e a boca levemente aberta. Neste instante, para espanto do segundo homem, uma borboleta azul saiu da boca do companheiro de viagem. Voou em torno do amigo e saiu pelo espaço, brincando com pequenos objetos a sua volta: pedras, gravetos, tufo de grama, até chegar a um crânio de um animal, que pelo seu estado, deveria estar ali há muitos anos.

O homem observava fascinado a borboleta que, batendo suas asas com leveza, entrava pelo orifício de um olho, saía pelo outro, apertando-se passava pelo focinho e pela cavidade da boca. Depois de muito tempo, ela voltou para onde o amigo estava e entrou delicadamente em sua boca. Foi então que o homem despertou e sentou-se relaxado e alegre. Trazia nos olhos um brilho intenso, muito diferente daqueles olhos cansados de quando se deitara e contou ao outro o sonho que tivera. Em seu sono profundo, se viu andando por uma longa estrada. Andou muito por um lugar bem bonito até encontrar um castelo. Chamou diversas vezes, mas ninguém o atendeu, por isso resolveu entrar. O castelo era lindo, alto, com grandes janelas que iluminavam o ambiente, ele andava por seus cômodos e sentia que ali era seu lugar. Acordou cheio de esperança e energia para continuar. O homem que observava, contou sobre a experiência da borboleta e seus olhos também brilharam. De repente, algo lampejou dentro dele, que correu na direção do crânio do animal e começou a cavar com as próprias mãos. Aquele que estivera dormindo, correu na direção do amigo e começou a ajudá-lo. Ambos, com entusiasmo, cavaram a terra e se depararam com um velho baú de madeira. E foi assim, que o homem que sonhou, juntamente com o

homem que observou encontraram um grande tesouro e puderam seguir para o vilarejo mais próximo e realizar muitas coisas juntos!¹⁶

O conto acima foi transcrito a partir da memória da escuta e mantém a tradição da oralidade, do exercício de passar adiante conforme se ouviu, preservando a essência do conto. Como diz a Prof.^a Dra. Regina Machado, “um conto não quer dizer, ele diz.” Há muitas interpretações dentro de uma narrativa, todas elas possíveis, pois depende exclusivamente daquele que ouve e do instante e do lugar em que se encontra quando ouve: “Imaginemos em seguida uma casa com muitas janelas: cada estudioso, debruçado sobre uma delas, vê a paisagem de um ângulo particular e o que ele descobre tem a ver com o lugar em que se posicionou para observá-la.” (MACHADO, 2015, p. 37).

Este conto chegou até mim durante o trajeto desta pesquisa - que se constituiu como uma construção desafiadora, intensa e muitas vezes conflituosa. Foi ele quem sintetizou o que eu vinha buscando ao longo do meu trabalho como professora de arte e em seguida como professora coordenadora: o equilíbrio entre os sonhos e o pensamento, desejar e fazer. Se imaginarmos que os dois homens são, na verdade, duas faces de um único homem, compreenderemos que há, dentro de cada um, a potencialidade de sonhar e de observar. Desta forma, sonhar está ligado ao plano dos desejos, da criatividade e da sensibilidade, já observar, associaremos aos aspectos da racionalização, do planejamento e da organização.

Ora, no conto apresentado foi necessário que os homens compartilhassem suas visões para que o tesouro fosse encontrado. No espaço escolar, diálogo e troca são ferramentas poderosas na “descoberta de tesouros” e validarão a construção de um projeto efetivamente coletivo, que analisa as práticas da comunidade escolar, que articula a cognição com procedimentos e valores, equilibrando o sentir e o pensar, o imaginar e o fazer. Se por um lado, apenas o sonhar e o imaginar, sem materialização, pode causar frustração e desânimo, o excesso de atenção ao planejamento e à organização pode endurecer e estreitar os olhares. A completude do homem que sonha e do homem que observa se dará pelo fortalecimento de ambos.

No movimento de conhecer, descobrir e aprender são necessários muitos verbos: sonhar, perceber, sentir, ver, ouvir, experimentar, pensar, planejar, organizar,

¹⁶ Anotações pessoais do conto narrado pela Prof.^a Dra Regina Machado durante a disciplina do curso de pós-graduação Mestrado intitulado Arte da Palavra e Aprendizagem Artística, na ECA/USP em 14 jun. 2016.

compartilhar, dialogar, registrar. Para que os verbos não se tornem belos registros em papéis engavetados, mas reflexão-ação-reflexão, é necessário que gestores, coordenadores e professores estejam atentos a dois aspectos do ser de modo integrados, ou seja, a percepção e a imaginação compondo o planejamento e o pensamento por meio de construções coletivas e situações didáticas desafiadoras.

Não há respostas-receitas para essas construções, contudo, sem dúvida, as especificidades da arte e as características pertencentes a essa linguagem podem imprimir nos trabalhos coletivos a conjunção da criação e do pensamento, solidificando as contribuições do homem que sonha e do homem que observa, e contribuindo para processos de fortalecimento das identidades, provocando novas possibilidades na escola.

Muitos são os caminhos que podem ser trilhados no espaço escolar, e sob esse olhar passamos a observar nossas escolhas desde janeiro de 2015 até o final de 2017, três anos de muitas histórias.

A escola é pequena, comportando nove salas de aula ao todo. Muitos alunos não são do bairro, mas gostam da escola e os pais preferem pagar o transporte, já que a lei diz que o transporte escolar é garantido apenas ao aluno cuja escola mais próxima de sua casa não possua vaga. Até 2012, a escola recebeu turmas de 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental do município, o que alimentava as turmas de anos finais. O bairro é antigo, próximo ao centro e com uma grande população de idosos. Abaixo, uma breve descrição que compõe o plano gestor da escola sobre seu início na década de 80 e sobre a comunidade onde está inserida:

(...) teve início pouco convencional. Pensada para ser uma unidade do Sesi, acabou transformando em Escola Estadual. O prefeito da época, construiu o prédio com a promessa do Sesi de que instalaria no local uma unidade das duas unidades de ensino. Não o fez. Alegou outras prioridades. ----- Então cedeu o prédio para o governo do Estado instalasse uma escola estadual. O que aconteceu a partir de 06/01/1982, com a denominação -----.

Somente em 30/09/1982 a escola recebeu a atual denominação em homenagem a um ilustre professor, que pautou sua vida em prol da educação da cidade. Mas, foi somente em 07/03/1984, pela Lei Nº 2.178, que a Câmara Municipal aprovou para que o prédio fosse cedido ao Governo do Estado de São Paulo. Esta foi uma conquista da Sociedade Amigos de Bairro que não mediram esforços através de abaixo-assinados, passeatas e reuniões até conseguirem um espaço para seus filhos estudarem no próprio bairro. Em 1985 foi criado o Curso Supletivo. Hoje EJA “Ensino de Jovens e Adultos” e a incorporação do Ciclo –II,

para atender a grande demanda de alunos do Bairro que tinham que se locomover para outra escola.

A escola está localizada num bairro central da cidade com uma clientela de padrão socioeconômico de médio para baixo, muitas mães chefes de família pela separação do companheiro, por esse motivo temos alunos que procuram o Programa da Bolsa Família do Governo Federal. No decorrer do ano letivo, há muitas transferências expedidas e recebidas. A Religião predominante é a Católica, seguida pela Evangélica. Os pais dos alunos, em sua maioria exercem atividades na indústria, comércio, serviço público municipal, exercendo atividades como: professor, cabeleireira, motorista, eletricitista, torneiro mecânico, ajudante, pedreiro, tapeceiro, montador de auto, soldador, operador de máquina, frentista, pintor, cobrador, servente, comerciante, guarda, serviços braçais, balconista ou serviços avulsos como, por exemplo: servente de pedreiro, vigia, empregada doméstica, diarista ou estando desempregados, fazem pequenos serviços temporários. O envolvimento de alguns familiares com drogas e alcoolismo acarreta situações de violência.¹⁷

Estruturalmente a escola possui nove salas de aulas, sendo que uma foi transformada em sala de leitura. Como a escola conta com quatro turmas no período da manhã e quatro no período da tarde, uma sala vem sendo usada como “sala de criação”, onde ficam papéis, revistas e materiais expressivos para que professores e alunos possam trabalhar. Uma sala para o Grêmio e uma sala de vídeo, que é uma sala de aula com mesas dispostas em U, voltadas para a parede onde é projetada a tela. Como não há grades ou alarme nesta sala, o Data Show precisa ser montado e desmontado a cada uso.

Há ainda um banheiro feminino, um banheiro masculino, uma cozinha com despensa, uma sala de informática com oito computadores, um pátio interno com um palco de cerca de 5x3m, uma grande sala com divisórias que formam a sala da diretoria, secretaria, sala do vice-diretor do Programa Escola da Família, sala de professores, sala da coordenação, dois banheiros para professores. Há ainda uma quadra coberta e uma grande área livre externa.

Desde 2013 a escola possui o Projeto Sala de Leitura, organizada por uma professora de língua portuguesa que recebeu formação específica e desenvolve projetos com alunos e em parceria com os professores.

Livros, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs, orientações para pesquisa e letramento informacional. É com toda essa gama de material que os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos contam, em um

¹⁷ Plano Gestor da Escola.

espaço pedagógico de trabalho interdisciplinar que incentiva a leitura e apoia o currículo escolar.

As salas, arejadas e equipadas com mesas e cadeiras, abrigam o acervo da sala de leitura, coordenada por professores e aberta durante a semana nos três períodos de aulas (manhã, tarde e noite).¹⁸

Nesta escola o projeto foi instalado no espaço da antiga biblioteca, mas em 2014 ela foi transferida para uma das salas de aula não ocupadas, pois o espaço era bem maior. Embora teoricamente haja uma estrutura formal, com prateleiras abertas para formar corredores e mesas redondas, o mobiliário nunca foi enviado, portanto, desde o princípio a sala foi improvisada com mesas e prateleiras da antiga biblioteca. Na sala de leitura ficam os livros paradidáticos, literatura, pesquisa, revistas, HQs, a partir de meados de 2015 a escola deixou de receber jornais e revistas. Existe um software utilizado para organizar o acervo das salas de leitura, mas essa escola ainda não conseguiu um computador para o espaço e o wi-fi não alcança a sala. A antiga biblioteca ainda funciona, organizada por uma professora readaptada, onde são guardados os cadernos do aluno (material de apoio criado pela própria SEE a partir do currículo oficial), os livros didáticos, dicionários, mapas e material de educação física.

O estacionamento da escola é grande, possui área verde e foi interditado em 2012 pois a calçada está afundando e desde então aguarda reforma.

Em 2015 a escola funcionava nos três períodos, pela manhã oito turmas de ensino fundamental II, à tarde duas turmas de ensino fundamental I e à noite cinco turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) fundamental II, totalizando quinze turmas. Neste ano recebemos a notícia da reorganização das escolas proposta pelo Estado, em que cada escola deveria trabalhar com apenas um segmento (ensino fundamental I, II ou médio). Na reorganização nossa escola seria fechada e os alunos transferidos para escolas próximas de suas casas. Houve uma enxurrada de perguntas da comunidade escolar que não sabíamos responder: E o trabalho que estamos tentando construir? Por que não nos consultaram? Somos obrigados? Os professores ficaram consternados porque o período para pedido de remoção para outra escola já havia passado, o que levaria a todos para a escola mais próxima, sem opção de escolha.

¹⁸ Sobre o projeto Sala de Leitura da SEE. Informação disponível no site: <http://www.educacao.sp.gov.br/sala-leitura>. Acesso em: 18 de junho de 2017.

Alunos choravam pelos corredores da escola porque muitos estudavam ali desde o primeiro ano escolar, nos rostos e gestos de todos ficaram estampados desalento, angústia, medo, tristeza. Pelos corredores, quando algo não saía bem, ouvíamos alguém dizer: “Melhor que essa escola feche”, “Pra quê tentar melhorar, vai fechar mesmo”, palavras carregadas de raiva e frustração por algo que não estava em nosso controle e que interferia na vida de todos. Alguns pais organizaram movimentos como abaixo assinados e uma comissão, e foram até a Diretoria de Ensino. Procuraram os vereadores da cidade, entraram em contato com a TV local, muitos esforços na tentativa de reverter a situação. A equipe ficou surpresa com as manifestações de apoio e carinho, contudo, mesmo com tanto reconhecimento pela equipe escolar e após a suspensão da reorganização, foi preciso um longo tempo para que o ambiente se enchesse novamente de esperança e alegria.

Em 2016 a escola continuou funcionando em três períodos, com sete turmas de fundamental II pela manhã, uma turma de fundamental I à tarde e cinco turmas de EJA. Em 2017 a escola passou a funcionar apenas em dois períodos, com quatro turmas pela manhã (duas de 8º e duas de 9º anos) e quatro à tarde (duas de 6º e duas de 7º). Após os acontecimentos de 2015, essa diminuição de turmas continuou provocando uma sensação de instabilidade na equipe escolar e vez por outra alguém ouvia em algum lugar que a escola seria fechada, que o prédio seria “devolvido” para a prefeitura ou que se transformaria em uma base da polícia. Se por um lado uma escola pequena é a escola ideal, pois é possível conhecer o potencial de cada professor, funcionário, o nome de cada aluno, as famílias, suas habilidades e dificuldades, o empenho em estabelecer um diálogo efetivo e criar um trabalho coletivo foi abalado pela incerteza da continuidade da escola, já que a cada ano o número de alunos diminuiu e com isso verbas de manutenção e de materiais também diminuiu. Durante esses três anos, a insegurança foi como um fantasma que rondou a escola, e a equipe só respirou um pouco mais aliviada quando, no segundo semestre de 2017, a diretora da escola retornou de uma reunião sobre a demanda para o ano de 2018 e afirmou que a escola continuaria com oito salas e não fecharia. Para compreensão do fluxo na escola durante esses três anos, incluindo professores, funcionário e alunos, construímos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Nome do quadro

	2015		2016		2017
Equipe gestora	1 Diretor. 1 Vice-diretor. 1 Vice-Diretor do Programa Escola Da Família. 1 Prof. Coord.		1 Diretor. 1 Vice-diretor. 1 Vice-Diretor do Programa Escola Da Família. 2 Profs. Coords.		1 Diretor. 1 Vice-Diretor do Programa Escola Da Família. 1 Prof. Coord.
Mediador Escolar	1		1		0
Administrativo	1 Gerente de Organização Escolar. 3 Agentes de Organização Escolar.		1 Gerente de Organização Escolar. 6 Agentes de Organização Escolar.		0 Gerente de Organização Escolar 3 Agentes de Organização Escolar (2 na ativa e 1 de licença por tempo indeterminado).
Agentes de limpeza	2		3		3
merendeiras	2		2		1
Professor da Sala de Leitura	1		1		1
Professor com sede na UE	23		21		15
Professor com sede na UE em hora de permanência	4		2		1 (até agosto, depois deste período, nenhum professor)
Professor sem sede na UE	7		9		5
Professor readaptado	4		4		2
Alunos EJA (ensino fundamental)	1º semestre 156	2º semestre 103	1º semestre 194	2º semestre 99	0
Alunos ensino fundamental anos iniciais	42		23		0
Alunos ensino fundamental anos finais	206		204		183

Fonte: Plano Gestor da Escola.

Analisando os dados, torna-se mais claro como a comunidade escolar diminuiu, desde o número de alunos, passando por gestores, professores e funcionários, isto porque a escola não tem mais anos iniciais e EJA. Além disso, no início de 2017, foram publicadas resoluções que redefiniam os módulos das escolas de acordo com o número de alunos, incluindo coordenação, vice direção, gerente, o que acarretou na diminuição da equipe gestora. As escolas que possuíam o Programa Escola da Família perderam seus mediadores, portanto a mediação de conflitos ficou por conta do vice-diretor da PEF, que durante a semana está apenas dois dias e meio na escola, pois trabalha nos finais de semana. Os agentes de Organização Escolar foram remanejados para escolas maiores. Tendo diminuído o número de turmas, também diminuíram as aulas, consequentemente, o número de professores. Apenas a equipe de limpeza aumentou o quadro de funcionários. Dos professores que trabalhavam em 2015, 23 participavam da ATPC. Em 2017, dos 20 professores com aulas atribuídas, mais a professora da sala de leitura, soma-se 21 professores (não contabilizamos a professora com hora de permanência por ter mudado de escola), apenas 12 participam da formação semanal, ou seja, 45% dos professores não tomaram parte dos encontros e “passaram” pela escola rapidamente em seus dias de aulas. A forma encontrada de envolver a todos foi compartilhar ideias, diálogos, decisões e orientações por e-mail, entretanto, apenas 11% desses professores que não participam das formações acessam o e-mail com frequência, outros 11% raramente e 78% nunca acessa, apontando que a comunicação não acontece efetivamente.

Outro recurso utilizado é o grupo social criado em um aplicativo para celulares, entretanto, muitas mensagens importantes perdem-se em meio a correntes de oração, mensagens de cumprimentos, de motivação. Esse hiato distancia a equipe e dificulta um trabalho contínuo, pois nem sempre há coerência nas atitudes do grupo e algumas falas destoam do que se encaminha nas ATPC.

Em 2017, no início do ano, foram efetivados professores do concurso realizado em 2013, quando as aulas já haviam iniciado, desta forma, alguns professores efetivos que complementavam sua carga, ou aqueles que não eram efetivos, mas tinham aulas atribuídas, perderam suas aulas. Em nossa escola houve apenas um caso, porém, no mês de julho houve nova chamada e uma professora com sede em nossa unidade escolar, mas que estava trabalhando em outro município, perdeu as aulas para um ingressante e precisou retornar, o professor que a substituíra

perdeu todas as aulas e iniciou o processo de atribuição no meio do ano letivo. Alguns professores que não pertenciam à rede estadual desistiram pouco após o ingresso, em nossa escola tivemos um caso.

As instabilidades, o número de aulas que oscilam e diminuem e todas as situações narradas e vividas nos últimos anos aumentam o desânimo, a insegurança e contribuem para fragilizar a equipe, consequentemente, isso afeta as questões pedagógicas. A cada ano são publicadas resoluções e circulares que mudam a configuração dos quadros de profissionais, gerando ansiedades e surpresas, algumas vezes agradáveis, outras tantas nem um pouco, são os rebocos do corredor, de uma unidade escolar inserida num sistema tão corredor quanto e que caem na cabeça dos que diariamente estão na escola pública.

6.1.1 Professora coordenadora: observações de uma participante

“Eu acredito é na rapaziada
 Que segue em frente e segura o rojão
 Eu ponho fé é na fé da moçada
 Que não foge da fera e enfrenta o leão
 Eu vou à luta com essa juventude
 Que não corre da raia a troco de nada
 Eu vou no bloco dessa mocidade
 Que não tá na saudade e constrói
 A manhã desejada”
 (Gonzaguinha, 1980).

Nossa trajetória na coordenação da escola teve início embalada pelos versos de Gonzaguinha. No final de 2014, quando a Professora Coordenadora da unidade escolar anunciou sua saída para um novo desafio em sua vida, os gestores e alguns professores nos procuraram sugerindo que enviássemos um projeto para a coordenação. Relutamos, pois desde nossa chegada nesta escola, em 2010, estava estabelecido um caminho nas aulas de arte por meio de ações de construção de uma identidade docente. Entretanto, provocados pela motivação de alguns profissionais do grupo, decidimos aceitar o desafio e no último dia de prazo para a entrega de projetos de coordenação, em janeiro de 2015, apresentamos uma proposta, escrita com poucas palavras e que a princípio pareciam simples, mas que na prática demonstraram ser muito mais complexas do que pudemos imaginar. Havia outra proposta, mas na reunião do Conselho Escolar a equipe optou por um profissional que já pertencia à comunidade escolar.

Na rede estadual de São Paulo não há nas escolas a função Coordenação Pedagógica, mas Professor Coordenador, que não constitui um cargo com concurso próprio, mas uma função gratificada, exercida por um professor que deixa suas atribuições de sala de aula para assumir outras, regulamentadas pelo artigo 5º resolução SE 75/14. No ano de 2000, a Resolução SEE 35/00 retirou da função PCP (professor coordenador pedagógico) a letra P, transformando-a em “professor coordenador”.

Consideramos que a supressão do termo pedagógico não foi uma alteração pequena e insignificante, pois foi excluído o elemento central de identidade da função, aspecto importante para a profissionalização e reconhecimento do trabalho nas escolas. (FERNANDES, 2004, p.5)

Domingues (2014, p. 27) aponta que é “desejável que a formação inicial do coordenador pedagógico seja um curso de Pedagogia”, por outro lado, sua pesquisa com professores da rede municipal de São Paulo nos diz que, embora as entrevistadas fossem pedagogas, suas afirmações “revelaram uma inadequação da formação inicial, que segundo os depoimentos, não as preparou para a prática” (idem, p. 27).

Os contrapontos acima revelam os paradoxos que cercam a função do coordenador na escola pública. De um lado, a importância de uma base teórica que fundamente a prática e a orientação do professor coordenador, de outro lado, formações iniciais frágeis, que não correspondem à expectativa de uma função relativamente nova e que está sendo construída. Há que se pensar nos propósitos de quem forma e do que se exige do profissional. Domingues afirma ainda que

(...) a formação inicial do coordenador pedagógico, somadas naturalmente a todas as outras experiências formativas vivenciadas por esse profissional, assume um peso que pode determinar como a formação será conduzida, que papel terá o professor e se a ação do coordenador será prescritiva ou produto de discussões e de análises do currículo e da relação da escola com a sociedade. (DOMINGUES, 2014, p. 28).

A resolução 75/2014 indica que o candidato necessita ter, no mínimo, três anos de atuação na rede e apresentar à escola uma proposta de projeto para a Coordenação, nesta brecha, os olhares podem nos levar para dois caminhos: um, o

da possível fragilidade de não ser um pedagogo a assumir a função de Coordenador, outro, o da potencialidade de um professor que experimentou o cotidiano da rede e carrega o olhar de sua formação.

Quando assumimos a coordenação da escola não houve uma transitoriedade, um momento de conhecer o papel do coordenador e, como na maioria das escolas, aprende-se na evolução dos dias e conforme as questões vão surgindo e se apresentando, o que torna muito mais difícil a construção de uma identidade para a nova função. Na primeira Orientação Técnica para Professores Coordenadores da qual participamos em 2015, quando fomos questionados sobre as dificuldades na escola, citamos a organização de uma rotina que permita planejar, estudar, analisar e separar materiais, observar aulas e orientar os professores. Foi um riso geral na sala e uma professora com muitos anos de experiência levantou-se e disse: “Bem-vinda ao clube!”. Embora o rol de atribuições da função seja aparentemente claro, é possível encontrar nas falas do cotidiano escolar, bem como em muitos registros de pesquisas, relatos de queixas de professores coordenadores que não conseguem realizar sua função por precisarem cumprir outros afazeres:

Chego e olho na agenda. Será que vai dar pra fazer 50%? Tem dia que não dá nem para olhar na agenda. Chego e começo a apagar incêndio. E o incêndio vai o dia todo. Às vezes tenho a sensação de que o incêndio faz parte das prioridades. Outras vezes não. (CP10). (RAMALHO 2003, p. 23).

Tanto o CP quanto a direção estão preocupados com a parte burocrática (entrega de notas, fichas de alunos, etc.). Falta aquele olhar realmente pedagógico para as necessidades reais do aluno e da comunidade. (PINTO, 2011, p. 126).

Muitas atividades realizadas pelo PCP no dia-a-dia das escolas não são atribuições da função e poderiam ser realizadas por outros sujeitos da estrutura escolar, liberando o coordenador para atividades especificamente pedagógicas. (FERNANDES, 2004, p. 77).

O ano de 2015 apresentou-se como um grande desafio, pois a escola, apesar de pequena em relação a outras, possuía três turnos e três segmentos diferentes: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e EJA, cada qual com suas características, corpo docente e desafios, para apenas um professor coordenador iniciante. Foi um tempo de descobrir o que realmente era função do professor coordenador e o que poderia ser realizado por outros profissionais, pequenas mudanças que no final contribuíram para a melhora no fluxo de trabalho, como por

exemplo, as chamadas telefônicas. No princípio, a PC era chamada constantemente para atender ao telefone e descobrir que o assunto era da direção, da mediação e muitas vezes da própria secretaria, ao longo do dia isso se tornava cansativo e causava uma grande perda de tempo. Algumas instruções sobre perguntar ao interlocutor o assunto para então direcionar ao profissional responsável acarretou em uma grande mudança de postura e na melhora significativa do aproveitamento do tempo, porém essa mudança não se consolidou imediatamente, foi preciso persistência, pois sempre que questionávamos, “quem é?” ou, “qual o assunto?” ouvia-se, “não sei, não quis dizer”.

Outra mudança foi a triagem de atendimentos pessoais. O mediador escolar tem a função de orientador, que realiza projetos a serem desenvolvidos com os alunos com temas como cidadania e bullying, e faz a mediação de conflitos. Em nossa escola a mediadora passou a realizar todos os atendimentos pessoais às famílias e alunos, assim, nos casos de conflitos ela própria fazia as orientações ou encaminhamentos e as questões de ensino/aprendizagem eram direcionadas para a PC, isto contribuiu para a organização dos atendimentos, pois possibilitou resoluções mais rápidas e para o avanço no fluxo de trabalho. Entretanto, em 2017, com a resolução SE 2/2017 a escola não comportou mais o perfil do mediador e novamente grande parte dos atendimentos passou a ser realizado pela PC, o que acarretou em uma sobrecarga de trabalho.

Uma das principais tarefas do PC é a elaboração e organização das ATPC. Este espaço, garantido por lei, é uma conquista para os professores e muitas vezes configura o único lugar de estudos que possuem quando trabalham com cargas horárias intensas. Um dos grandes desafios das escolas é conseguir reunir os professores para garantir o estudo coletivo.

A Secretaria Estadual de Ensino figura desde a década de 30, porém, apenas no final da década de 80 foi iniciado um espaço de estudo dentro da escola:

A primeira iniciativa no sentido de se construir um trabalho coletivo nas escolas públicas paulistas vem com o Decreto 28.170, de 21/01/1988, que criou o Horário de Trabalho Pedagógico e uma coordenação para orientação do trabalho pedagógico para os professores do Ciclo Básico (Jornada Única), cuja meta principal era articular ações educativas favorecendo a troca de experiências dentro da escola. Em 1991 essa política se amplia para os professores das escolas do 1º e 2º graus das Escolas-Padrão. A partir de 1996, o HTP passa a ser denominado HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), por

meio da Portaria CENP nº1/96 (08/05/96, DOE 09/05/96) e da Lei Complementar L.C. nº.836/97. Depois de muitas reivindicações, o HTPC foi estendido, em 1997, a todos os professores das escolas estaduais paulistas, sendo obrigatório para os professores do Ciclo Básico e Optativo para os demais (BOZZINI; FREITAS, 2014, P. 60).

Um ano depois, passou a ser obrigatório na rede estadual, compondo a jornada de trabalho dos professores (Domingues, 2004), desde que eles tivessem no mínimo dez aulas. Segundo a legislação, o HTPC deve ser desenvolvido na unidade escolar pelos professores e o Professor Coordenador Pedagógico e, na ausência deste, o Diretor.

A partir de 2012, por meio da Resolução SE 8/12, a HTPC passou a ser chamada de ATPC, pois seu tempo de duração passou de uma hora-relógio para uma hora aula (50 minutos). Em nossa escola, as ATPC aconteciam às quartas-feiras, no fim da tarde, desta forma, hipoteticamente, no início do ano, ao completar suas cargas em outras escolas, os professores devem evitar pegar aulas no horário pré-estabelecido, dizemos hipoteticamente, pois é muito difícil assegurar a participação de todos. No quadro da equipe da escola apresentado no tópico anterior, fica claro que, gradualmente, o número de professores que participam dos estudos foi diminuindo.

6.1.2 Escola reflexiva: planejar e replanejar

A escola aprendente, que tanto conclamamos, acontecerá a partir do olhar para o indivíduo que está na escola, do reconhecimento do que precisa ser transformado, porém numa construção coletiva, cada qual protagonizando sua história neste espaço, pertencendo a ele, interagindo com ele e o professor é peça fundamental nesta construção, pois seu olhar ajuda a construir, guiar e mediar os caminhos. Minha experiência como professora de arte como mediadora de olhares, de experiências estéticas e construções poéticas, de leitura de mundo, de reconhecimento e fortalecimento das narrativas pessoais me conduzem a aceitar o desafio do trabalho na coordenação pedagógica. Estar na coordenação é uma possibilidade de olhar a comunidade escolar sob uma nova ótica, e contribuir com minha experiência para fortalecer a autonomia, a coletividade, a formação e novas formas de olhar a escola, o espaço e seus protagonistas¹⁹.

¹⁹ Justificativa do projeto para a seleção de professor coordenador entregue à escola.

Revisitando o projeto de coordenação entregue à escola, fica claro o quanto trabalhar coletivamente era um compromisso, embora na prática tornou-se óbvio que não seria simples. A obviedade costuma colocar véus sobre nossos olhos, permitindo que no cotidiano escolar escrevamos projetos lindamente, mas continuemos repetindo práticas que se transformam em verdades que se tornaram absolutas, como o exemplo já mencionado da busca pelas respostas certas. Quebrar paradigmas no espaço escolar é um esforço coletivo mais do que individual, “o professor não pode ser um ser isolado na sua escola, mas tem de construir com seus colegas, a profissionalidade docente”. (ALARCÃO, 2011, p. 86). Nesse contexto, tampouco o professor pode ser apenas “ensinador”, mas o proponente de experiências ao aluno, no momento presente, no instante da aula ou do encontro entre ambos

Nós somos os proponentes: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência.

Nós somos os proponentes: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os proponentes: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação.

Nós somos os proponentes: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora. (CLARK 1980, p. 31).

E se, em sala de aula, o professor é o proponente, no espaço escolar, no que se refere aos aspectos da liderança, da construção didática, na troca entre professores e no estudo contínuo das questões de ensino e aprendizagem, o Professor Coordenador assume o papel de proponente, mas ele não está só, na escola a Equipe Gestora é composta pelo diretor, vice-diretor e professor coordenador e é preciso que todos sejam proponentes e escutem as propostas da comunidade escolar, para que a construção desse lugar seja efetivamente democrática e não burocrática.

A escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria. Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. (ALARCÃO, 2011, p. 40).

No início de cada ano letivo acontece o planejamento e no segundo semestre o replanejamento. Esses encontros foram pautados nas premissas da coletividade e do diálogo, com objetivo de oportunizar momentos de reflexões e aprendizagem, embora a maior parte ainda seja elaborada pela coordenação e não pela equipe gestora. O diálogo entre direção e coordenação sempre foi franco, aberto e permeado de confiança, entretanto a rotina e o excesso de trabalho muitas vezes dificultam o planejamento em conjunto e apenas algumas trocas acabavam sendo realizadas. O que nos faz observar que a confiança é extremamente importante para a equipe, mas é preciso cuidado para garantir uma organização que permita participação de todos sempre.

Nossa primeira ação na coordenação foi organizar o planejamento, neste ano ainda não havia chegado nem uma orientação da Diretoria de Ensino, portanto a pauta foi proposta muito mais a partir das nossas expectativas e perspectivas. Para esses encontros foram preparadas pastas com sulfite, um estojo para cada professor e o café do primeiro dia foi oferecido pela APM da escola. Pastas, papéis, canetas foram comprados pela escola, os estojos pela coordenadora com recursos próprios, tudo organizado para acolher os professores no retorno das férias. Ao longo dos anos, a verba para compra foi diminuindo muito e tornando mais difícil qualquer ação, isso por um lado tornou-se um impedimento e por outro amadureceu a coordenação, pois observamos que não seria possível conduzir muitas ações com recursos próprios, embora ainda aconteça.

Figura 3 – Pauta do planejamento 2015

Planejamento fev/2015

“O processo de aprendizagem é constituído por esses movimentos de mudança. Aprender significa mudar, transformar. Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esses processos de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida.” Madalena Freire

Quarta 18/02	Quinta 19/02	Sexta 20/02
Tema: Poética pessoal ou, o jeito de cada um de realizar... a) 14h Às 15h30 – autonomia, alteridade e coletividade. b) 15h30 às 16h- café c) 16h às 18h- oficina de fotografia- “A fotografia como exercício de olhar e recurso pedagógico”. <i>Entregar calendário para que o professor veja a possibilidade de saídas.</i> <i>Profs. trazer para quinta:</i> <i>Papel colorido, papel de presente, retalhos de tecido, cola, durex, fitas ,cola quente, botões etc.</i>	Tema: Escola real /ideal /possível a) 8h às 9h- capa do caderno: o registro como fortalecimento da prática pessoal. b) 9h Às 10h- Escola real: elencar principais dificuldades da escola; resultados do Saresp e AAP. c) 10h às 10h30- Escola ideal: compartilhar os dados dos professores- o que é escola de qualidade para mim? d) 10h30 às 11h- café e) 11h- escola possível: melhoria de desempenho ou aluno autônomo? PPP e trabalho coletivo; compromisso com a escola e com os alunos. Algumas questões: ✓ Pequenas ações para transformar a escola ✓ Nomes para as salas ✓ Ficha individual f)12h Questões burocráticas, avisos.	Tema: Qual é a nossa direção? a) 8h às 9h planejamento do semestre por áreas. b) 9h às 9h30- a importância da sequência didática c)9h30 às 10h30- planejamento individual d) 10h30 às 11h- café e) 11h- Assumindo o leme ✓ professores representantes ✓ acordos (regras) com os alunos f)11h30- Eleição do Conselho de Escola

Fonte: registros da escola.

Podemos observar na pauta proposta um movimento inicial em ouvir os professores e criar espaços de experimentação e diálogo. Nesta pauta observamos a valorização dos registros individuais na elaboração de cadernos personalizados. Um tópico que se desdobraria futuramente em ações efetivas na escola foi a oficina de fotografia, ministrada por um fotógrafo que ensinou princípios básicos desta linguagem.

Figura 4-
Oficina de fotografia 2015 - "quadrante"

Fonte: Acervo da escola.

Figura 5 -
Oficina de fotografia 2015 - "padrão"

Fonte: Acervo da escola.

Figura 6 -
Oficina de fotografia 2015 -
"perspectiva"

Fonte: Acervo da escola.

Figura 7 -
Oficina de fotografia 2015 - "detalhe"
"foco"

Fonte: Acervo da escola.

No início parecia que essa oficina tinha sido apenas um momento de descontração para o grupo, contudo, embora as regras aprendidas não tenham sido efetivamente usadas, ela disparou uma prática usada por poucos na escola até então, o registro em imagens dos próprios trabalhos, mais, incentivou o compartilhamento desses registros via grupo do aplicativo de celular da equipe escolar. Essa ação aos poucos possibilitou aos professores que percebessem quantas práticas interessantes são desenvolvidas em sala e muitas vezes passam despercebidas, porque são realizadas em um espaço fechado. Hoje mais professores criaram o hábito de fotografar uma aula que consideram significativa, desta forma suas iniciativas são vistas e apreciadas pelos colegas, contribuem para fortalecer o trabalho individual e em grupo, incentivam os alunos a participarem das aulas.

Figura 8 -
aula de Arte/ 6º ano/ 2015

Fonte: Acervo da escola.

Figura 9 -
aula de História/ 9º ano/ 2015

Fonte: Acervo da escola.

Figura 10 – Aula de língua portuguesa / 5º ano / 2016

Fonte: Acervo da escola.

Figura 11 - Sala de Leitura 2016

Fonte: Acervo da escola.

Figura 12 - aula de Ciências/ 9º ano/ 2017

Fonte: Acervo da escola.

Figura 13 - aula de Matemática/ 7º ano/2017

Fonte: Acervo da escola.

Essa questão, a do registro em fotografias, embora pareça simples, lançou luz sobre outra questão: a importância de valorizar o profissional que está em sala. A confiança é construída quando o profissional percebe que pode mostrar o que sabe e o que faz sem julgamentos, mas com espaço para diálogo e para troca.

Em 2016 éramos duas coordenadoras para a escola, uma para os anos iniciais e uma para os anos finais. Como a escola possuía apenas uma turma de 5º ano, decidimos internamente que seríamos duas coordenadoras para a escola e perante toda a equipe, sem divisão por segmentos, planejando e desenvolvendo as ações em conjunto, ainda que oficialmente cada uma respondesse por um. Para o

planejamento, criamos um boletim que a princípio deveria ser realizado semanalmente com a contribuição dos professores, trazendo artigos, referências e programações interessantes, contudo, embora os professores tenham demonstrado interesse na proposta, as poucas contribuições que chegaram ao longo desses três anos aconteceram por solicitação da coordenação direta e individualmente às pessoas, dificultando o fluir de sua produção. Não tendo nenhuma pessoa se disponibilizado a assumir edição dos boletins, mesmo sendo considerada uma boa ideia pela equipe, ele perdeu a regularidade e continuou sendo produzido esporadicamente.

Figura 14 - Boletim nº 01, ano 01 - 2016

Fonte: Acervo da escola.

Figura 15 - Boletim nº 02, ano 02 - 2017

Fonte: Acervo da escola.

Para o planejamento de 2017, houve um movimento da Secretaria da Educação a partir de dezembro de 2016 com uma série de videoconferências e documentos orientadores cujos objetivos estavam centrados nos resultados das avaliações externas: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que é anual, e Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), uma

avaliação bimestral enviada pela Secretaria da Educação. No planejamento deste ano, dois grandes saltos foram dados na organização e participação para a construção do projeto coletivo: primeiro, o uso da pauta formativa, que apresenta, além do roteiro do dia, objetivos e conteúdos. Esse conhecimento foi adquirido nas formações com a equipe do Ler e Escrever em 2015, mas a compreensão da importância para uma prática mais democrática e dialógica se deu ao longo de 2016 com as orientações técnicas do Núcleo Pedagógico e principalmente pelo acompanhamento direto da PCNP na escola, que era pedagoga dos anos iniciais. O segundo salto e mais importante foi a presença, pela primeira vez, de alunos gremistas e representantes de sala no planejamento. Ouvir os alunos, dialogar com eles, colocá-los nesta perspectiva de planejar, refletir, observar os desafios foi enriquecedor para todos.

Em comum nos três planejamentos observamos a presença do viés da arte, seja como mediador de reflexões, como no caso da proposta da oficina de fotografia em 2015 e no exercício de apreciação da obra de Claes Oldenburg²⁰ em 2017, ou como forma de ampliar conhecimento por meio da utilização da Abordagem Triangular (apreciar, fruir, fazer) utilizada nas práticas da oficina de fotografia e confecção dos cadernos de registro (2015) e na apreciação da obra de Oldenburg (em 2017) ou mesmo na didática de apreciação de filmes em 2016 e 2017.

Figura 16 -

Varal com as produções de alunos e professores - desenho de um pregador de roupas em tempos definidos e ângulos diferentes, antes da apreciação da obra de Claes Oldenburg

Fonte: Acervo da escola.

Figura 17 - Clothespin
Claes Oldenburg

Fonte: Acervo da escola.

²⁰ Proposta do livro "Além do corpo", de Ana Amália Tavares Barbosa, 2016.

Em 2017, após o planejamento, a coordenação elaborou um resumo e enviou por email aos professores. A proposta em si pareceu interessante, pois ofereceu um apanhado da experiência vivida, entretanto, o registro foi realizado apenas a partir da ótica da coordenação. Teria sido muito mais enriquecedor uma troca de registros tanto de professores quanto de alunos, para que fosse possível observar como cada um percebeu o que foi vivenciado e fosse possível observar as ênfases individuais, o que inclusive contribuiria com a coordenação para planejamentos futuros. Alunos gremistas e representantes, apesar de terem participado ativamente do planejamento, não receberam esse resumo. O fato de o resumo compartilhado ter sido apenas o da coordenação aponta que é preciso avançar para que não seja um trabalho solitário, mas efetivamente uma construção coletiva. A questão de os alunos não terem recebido o registro demonstra que a inclusão do corpo discente em discussões importantes realmente é nova, está sendo aprendida, mas precisa ser fortalecida, para que não se incorra no erro de apenas garantir a presença física dos alunos e não a participação efetiva dos mesmos.

Quadro 2 – Registro do planejamento de 2017

Espalhamos as seguintes perguntas por diferentes espaços da escola (chão, paredes, canteiros, lixeiras):

- 1-O que você vê?
- 2-Que escola queremos?
- 3-Quais são os objetivos da nossa escola?
- 4- Quais são nossas fragilidades?
- 5- O que entendemos por ação-reflexão?

Em seguida, conversamos sobre nossa sensação ao entrar na escola e encontrar as perguntas espalhadas.

Falamos sobre a importância de provocar e ser provocado no espaço escolar.

Levantamos algumas respostas para as reflexões:

- 1- Abandono; entusiasmo; espaço que eu gosto de estar, desafios.
- 2- Participativa; transformadora; cidadã; afetuosa; democrática; educadora.
- 3- Ensinar; aprender; respeitar; educação; formar opinião; cuidar do espaço; pertencer.
- 4- O espaço; a participação dos alunos em sala; parcerias com a comunidade; respeito; tempo perdido nas aulas.
- 5- Reavaliar. Pensar em nossa prática para transformá-la.

Após a roda de conversa, cada pessoa presente recebeu um pregador de roupas, uma folha de papel sulfite e um lápis. As orientações dadas foram (na sequência): posicionar o pregador na mesa e desenhá-lo em 3'; mudar a posição e desenhá-lo em 1'; mudar a posição e desenhá-lo em 30'', mudar a posição e desenhá-lo em 3' novamente.

Durante a execução ouviu-se: "Difícil". "O meu ficou feio". "Não sei fazer". "Até que saiu bom". "O seu está ótimo". Após, conversamos sobre a ação. Como foi? Voltamos para a pergunta inicial: o que você vê? Falamos sobre as dificuldades, sobre como é preciso olhar atentamente para coisas simples. Como podemos propor desafios no espaço escolar a partir do cotidiano. Sobre como olhar atentamente para algo requer que olhemos várias vezes.

Na sequência, apreciamos a obra do artista Claes Oldenburg, que recria objetos do cotidiano em tamanho gigante e os coloca em lugares onde eles não "pertencem", para que provoquem o olhar e o pensamento das pessoas, com o objetivo de questionar a sociedade do consumo, que banaliza as coisas.

Fonte: Acervo da escola.

Quadro 3 - Imagem do registro enviado aos professores

Para fechar o primeiro dia, tivemos a contribuição da Prof^a. Dr^a. Ana Abreu, com uma palestra “Escola e equipe: relações construídas a partir de seus significados”. Destaco algumas falas que provocaram muitas reflexões:

Escola, que espaço é esse? É um espaço construído a partir das relações.
 O que me faz sorrir ao entrar [REDACTED] Querer estar aqui é muito importante.
 O profissional precisa acreditar na escola.
 Eu só posso fazer bem feito o meu trabalho, por isso a individualidade é importante para o coletivo. A escola só avança se tivermos compromisso coletivo.
 A partir do outro a gente se modifica.
 As relações pessoais não podem superar as profissionais.
 É preciso fazer parte. Tem coisa pior que faltar e ninguém notar?
 O ideal é a realidade que temos.
 Nossa presença imprime identidade, por isso é preciso dar sentido no “estar presente”.
 A escola precisa “provocar”. O espaço tem que ensinar.
 Qual nosso poder de mudança? O lugar onde estamos. Ao falar da escola, falamos de nós.
 Que sentimentos tenho ao saber que tenho que trabalhar/estudar aqui.
 Quando temos intencionalidade, estamos prontos para a aprendizagem.
 Quando se transforma uma realidade? Quando nos apropriamos dela.
 O professor é um empoderador de conhecimento.
 Precisamos alimentar nossa cultura. A escola precisa apresentar as obras primas da humanidade. A gente só empodera se a gente aprender/ensinar possibilidades de qualidade.
 Não há trabalho coletivo de qualidade se não houver trabalho individual de qualidade.

Fonte: Acervo da escola.

Outra observação importante a ser feita refere-se à questão lançada aos professores nos planejamentos de 2015 e 2017: “Que escola queremos?”. Em um projeto onde os atores são os mesmos, principalmente no que se refere aos profissionais envolvidos, as perguntas vão se renovando na rede pública do estado de São Paulo. É preciso retomar algumas perguntas sempre, isso porque no início do ano letivo muitos professores completam sua carga horária em diferentes escolas, alguns permanecem, mas há sempre os que chegam e os que partem, alterando o quadro docente. Todo início de ano letivo é um recomeço.

No segundo semestre acontece o replanejamento, tempo de olhar para o que foi planejado e pensar como se deseja caminhar até o final do ano.

Em 2015 localizamos apenas o registro no livro ata de reunião pedagógica, um registro raso, sem muitas informações das discussões. O primeiro dia de replanejamento dividido em questões burocráticas: faltas de professor, horários, combinados com os alunos e em seguida algumas orientações sobre a aplicação da AAP do semestre. Nesse encontro comunicamos nosso ingresso no mestrado. Isso implicou diretamente na vida dos professores, pois as ATPC aconteciam às quartas-

feiras até às 19h, noite em que cursaríamos uma disciplina importante para a pesquisa. Como o grupo estava reunido, propusemos alterar o dia de ATPC, ou entregar a função de coordenação e retornar para a sala de aula, afinal de contas, um mestrado na USP era uma grande conquista! Para nossa surpresa, os professores de pronto decidiram pela terça-feira e demonstraram muito apoio para que continuássemos na função de professor coordenador, mesmo durante a pesquisa.

No segundo dia, após apresentar um novo projeto da SEE chamado Aventuras Currículo + de gamificação, tivemos um encontro com a professora Ana Abreu intitulado “Diálogo sobre prática e autoria” e um retorno sobre o planejamento do início do ano que nos questionou sobre a escola que desejávamos. Para esse encontro, a prof.^a Ana Abreu trouxe seu memorial para compartilhar a importância do registro em uma trajetória profissional, contudo o que ficou em ata resumiu-se a:

Em seguida a fala proferida foi da Professora Dra. Ana Abreu, abordando um “Diálogo sobre prática e autoria”, mencionando também questões relativas à “Qualidade da educação”, “Problematização inicial”, “Práticas Pedagógicas”, “Sentido e Significado”, “A importância da construção de memoriais”. (Ata do replanejamento de 2015).

Em 2016 a CGEB enviou um Documento Orientador para o Replanejamento.

Nesse percurso, propomos que sejam revisitados eixos norteadores das ações pedagógicas na escola, como: **a proposta pedagógica; a gestão democrática; os indicadores das avaliações institucionais, por meio da ferramenta Foco Aprendizagem, e também outros elaborados pelas diretorias regionais e pelas escolas; os registros relativos às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, à gestão da sala de aula, ao acompanhamento e observação da sala de aula, ao projeto de intervenção, ao Clima Escolar.** A análise desses eixos reorientará o nosso olhar para a essência do fazer pedagógico: *o ensinar e o aprender*. (REPLANEJAMENTO 2016, CGEB, grifo nosso)²¹.

A pauta, elaborada em conjunto com a Professora Coordenadora dos anos iniciais e enviada aos professores, trazia os seguintes objetivos e conteúdos:

²¹ Com os pés em 2016 e o olhar em 2017. Documento Orientador CGEB. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica: São Paulo, dezembro de 2016.

Figura 4 - Pauta do replanejamento julho de 2016

Objetivos:	✓ Refletir sobre as ações desenvolvidas na escola no 1º semestre.
	✓ Analisar os índices gerais da escola.
	✓ Orientar as ações do 2º semestre.
Conteúdos:	✓ Avaliação do 1º semestre.
	✓ Foco Aprendizagem/Matriz Processual.
	✓ Adaptação Curricular.
	✓ Tributo à Ruth Guimarães- PEF (Programa Escola da Família).
	✓ Compromissos da EJA.
	✓ Ações 2º semestre.

Fonte: Acervo da escola.

6.1.3 Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. (VASCONCELLOS, 2010, p. 17).

Em 2015 a escola recebeu um comunicado de que deveria escrever seu PPP (Projeto Político Pedagógico). No comunicado havia uma orientação para nortear as reflexões e escrita. A escola não possuía um, apenas um plano gestor atualizado em 2011 por outra coordenação e essa tarefa se configurava como um grande desafio, pois o tempo era curto e nós nunca tínhamos elaborado um PPP. As questões presentes na orientação serviram de base para todas as discussões e para a redação do texto.

Que tipo de sociedade nossa escola quer?
 O que entendemos por educação?
 Que escola pretendemos construir?
 Como concebemos a gestão escolar?
 Qual a nossa compreensão acerca do currículo oficial? No que devemos avançar?
 Qual será a missão da nossa escola? Quais os valores serão projetados aos alunos e à comunidade escolar?
 Como percebemos o fazer pedagógico no dia-a-dia?
 Qual a visão da nossa escola sobre a avaliação?
 Como nossa escola encara a questão metodológica?

Que tipo de relação nossa escola quer manter com a comunidade local?

Que profissionais temos, e queremos? De que profissionais precisamos?²²

Essas questões foram endereçadas aos professores para que pudessem responder previamente e, sobretudo, refletir sobre elas e tê-las como subsídios para pesquisas de autores e ideias durante os momentos de diálogo e elaboração do PPP. Para conduzir as reflexões desenvolvemos uma estratégia que possibilitava encontros dinâmicos e garantia a contribuição de todos, dos mais participativos aos mais tímidos. A cada tópico os participantes recebiam um papel onde anotavam uma palavra que sintetizava sua percepção da questão. As palavras eram lidas em voz alta e coladas na parede e em seguida debatíamos sobre ela.

Esses diálogos foram conduzindo a escrita do Projeto Político Pedagógico da escola. Foram realizados um encontro de professores durante a ATPC (Aula de trabalho Pedagógico Coletivo), um encontro misto, de professores, pais e alunos e um encontro de funcionários, que não puderam participar do encontro misto, pois tratava-se de um sábado letivo, quando os funcionários da secretaria, limpeza ou cozinha não trabalham. A princípio os funcionários participaram com relutância, pois alguns repetiam que “a opinião deles não importava mesmo”, “os problemas continuam os mesmos”, “nada é resolvido”, “perda de tempo”. Interessante observar que as crenças instituídas, mencionadas anteriormente neste trabalho, não se referem apenas aos professores, mas a toda a comunidade escolar. Para garantir a participação dos funcionários da secretaria, estipulamos um prazo para o encontro, fechamos o atendimento ao público e colocamos um aviso na portaria, algo que antes não havia acontecido, pois a prioridade da escola é o atendimento ao público, entretanto, com o aviso e um tempo estipulado, garantimos ciência à população do atendimento e a participação de todos os membros da escola na elaboração de um documento tão importante para todos.

Nota-se que um documento da grandeza do PPP exige mais tempo e aprofundamento em suas questões. Ele é o documento que norteia a concepção de sujeito: da formação a qual se deseja, das relações de ensino e aprendizagem, das

²² Questões pertencentes ao Documento Orientador Projeto Político Pedagógico COMUNICADO GAB Nº 07/2015 – 18 set. 2015. Diretoria de Ensino de Jacareí.

formas de avaliação, do que se espera de cada um dentro da comunidade escolar. O movimento dos gestores e da comunidade escolar em iniciar diálogos a respeito do PPP é válido e fundamental para semear um lugar da escuta, porém, a experiência apontou para o grupo que é muito difícil assegurar mudanças quando não há tempo real de debater e estudar e, sobretudo, de se apropriar do diálogo estabelecido. Exemplo disto foi a pouca participação na redação final do texto, embora tenhamos criado um documento em uma ferramenta virtual de uso coletivo, para que todos os professores pudessem ler e intervir na escrita e revisão, ao longo do processo, poucos acessavam a plataforma e apenas três contribuíram, assim mesmo, com foco na correção gramatical e não no conteúdo do texto. Ao serem questionados sobre a contribuição com a escrita, a maioria dos professores alegava sobrecarga de trabalho, falta de tempo ou apenas a confiança na redatora, no caso a PC, e a concordância com o que haviam lido. Apesar de não ser o que afinal considerávamos ideal, o exercício coletivo, conforme as palavras da professora Acácia, caminha para o reconhecimento da autoria.

O que eu achei um avanço mesmo foi o projeto político pedagógico da nossa escola esse ano, que começou há três anos atrás, e que nós e os diretores fazíamos o próprio projeto, trabalhamos na integra, vivenciamos mesmo esse projeto. Eu nunca folheei um projeto, sinceramente foi a primeira vez que eu realmente tive contato. O que é esse PPP? Na hora, é projeto político pedagógico, é esse que “gestiona” a escola. Falei “nossa, legal”, eu não pensei que ia fazer parte dele, sabe? Isso que eu achei um avanço pra escola, porque ali não é mentiroso, realmente é a escola, é aquela cara que a gente tem. Relato da professora Acácia a respeito da elaboração do PPP pela primeira vez na escola (Prof^a. Acácia, em entrevista em grupo, 28/12/2017).

Na página seguinte segue o quadro com todas as palavras anotadas durante as reuniões e que nortearam os diálogos e a escrita do PPP:

Quadro 5 – Estudo do PPP

<p>Missão Unida, conhecimento/aprendizagem; construtora de saberes e valores, comprometida com seus deveres e ciente de seus direitos; participativa, inovadora; mediação de informações, prática; justa, comprometida, pessoas que transformem seu meio ambiente com responsabilidade e conhecimento; autônoma e participativa, processo de construção do conhecimento; justa, igualitária, transformação; comprometida, desenvolvimento e transformação; justa, inovadora, transformadora, construção de conhecimento; transformadora e participativa, conhecimento: inovação; participativa e crítica, respeito; sociedade consciente, conhecimento que muda a pessoa; transparente, verdadeira, valores; participativa, humana e harmoniosa, autônoma com equidade, respeitando os direitos e deveres; sociedade mais crítica, responsável, participativa, educação que ajude a uma transformação; sociedade comunicativa, coletiva, educação renovada; união, companheirismo, crescimento, responsabilidade.</p> <p>Tratamento metodológico Comprometida, tecnológica e prática; humana, objetividade, reflexiva, atualizada; escola/construir: qualidade construtiva, como é a metodologia da escola: realidade da comunidade, público alvo; transformadora e que respeita o outro, humana, crítica; participativa, críticos, com possíveis ações, comprometidos, abertos; disparador de ações direcionadas, dinâmica; atrativa, comprometida; democrática, reflexiva, humana; respeitável, diversificando saberes humanizados; ativa e humanizada, oportunidades para se expressar e trabalhar em conjunto; justa, fraterna e de qualidade, trazer para o contexto a realidade do aluno; escola transformadora, flexibilidade, adaptações as novas necessidades atuais; reflexiva: currículo, adaptação de acordo com o indivíduo; justa e independente, proporcionar uma relação dialógica com o estudante; participativa (pais, sociedade, alunos), realidade (globalização); atrativa e atual (disciplina e foco), básica com aprimoramentos, avançada na questão tecnológica; qualidade.</p> <p>Gestão escolar Flexível e com auto responsabilidade; organização; responsabilidade, conjunto, união; cumprimento conforme clientela; participativa, produtiva, prática, dinâmica; compromisso; inovadora e prática; interativa, colaborativa, unida; conjunto; integrada, inovadora; atuante; produtiva; comprometida; coletivo: dinâmica; gestão escolar pensando: coletiva, autoridade, compromisso; colaborativa.</p> <p>Currículo Avançar currículo: prática, real, tecnologia; diagnosticar as dificuldades e rever as metodologias aplicadas em sala; “norte” da educação no aprimoramento coletivo; direcionamento, questão tecnológica; aprendizagem prática; norte, cumprimento das práticas; direção da aprendizagem, reforçar as bases da aprendizagem, avançar o tecnológico; direcionamento para a educação reforçando a base; realidade, avançar na clareza; experiências vividas, processo/educação; direcionamento, adaptações à realidade do aluno; conhecimentos adquiridos-norteador, claro/prático; real, comprometido e claro, relação entre saber fazer e ensinar.</p>
<p>Professores Competência, comprometidos; comprometidos, responsáveis, motivados; temos os comprometidos, queremos os unidos, precisamos comprometidos, unidos e com qualidade; comprometido, responsável, atualizado; comprometido, competentes; atender as habilidades, prática, tecnologia, realidade, eixo de aprendizagem; comprometidos (temos/quero), realistas (precisamos); comprometidos e responsáveis; “variados” no compromisso com a educação. Compromissados/corretos com o trabalho; temos: incertos, queremos: autônomos, precisamos: comprometidos; responsáveis, atualizados, muito orgulho da nossa profissão, comprometidos, motivados; tempos profissionais: eficiente e humanos queremos profissionais: atuantes e mais críticos, precisamos: atualizados e globalizados.</p>

Fonte: Acervo da escola.

Ainda em 2015 a escola precisou entregar um Plano Gestor, com os mesmos itens do PPP, com um pouco mais de ênfase nas questões administrativas. Essa exigência levantou algumas polêmicas, pois seriam dois trabalhos grandes, quando

na verdade um único documento poderia nortear os passos da escola. Só muito depois compreendeu-se que primeiro a escola deve construir seu Projeto Político Pedagógico e a partir da análise e estudo desse documento, os gestores elaboram um plano para propor ações que possibilitem e garantam a execução do PPP dentro da escola. A confusão sobre a diferença e a importância dos dois documentos, a pouca orientação a respeito das etapas de elaboração e a exigência de um prazo limite para entrega de ambos somaram dificuldades em sistematizá-los e consequentemente, expuseram as contradições das práticas.

A despeito de toda falta de tempo e contratempos no cotidiano escolar, da complexidade que é reunir toda a equipe em um único horário, o que invariavelmente não acontece por que os professores acumulam cargos em várias escolas, há um momento garantido pela legislação para o estudo e o diálogo, a ATPC. Ainda que não tenha a duração ideal - varia de uma a três horas-aulas semanais, dependendo da carga horária do professor - é uma grande conquista, pois garante que os professores tenham um tempo de estudo coletivo, e foi nesse lugar o encontro para a troca, para avaliação, para retomar e construção coletiva e significa do projeto da escola. Momento de pensar frequentemente nossos objetivos e que caminhos escolhemos para alcançá-los.

6.1.4 Formação na escola: didáticas e práticas

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. Para compreender a ação do professor, é preciso analisá-la com o objetivo de desvendar os seguintes aspectos:

- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda;
- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do processo de aprendizagem, isto é, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece;
- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, de como deve ser o ensino. (WEISZ, 2004, p. 55).

De forma geral, quando citamos a formação inicial do professor, estamos nos referindo à sua graduação, e no que concerne à formação continuada diz-se daquela que se dá após a graduação. Entretanto, esta é uma divisão simples e objetiva e há que se ter cuidado para não desconsiderar a ideia de ser integral e em formação

permanente. Aprendizagem é contínua e acontece ao longo da nossa vida e em diferentes lugares, portanto, as experiências que vivemos contribuem para a construção do profissional que somos, contudo, apenas a elaboração de sentidos das experiências vividas não assegura o desenvolvimento de um bom trabalho como professor.

A tarefa do professor é extremamente importante e complexa: deve estar preparado para exercê-la, ou melhor, considerando que a prática é dinâmica e aberta, e que o professor não se propõe a realizar uma atividade mecânica e repetitiva, deve estar constantemente se qualificando para exercê-la. Tal qualificação, portanto, não se dá necessariamente a priori: pode dar-se antes (reflexão para a ação), durante (reflexão na ação) e após a prática (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação). Mesmo quem saiu dos melhores centros universitários sabe que não domina tudo o que a atividade exige, tendo necessidade de aprimoramento contínuo. (VASCONCELLOS, 2010, p. 122-123).

Organizar a ATPC na escola é um desafio constante, pois é preciso conhecer o corpo docente, suas concepções, metodologias, expectativas. O grupo é sempre misto, de diferentes áreas do conhecimento, o que pode constituir uma enorme riqueza ou ampliar as dificuldades em elaborar um plano de ação. Um caráter difícil, ao menos em nossa escola, é o recomeço todo ano, pois professores chegam e vão embora, ocasionando uma lentidão na consolidação de novas ações ou encaminhamentos.

Outro desafio foi o registro. Não era um hábito registrar todos os encontros, antes de 2015 há pouquíssimos registros de ATPC, quando propusemos um registro semanal e coletivo, ou seja, cada semana um professor seria responsável por ele, houve uma grande resistência, alguns dizendo que a PC queria transferir para o grupo uma responsabilidade que era sua, outros afirmando que não sabiam fazer. Foi preciso retomar muitas vezes que o registro feito semanalmente e por todos era um pequeno passo na consolidação de um grupo unido, que possui diferentes formas olhar. Se no primeiro ano muitos registros eram da PC, ao longo de três anos isto deixou de ser um problema, criamos uma lista por ordem alfabética e todos contribuíam, e se, por acaso, no dia de sua responsabilidade um professor não pudesse, ele trocava com outro, de forma que garantíamos os registros, nossa história e nossos olhares.

O registro documenta, traduz aquilo que se faz (ou que pensa que se faz).

Em 2015, nosso registro era feito em um caderno, os professores podiam levar para casa para terem tempo de pensar sobre o que viram e ouviram, podiam colocar intervenções pessoais como imagens, textos ou adesivos, algumas professoras iniciavam colocando versículos bíblicos ou mensagens, essa era uma marca interessante, pois cada um colocava um pedaço de si, sua autoria no registro, sem deixar de lado o que foi dialogado, as contribuições de outros, etc.

Em 2016 iniciamos da mesma forma. Em uma visita à escola a PCNP responsável disse que não poderíamos ter um registro de ATPC tão informal, que ele deveria ser um livro ata, com capa preta e numerada e que poderíamos manter o caderno como registro coletivo. Sendo que já havia sido muito difícil tornar o registro da ATPC importante e significativo para todos, manter dois registros apresentava-se mais como um obstáculo do que uma boa ideia. Abandonamos nosso caderno e abrimos um livro ata, mantendo o registro semanal feito por diferentes pessoas, incluindo a PC, porém feito no exato momento em que o encontro acontece. É visível que a qualidade do registro diminuiu, pois em 2015 os relatos tinham mais pessoalidade, eram narrativas sob a perspectiva de um sujeito e que carregavam pequenos signos desse sujeito. Passar de um caderno de registros para um livro ata foi uma perda, um empobrecimento da escrita que precisa ser revisto, pois o que importa mais para o crescimento de um grupo, a formalidade ou o compromisso?

Figura 18 - Pauta da 1ª ATPC 04/02/2015

Fonte: Acervo da escola.

A pauta da primeira ATPC realizada na escola por nós na função de PC era simples: com uma frase nossa e os tópicos a serem abordados, contemplava a expectativa da PC perante o grupo. Três anos depois, ao analisar os registros, observamos que o desejo de um projeto dialógico está presente na frase, mas que

aprendemos e amadurecemos na compreensão do papel do formador em pequenos e determinantes detalhes, como a elaboração de uma pauta formativa. Este tipo de pauta tem esse caráter, pois o formador compartilha com o grupo a intencionalidade do encontro e apresenta previamente ao professor o tema, os objetivos e conteúdos do mesmo, como será seu desenvolvimento e a referência bibliográfica utilizada para prepará-lo. Elaborar uma pauta formativa requer um objetivo claro por parte do formador, abolindo, portanto, qualquer possibilidade de um encontro improvisado, mal preparado ou sem nexos.

A pauta de setembro de 2017, quase três anos após a primeira, apresenta muito mais complexidade e foi elaborada para atender a uma necessidade específica do grupo - a compreensão de atos de indisciplina de uma turma.

As estratégias de formação referenciadas têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução de problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos. (ALARCÃO, 2013, p. 63).

Embora o exemplo citado abaixo seja a partir da necessidade de uma resolução imediata, o estudo e diálogo possibilitou ao grupo um retorno à concepção de escola e dos princípios da mesma, colocando no centro das reflexões a importância de relações de autoridade e não autoritárias, saudáveis e fundamentais para a construção de pertencimento para o fortalecimento do ensino e da aprendizagem.

A partir da tematização de prática, o grupo observou, sem julgamentos, que comportamentos se configuravam como agitação e quais eram de indisciplina. O momento de análise permitiu o distanciamento, mas ao mesmo tempo uma identificação com os acontecimentos. A segunda etapa, a das proposições, apontou como o grupo não estava conseguindo agir individualmente a partir de decisões coletivas, ou seja, cada professor procedia de uma maneira, o que acarretava em uma confusão de posturas e encaminhamentos.

Quadro 6 - Pauta da ATPC 13 set. 2017

Pauta ATPC 13/9- (In)Disciplina
<p>“É grande o desafio que os educadores têm encontrado em relação à indisciplina em sala de aula e na escola, tanto na pública como na particular, todavia com manifestações diversas. Sabemos também que não se trata de um problema apenas brasileiro, apesar das peculiaridades encontradas aqui; temos relatos, por exemplo, de gangues estudantis que têm batido nos professores na França, do alto número de mortes nas escolas públicas americanas, fruto da violência, das consequências nefastas da rígida disciplina japonesa, levando ao suicídio e à falta de criatividade. Esta questão tem ocupado um espaço cada vez maior do cotidiano escolar no País. É grande também a insatisfação daí decorrente, chegando até a se constituir em causa de abandono do magistério.</p> <p>(...)A questão da disciplina pede, para seu enfrentamento, a ajuda de um conjunto de áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia, Psicanálise, Ética, Política, Psicologia, Economia, História, Tecnologia, Comunicação Social, além dos próprios saberes pedagógicos. Outro fato a ser considerado é que a disciplina é apenas um aspecto do processo de educação escolar, que por sua vez também é extremamente complexo e exigente, uma vez que se trata de participar da formação, ao mesmo tempo, de trinta, quarenta ou mais sujeitos. Que outra atividade humana apresenta tal nível de complexidade? O “único” problema do professor é que ele é um sujeito concreto - não é anjo, um ser abstrato -, que trabalha com alunos também concretos, numa realidade concreta; se não fosse isto, tirando a concretude do real, seria <u>superfácil</u> ser professor, mas aí também não haveria necessidade de sua existência... Temos uma clareza: ser “dador” de aula, “tomador” de conta de aluno é fácil, mas ser professor, no seu sentido radical, não é fácil não. Por isto o professor precisaria ser muito bem formado e muito valorizado.” VASCONCELLOS, Celso.</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Organizar a rotina das aulas para que elas atinjam os objetivos propostos e incluam o uso de diferentes estratégias e recursos, bem como a recuperação contínua. ⇒ Estudar a questão da indisciplina em sala de aula e propor encaminhamentos. <p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Rotina. ⇒ (In)Disciplina. <p>Desenvolvimento</p> <p>Atividade 1: organização da rotina</p> <p>Preenchimento do quadro de rotinas (sugestão do material Ler e Escrever- Caderno de Planejamento e Avaliação, 2010).</p> <p>Atividade 2: tematização</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Leitura do relato da <u>Proff. Cíntia</u>- História. ⇒ Todo o grupo: Listar as atitudes apresentadas no relato separando em colunas as que configuram agitação da turma e indisciplina. ⇒ Individualmente: listar 3 procedimentos para as atitudes de indisciplina apresentadas. ⇒ Compartilhar os procedimentos. <p>Atividade 3: regimento interno e encaminhamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ler o regimento interno e comparar aos procedimentos listados. ⇒ Listar encaminhamentos práticos para as questões levantadas. <p>Referências Bibliográficas</p> <p>FRANCO, Francisco Carlos. <u>A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica</u>. In: Q. Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola, Vera Maria Nigro de Souza <u>Piaçço</u>, Laurinda Ramalho de Almeida, organizadoras. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p.167.</p> <p>SCHULBAUER, Vera M. P. ; GALERA, <u>Josely B.</u> (IN) <u>DISCIPLINA NA ESCOLA: Limites e Possibilidades de uma Intervenção Pedagógica</u>. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1100-4.pdf</p> <p>VASCONCELLOS, Celso. <u>Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola</u>. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/indi.pdf</p> <p>ZABALLA, <u>Antoni</u>. <u>Educar para a vida</u>. Revista <u>Educatrix</u>. Editora Moderna: ano 5, nº 10, 2016, p.36.</p>

Fonte: Acervo da escola.

Esse mapeamento, a partir da realidade da escola, escancarou nossas fragilidades, e a reflexão sobre o diálogo, tantas vezes reverenciado em nosso espaço como instrumento diário, apontou que o mesmo não se traduzia na prática como algo efetivo. Onde estávamos errando? O que não estávamos escutando? Já que cada um de nós tomava uma decisão diferente diante da mesma situação, criando uma Babel e enfraquecendo o grupo. O que parecia uma confusão inicial, permitiu que os professores falassem como se sentiam e que pensássemos em ações para resolver a situação. As propostas sugeridas aos poucos estão sendo colocadas em prática e

exigem de todos abrir mão de algumas crenças para a sustentação das decisões dialogadas no grupo e a revisão da própria prática cotidiana.

É desnecessário dizer que tudo isso está inscrito no âmbito de interações caracterizadas pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança que proporcionam. Interações presididas pelo afeto, nas quais há possibilidade de se enganar e de se modificar; nas quais também têm seu lugar a exigência e a responsabilidade, a rivalidade e o companheirismo, a solidariedade e o esforço. Nessas interações, e em muitas outras que se estabelecem dentro e fora do contexto escolar, as pessoas são forjadas e educadas em todas suas capacidades; portanto, é conveniente cuidar delas, pois o que nelas se constrói é muito, certamente mais do que parece à primeira vista. (SOLÉ, 1996, p. 53-54).

Isto tudo posto, analisado e refletido pelos 13 professores que participam da formação semanal, o desafio da coordenação é reverberar o que vivenciamos coletivamente aos que não participaram desse ciclo.

“Ora, na formação de professores o fundamental é exatamente isto: ter um projeto bem definido e calculado.” (ALMEIDA, 2012, p. 9). Na escola, no início de cada ano ou no replanejamento, são levantados temas que os professores elegem para estudo. Durante as Orientações Técnicas realizadas na Diretoria de Ensino para os PC afirma-se repetidamente que as pautas das ATPC são prerrogativas do Professor Coordenador e do corpo docente, no entanto, são tantas demandas que aportam na escola que frequentemente um estudo eleito pelo grupo precisa ser suspenso para atender comunicados enviados por instâncias superiores, essas interrupções enfraquecem os ciclos de estudo e causam desânimo, além de dificultarem algumas transformações ou a consolidação de novas práticas. Essas contradições, uma espécie de “autonomia dirigida”, transforma avanços que poderiam ser realizados com mais naturalidade ou maior rapidez em situações de letargia, ou, como já mencionamos, um recomeço constante, todavia, escola é lugar vivo e não permite pausa e a consciência dessas discontinuidades também caracteriza um amadurecimento do grupo.

Na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva. (ALARCÃO, 2003, p. 32).

Segundo registro de ATPC de 2015, os temas escolhidos para estudo para aquele ano pelos professores foram:

Quadro 7 – Temas para estudo em 2015

- ✓ Registros de cadernetas.
- ✓ Inclusão.
- ✓ Estudos com especialistas de áreas em que todos possam participar.
- ✓ Temas de concursos.
- ✓ Disciplina.
- ✓ Troca de experiências.
- ✓ Avaliação.
- ✓ Motivação.
- ✓ Estratégias de estudos para com os alunos.

Fonte: Acervo da escola.

Debruçamo-nos sobre os registros das ATPC deste ano e observamos que os assuntos propostos foram estudados, porém sem muita profundidade, o que também dificulta a apropriação de novos olhares e posturas, todavia, também encontramos algumas reflexões que demonstram o reconhecimento das premissas da escola-jardim: o diálogo, a reflexão da prática, a aprendizagem significativa, o projeto coletivo.

Eu coloco o seguinte: em um quebra-cabeça não se completa com a falta de qualquer peça, portanto é assim que devemos nos sentir, digo: alunos, professores, diretores, coordenadores, pais-comunidade, funcionários, enfim, todos fazem parte desse jogo, que afinal podemos dizer que é nossa escola. Ela precisa de todas as peças para se concluir... (Registro da prof^a. Hortência, 11 de fev. De 2015).

Apreciação do filme: “Corra Lola, corra”, o roteiro para a apreciação era: que analogia poderíamos fazer entre o filme e a prática em sala de aula? (...) Lola busca ajudar, dar o seu melhor, se envolve, pois ela quer atingir seu objetivo, então, quando temos um aluno com dificuldades na aprendizagem, em sua postura, em sua sala de aula devemos pensar quais são os objetivos a serem atingidos: o que devo fazer, o que posso fazer, como posso fazer e esperar. (...). Valeu coordenadora, só acrescentou em minha prática pedagógica! (Registro da ATPC 22 abr. 2015).

O artista dirigiu meu grupo e ele não faz ideia do quanto eu me realizei e encontrei significados para o meu próprio eu, me vi, me olhei no mundo da arte do ser. Vimos também a conexão do grupo que trabalho por um grupo “coletivo”. (Registro da Gestora Violeta de 18/08/2015).

Sem mais, finalizou mais um ATPC, com uma boa ‘reflexão’, para todos os professores. O que precisa para nossa escola ser boa? (Registro da ATPC de 08 set. 2015).

As formações na escola precisam assumir um caráter reflexivo, mas olhar para a própria prática é um exercício difícil, principalmente se ainda temos muitas crenças instituídas. Ser professor é estar exposto diante de uma sala cheia de pessoas que foram criadas de formas diferentes, que possuem valores e pensamentos diferentes e muitas vezes agarrar-se a uma crença é uma forma de sobrevivência ao medo e à insegurança, por isso é comum ouvir, ainda hoje, durante um encontro na escola, quando lançamos uma pergunta “Ah, o aluno não quer saber”, mas, no instante em que o professor se sente seguro para lançar mão de uma nova estratégia e o resultado é bom, ele retorna ao grupo admirado de ter dado certo. Isto quer dizer que não julgar alguém quando ele se posiciona, criar um clima de confiança para que os professores possam compartilhar e falar de tentativas e erros, de conquistas e medos fortalecem o profissional dentro do grupo e contribui para que gradativamente construa-se uma identidade própria.

Essa é uma prática que temos tentado executar, que parece simples, mas que oferece muitos desafios, pois reconhecer nossas fragilidades diante de um grupo, admitir que não sabemos desenvolver algo, que não compreendemos o sentido de determinadas ações, ou ainda, sermos capazes de abraçar ideias que inicialmente não eram nossas, mas que validam a participação de todos, expõe terrivelmente nossos egos, calcanhar de Aquiles da nossa profissão.

A escola não possui uma verba para contratação de profissionais, contudo, nossas formações foram enriquecidas pela participação generosa de pessoas que contribuíram com nossa aprendizagem, como a profa. dra. Ana Abreu, que nos ensinou sobre autoria, projetos e nos provocou a reflexão sobre que escola queremos. Prof. Nilson Machado, que falou sobre sua trajetória como autor infantil para os alunos do 5o ano e depois fez uma roda de conversa com os professores sobre as 5 dimensões do professor. Márcia e Ana Carla, que nos ensinaram sobre a Síndrome de Irlen. Prof. Benedicto Sérgio Lencioni, que falou sobre a história de Jacareí.

Ao longo dos três anos, muitas vezes propusemos experimentações estéticas, apreciação de filmes, imagens, criação artística para provocar o diálogo e a reflexão.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica. (Barbosa, 1998, p. 16).

Neste período também conseguimos organizar a ida dos professores a uma apresentação da Ópera Dom Quixote, no teatro São Pedro, em São Paulo. Experiência riquíssima, pois nem todos os professores e professoras tinham assistido a uma ópera. Fomos à SP-Arte 2017, o que provocou fascínio em muitos, pois alguns nunca tinham ido a um evento tão grande de arte. Também convidamos para vir à escola Wagner Rodrigo, ex-aluno de escola pública, formado pela Faculdade Belas Artes /SP e que produz materiais multimídias no município. Tivemos uma vivência com Júnia Botelho, filha da pesquisadora e folclorista Ruth Guimarães. Experimentamos uma sensibilização musical pela musicista e arte educadora Cristiane Celly. Experimentamos uma oficina de mandalas com o artista plástico e mestre da cultura Magela Borbagato. Proposições que ampliaram nosso repertório e trouxeram novos olhares para dentro da escola.

Mas um dia o inesperado aconteceu. O terreno ficou meu. O meu sonho fez amor com a terra e o jardim nasceu. Não chamei paisagista. Paisagistas são especialistas em jardins bonitos. Mas não era isto que eu queria. Queria um jardim que falasse. (ALVES, Rubens. O retorno e terno. Campinas: Papirus, 1992, p. 68).

7 ANÁLISE DOS DADOS

Debruçarmo-nos sobre imagens, falas e escritas foi um processo que nos provocou diferentes emoções. Ali, sobre a mesa, em todos aqueles registros, havia muito da nossa história vivida em três anos. A memória foi visitada por cheiros, gestos, risos e lágrimas de pessoas de carne e osso, por quem nutrimos simpatia e apreço ou, por vezes, nos provocou aborrecimentos. Entretanto, ao deixarmos a função de professora coordenadora, percebemo-nos observando esses sentimentos, escutando essas vozes, com o distanciamento perseguido a duras penas durante todo percurso, distanciamento esse tão necessário para análise dos dados recolhidos. Esse foi o momento em que nossa percepção de aproximação e distanciamento se tornou mais clara, evidenciando que o processo de pesquisa não terminou quando encerramos o período de coleta de dados, mas que é vivo, dinâmico e continua nos ensinando na etapa de finalização.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32).

Na triangulação dos dados observamos a recorrência de assuntos que provocavam a reflexão ou a indignação dos professores. Temas que apontavam para a construção ou para a dificuldade em construir um projeto coletivo na escola. Considerando a natureza de cada assunto, propusemos um agrupamento em cinco categorias:

Quadro 8 – Categorias de análise

a) Participação: diálogo, interesse, modo de estar; b) Formação: estudo, registro, troca; c) Espaço: recursos financeiros, pessoais e físicos; d) Afetividade: relações, cuidado, respeito; e) Arte: conhecer, fruir, fazer.

Fonte: A autora.

7.1 PARTICIPAÇÃO

Participar de algo é tomar parte de, é estar presente, pressupõe escolha, pois é possível estar em um lugar e decidir “não participar”, não ocupar o espaço e apenas passar por ele. A não-participação podemos compreender como uma escolha pelo não envolvimento e não pela neutralidade.

Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da divisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade. (FREIRE, 1997, p. 122).

A participação compreendida no contexto desta análise refere-se ao interesse e ao modo de cada membro da comunidade escolar de estar na escola, neste contexto também incluímos o diálogo, por compreendermos que é por meio do diálogo que as participações são construídas.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. (FREIRE, 1997, p. 152).

Nesse percurso o diálogo aparece como forma de afetividade, de aproximação, estudo, entusiasmo, cuidado, como na fala de Hortência (2016) “Com tantas ideias sendo aguçadas, nosso diálogo direcionou para vários outros assuntos pertinentes.” Ou como na fala de uma das gestoras e novamente de Hortência durante a entrevista:

Porque a nossa escola não era uma escola punitiva, não tinha briga, não tinha discussão, não tinha grito, não tinha nada disso, era muito diferente. Não tinha nem de gestão, nem de coordenação, nem de aluno. Nossa escola era a escola do diálogo. (Gestora Açucena, entrevista individual, 10 mar. 2018).

Após a leitura houve um diálogo curto e objetivo sobre o assunto que relacionamos nosso papel no dia a dia, nossa escolha profissional, que

é ser professor. Um toque de gentileza para continuarmos a caminhada... (Profª. Hortência, registro de ATPC, 20 out. 2015).

Não há diálogo sem escuta, e esta pressupõe uma atitude importante de empatia e fortalecimento do outro. Não falamos de qualquer escuta, mas de uma que ocorra sem julgamentos, acolhendo a fala, a ideia, a contribuição que cada um pode dar. Almeida (2015, p. 80) afirma que “Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito.” Observamos que em muitos momentos, a escuta serviu como instrumento de compreensão das angústias cotidianas.

Estamos vivendo muitas angústias na escola: falta de material (giz, papel, xerox, etc.), falta de recursos humanos (falta de professores). Estamos desgastados, muitos entrando em sala e dando aula quando deveriam estar desempenhando outras funções (PC, mediadora, professora da sala de leitura, diretora, vice-diretor). A profª. Malva manifestou a importância de usarmos a ATPC para falarmos de como nos sentimos. A professora Hortência compartilhou que tem se sentido cansada e frustrada porque não consegue desenvolver seu trabalho e os alunos não a estão respeitando. Usamos este encontro para falar do que sentimos e quais seriam as soluções. (Registro de ATPC, 2016).

Nessa ATPC falamos sobre a ansiedade a respeito do possível fechamento da escola. Cada um falou de seus sentimentos. (Registro da ATPC de 13 out. 2015).

Sem escuta, o diálogo não é efetivo, revelado em um registro pessoal da profª. Dália: “Eu tentei dar minha opinião, mas não tive chance, não me foi dada.” Uma construção coletiva não se dará sem o diálogo como ferramenta diária.

Outro aspecto da participação é o envolvimento, o interesse em estar presente, a questão do interesse dos alunos aparece diversas vezes, demonstrando uma angústia dos professores, das professoras por não conseguirem envolver os alunos em suas aulas

Assim como das questões pontuadas pelos professores a respeito dos alunos desinteressados. Os quais não se animam com “nada”, sem compromisso, usam celular em sala, sem material, não param na sala e falta de respeito ao falar. (Ata da ATPC, 05 abr. 2017).

Falta de vontade do aluno de estudar. (Profª. Acácia, em entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Que os alunos façam; os alunos não estão realizando os trabalhos. (Prof^a. Vitória, avaliação do final do ano de 2015).

Levá-los (faltas de professores e alunos) a compreender que a presença deles é importante. (Prof^a. Amarilis, entrevista individual, 10 mar. 2018).

Contudo, o não envolvimento de alguns professores também se revela na fala do gestor ao ser indagado sobre qual sua ideia de projeto coletivo

Um projeto com o envolvimento real dos professores de diversas áreas, e não com pequenas ajudas de alguns professores para a Coordenação. (Gestor Narciso, entrevista realizada por e-mail, 15 mar. 2018).

A maioria dos alunos da escola observada tem idade entre 11 e 15 anos. Segundo Ronca e Terzi (1995, p. 23), o estudante ao chegar à adolescência percebe a escola como uma obrigação, os interesses são outros, as aulas são cansativas. Além disso, há ainda uma distância entre o mundo em que os professores e professoras nasceram, cresceram e aprenderam sobre como ensinar e o mundo atual. Claro, esta não é nenhuma novidade, entretanto, o que fazer com essa informação? Esta não é uma mudança simples, ela mexe em paradigma, provoca instabilidades.

Bom, quando você termina a faculdade e você vai dar aula, você imagina que todo mundo né, todos os alunos seriam iguais. Um pouquinho melhor do que você quando você... quando eu estudei lá atrás, só que quando você chega na escola, você olha aquilo e o mundo é outro. Que o tempo passou. Que você já tá um pouquinho ultrapassado, você tem que se adaptar ao meio ao qual você vive, você tem que ter mudanças, quebrar barreiras, esquecer muitas coisas que estavam lá, só pegar o que tem de melhor e tentar colocar aqui. O mundo, como se diz assim, é igual o relógio, o ponteiro, lá, deu uma volta de uma hora, parece que a maioria dos professores lá atrás, igual da minha idade, tão parada naquele tempo lá ainda, pensando naquela escola lá, até o final dos anos 80, só que ela morreu. Ela tá enterrada, como se diz assim, não tem nem mais cinza, agora, nós temos que nos adaptar ao que? A uma nova escola, como diz até a prova que o governo soltou. O que é a nova escola? (Prof. Jacinto, entrevista em grupo, 12 dez. 2017).

As pessoas não aceitam mudar. Não estão abertas para a mudança e o coletivo é todo mundo pensar junto e trabalhar junto. Não aquilo que um quer ou que outro quer, é o que é melhor para a escola, melhor para os alunos. Então muita gente às vezes não aceita mudança, não aceita compartilhar. Às vezes prefere entrar para a sala e fazer seu trabalho sozinho. Porque não quer dividir o que sabe e não quer aprender o que o outro pode compartilhar. E é uma pena, compartilhar

tudo, tudo fica tão bom, fica tão maior! (Gestora Violeta, entrevista individual, 12 mar. 2018).

Porém, se as dúvidas provocam instabilidades, elas podem também iniciar um processo de transformação da realidade em que se vive.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p. 30).

Essa participação mencionada pelos professores e professoras também se refere à família e à comunidade ao redor da escola, ainda tão frágil e tão ínfima.

A comunidade exercer seu direito à informação e à participação, sendo que estes deveriam fazer parte dos objetivos da escola. (Prof. Narciso, entrevista realizada por e-mail, 15 mar. 2018).

Participação de todos, uma efetiva gestão democrática, onde todo mundo: alunos, professores, gestores, comunidade, onde todo mundo participe para a construção de uma escola melhor. (Prof. Narciso, entrevista realizada por e-mail, 15 mar. 2018).

Primeira coisa que eu acho primordial assim numa escola é a participação dos pais do aluno, porque eu sinto muita falta disso, não é lá, é em todas as escolas que eu já trabalhei né, é... a falta dos pais não estarem presentes, dos pais não participarem mesmo, porque eu acho que isso faz parte pra formar uma boa escola. (Prof^a. Margarida, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Eu acho que a hora que a gente começar a ouvir mais as representações que estão fora da escola, no entorno da escola...e nisso o papel da escola da família era fundamental, sabe? (Prof^a. Sol, entrevista individual, 27 dez. 2017).

Um outro apontamento importante surge na fala de uma professora e está relacionado à compreensão do que é participar.

Os nossos alunos ainda acham que eles participam delatando, eles não entenderam que para participar democraticamente de alguma coisa você tem que trabalhar como um todo, conversar com todos, ouvir todos, eu ainda acho, tanto do professor quanto do aluno. O professor falta ele entender que ele não é o rei e os alunos entenderem que eles não precisam gritar, não precisam impor nada, que a gente precisa montar as coisas assim, juntos. (Prof^a. Sol, entrevista individual, 27 dez. 2017).

Na análise dos dados de participação, encontramos uma questão anotada pela pesquisadora: “Como organizar que o tempo passado na escola seja produtivo, que a escola revele que a presença deles é importante?” Vamos tomar produtivo como significativo e não como produto apenas. Nesse contexto, vamos considerar que o pronome “deles” se refere a toda a comunidade escolar, alunos, alunas, professores, professoras, gestores, gestoras, famílias, funcionários, funcionárias, a comunidade local. Os apontamentos da professora Sol elucidam que esse tempo significativo só pode acontecer por meio do diálogo e da compreensão da sua participação.

Quero uma escola comunidade, dotada de pensamento e vida próprio, contextualizada na cultura local e integrada no contexto nacional e global mais abrangente. (ALARCÃO, 2011, p. 89).

A participação é uma construção individual, de cada sujeito do grupo, efetivamente nele inserido.

Destaco as mostras pedagógicas porque aí teve que ter né, a união dos professores para realizar; é que ainda faltou muita coisa, mas assim, na maioria eu vi você buscando, fazendo com que a gente trabalhasse juntos. (Prof^a. Amarílis, entrevista individual, 10 mar. 2018).

Reconhecer-se como parte e compreender sua participação no grupo é uma etapa fundamental na construção de um trabalho coletivo.

7.2 FORMAÇÃO

A formação em serviço dos professores há que dar em um espaço e um tempo inseridos no cotidiano das escolas, favorecendo a construção de sentidos - pessoais e coletivos - para a docência mais do que nunca necessários para a profissionalização e conquista da sua autonomia. (MATTAR, 2002, p. 18).

Se a participação é uma construção individual, a formação também o é. Cada sujeito percorre um caminho, seja histórico, psicológico, cognitivo ou das relações para desenvolver sua aprendizagem. Se quando crianças nossos processos estão nas mãos dos adultos, quando crescemos é necessário que assumamos a autonomia sobre eles. Embora pareça simples, na prática as variáveis são inúmeras: questões sociais, econômicas e culturais possibilitam ou impedem o acesso à informações e

conhecimentos que fortalecem ou fragilizam o sujeito. Essas questões, desdobradas na formação inicial do professor, e, claro, do gestor ou do funcionário da escola, resultam em concepções sobre a educação e refletem sobre sua prática.

A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e mediante esses confrontos, construir o trabalho. (ORSOLON, 2012, p. 21-22).

Embora a gestão pela aprendizagem contínua seja individual, a garantia de espaços de formação coletiva na e para a comunidade escolar pode fortalecer os sujeitos e, conseqüentemente, compreendendo seu papel e seus posicionamentos, ampliar significativamente as participações.

Afinidade, acreditar, confiar no grupo, desejo, opinião, ouvir, acordo, fazer coletivo, ser coletivo, prática, exercício, comunicação, nova postura, respeito. Let's to make a wish! (Anotações da prof^a. Acácia, registro pessoal após a leitura de um texto sobre coletividade, 2016).

Para que a formação continuada na escola seja efetiva, é necessário que ocorra de forma sistematizada.

Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas. (ALARCÃO, 2011, p. 54).

Os registros pessoais e coletivos são importantes instrumentos para compreender a sistematização dos processos de formação, porém, durante essa investigação observamos como o registro permanente e reflexivo não foi consolidado pela equipe. Na coleta de dados verificamos que a maior parte dos registros, inclusive da professora coordenadora, eram pontuais, muitas vezes em forma de tópicos e em grande parte, não sequenciais. Aproximando-se o final de 2017, durante uma formação semanal, a prof^a. Malva observou que o grupo estava sempre em busca de novas ações quando algumas anteriores haviam sido muito exitosas, porém deixadas de lado. Refletindo sobre a questão levantada pela professora, concluímos que os

hiatos na escrita muitas vezes resultavam no esquecimento de boas práticas e na consolidação das mesmas.

A análise dos registros que encontramos mostraram que entender a formação continuada na escola foi um processo também para a professora coordenadora e por vezes difícil, como podemos verificar em dois momentos distintos.

Eu finalizei um pouco frustrada com os inesperados, desejando que cada um ajude a construir uma ATPC de qualidade, que possa contribuir verdadeiramente para a nossa prática, afinal, tempo é um bem precioso, que precisa ser utilizado com sabedoria. (Ata de 04 fev. 2015).

Devo acrescentar que me senti um pouco frustrada com a condução da reflexão da BNCC. Não conseguimos realizar diálogos muito produtivos que conduzissem à construção da escrita do mesmo. Acredito que não percebemos a importância do tema e temos muito que caminhar no que se refere a construções dialógicas, técnicas, pedagógicas, etc. (PC, registro pessoal, 02 mar. 2016).

Embora a escola tenha autonomia para elaborar as ATPC, observando o Projeto Político Pedagógico, sua comunidade escolar e o Currículo Oficial, muitas vezes chegavam orientações da Secretaria da Educação que quebravam ciclos de estudos. Essas interrupções também fragilizam as formações ou dificultam a efetivação de uma identidade da formação continuada.

Ao longo do processo de formação da equipe, vários caminhos foram tomados, como, por exemplo, levantar um tema relevante para o grupo para estudo como mostram os registros da ATPC de 27/11/15: “Foi discutido o que é necessário para que o aluno aprenda?”²³. Ou ainda, o estudo de um livro como aponta o relato da prof^a. Hortência:

Eu achei que aquelas aulas do livro, das aulas operatórias, embora tenham sido cansativas porque a gente estava já esgotada na quarta-feira, ajudou bastante. Pelo menos pensando em mim.

Ao longo de 2015 fomos apresentados a uma nova forma de pensar a formação do professor, chamada de tematização da prática.

²³ (Estudo feito a partir de fragmentos de uma da palestra do Professor Celso Vasconcellos assistida pela prof^a. Malva e pela PC).

O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. Na visão aplicacionista oferece-se ao professor um corpo de ideias e conceitos teóricos e se espera que ele aplique em sua prática profissional. Quando se propõe a tematização da prática como eixo de trabalho de formação de professores- tanto inicial quanto a continuada- não estamos evidentemente negando o valor do conhecimento teórico que vem de outras áreas, como a psicologia, a antropologia, a linguística, etc. Muito pelo contrário. O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar a(s) teoria(s) que guia(m) a prática pedagógica real. (WEISZ, 2002, p. 122-123).

Estudar relatos de professores, da escola, vivenciar estratégias dos próprios professores, dialogar sobre situações reais exigiu amadurecimento e compreensão desta abordagem e foi apenas em 2017 que realmente conseguimos compreender como realizá-la aproveitando as múltiplas possibilidades que ela oferece. Essa prática nas formações proporcionou que cada um se reconhecesse nas situações apresentadas, que partilhasse olhares, ideias e estratégias que utilizavam em sala. Esses foram momentos muito ricos do percurso de formação continuada na escola e sob os quais realmente notamos mudança de práticas em sala de aula.

Assistimos à gravação de um trecho da aula da prof^a. Margarida cujo tema foi leitura compartilhada. Os professores observaram o interesse e participação dos alunos e as questões pontuadas por eles. (Ata de 18 out. 2017).

Os estudos que a gente fez foram muito legais, a Sol fez lá, esqueci o nome... ah, o mapa conceitual, foi muito legal, muito mesmo. Esses momentos eu achei bem interessantes. (Prof^a. Amarílis, entrevista individual, 10 mar. 2018).

Eu gostei bastante da troca de experiência. Eu já fazia o mapa conceitual e eu não fazia ideia que era mapa conceitual, eu gostava de fazer os quadradinhos e não sabia que era isso. (Prof^a. Margarida, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Eu fiz do resumo, a Sol fez mapa conceitual, essa troca eu acho muito bacana. Às vezes uma coisa que você fez em uma outra escola que você trabalha, principalmente quem trabalha em outra tem outras vivências de trazer isso pro nosso dia a dia, porque às vezes você tá passando por alguma coisa na escola e não sabe como fazer e aí vem um professor e ajuda. (Prof^a. Margarida, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Compartilhando a ideia do aplicativo “Quem sou?”, um jogo utilizado pela professora Sol que nos explicou como utilizá-lo em sala. (Registro da Professora Coordenadora, 2017).

Outra estratégia utilizada para a formação eram os convites para Rodas de Conversas com diferentes profissionais, sempre contando com a disponibilidade e generosidade de cada um, pois a escola não dispunha de verba para contratação. Esses momentos contribuíam para a troca de saberes com outras pessoas, fomentando novos diálogos e reflexões na escola.

Palestra com a Prof^a. Marcia Dias sobre Síndrome de Irlen: sintomas, consequências e possibilidades. (...) A palestra foi muito interessante, esclarecedora e prendeu a atenção de todos e após o término da explanação, as palestrantes Marcia e Ana Carla se colocaram à disposição de perguntas e dúvidas. (Registro da ATPC, 10 ago. 2015).

Professor Nilson (Nilson Machado) dialogou sobre as 5 dimensões do professor, sendo essas: a vida do professor, as qualidades do professor, a ação do professor, a competência do professor e a autoridade do professor. (...) assim tivemos mais uma reunião produtiva e agradável de ATPC. Que venham outras! (Prof^a. Malva, registro da ATPC, 31 ago. 2016).

Eu aprendi muito com o Dr. Luis Sérgio Lencioni (Benedito Sérgio Lencioni, historiador da cidade). Eu sei que eu escrevi tudo dele e até hoje eu tenho o que eu escrevi, eu não sabia nada sobre o Rio Paraíba e aprendi. (Prof^a. Acácia, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Da Ana Abreu eu tenho até a gravação, eu ia mandar pra vc... Eu adoro ouvi-la de vez em quando, porque ela fala de escola dos sonhos. Eu gravei toda a palestra dela, porque o que ela fala cai comigo. (Prof^a. Acácia, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Há inúmeras possibilidades de formação continuada na escola, observar o grupo, fomentar o diálogo, rever que os caminhos são imprescindíveis para uma construção coletiva e efetiva.

Eu gosto muito quando tem atividade prática. Quando tem alguma atividade que tira a gente daquele cansaço, do marasmo. Porque você vem pro ATPC, que é um horário pra trabalhar com o professor e daí vem recado, então se você chega cansado, sobrecarregado e vem mais peso, parece que de modo geral, todos os professores saem pesados e às vezes pouca coisa assimila e o dia que a gente faz qualquer coisa diferenciada parece que dá um estalo. (Prof^a. Dália, entrevista em grupo, 12 dez. 2017).

Estudo de temas voltados à educação e formação de professores - Devolutivas dos temas estudados nos encontros -, palestras com profissionais da educação, etc. (A respeito da importância das ATPCs vivenciadas nesta unidade Escolar, prof^a. Malva, entrevista realizada por e-mail, 19 mar. 2018).

A formação continuada, portanto, deve reconhecer seus sujeitos, seus saberes, suas procuras e a comunidade escolar deve observar a importância desses momentos de encontro e troca como uma das possibilidades de validar um projeto coletivo, de aprendizagem e de transformação.

Acho que a gente precisa de uma formação. Não só como professora, mas uma formação como um todo. Uma formação educadora de fato. Sem ser repressora, mas educadora. Mostrar para o aluno que ele tem direito a ter a voz dele, mas dentro daquele espaço que ele tem que é a sala de aula. A gente precisa dessa formação, porque a gente veio de uma escola de ditadura militar e a gente não a tirou de dentro da gente. A gente tira aos poucos. (Prof^a. Sol, entrevista individual, 27 dez. 2017).

É muito importante. Apesar que a maioria... outras pessoas né, não gostam de vir aqui estudar um texto, igual nós fizemos, às vezes a gente está cansada, não é? Eu, venho de outro ATPC, é cansativo muitas vezes, mas eu sei que aquilo é importante, para o meu enriquecimento. (Prof^a. Amarílis, entrevista individual, 10 mar. 2018).

Eu até comentei com meus colegas que o ATPC desta escola era o ATPC onde eu aprendia. Porque era onde a gente tinha: a forma de fazer resumo, fazer quadro comparativo, de procurar novas possibilidades avaliativas foi ali. A gente já conhecia, mas a gente não tem ideia que a gente pode aplicar isso dentro da sala de aula e como que a gente vai aplicar isso né? (Prof^a. Sol, entrevista individual, 27 dez. 2017).

Na maioria das vezes, a formação fica restrita ao corpo docente, mas a falta de compreensão das questões pedagógicas pelos funcionários sempre acarreta em conflitos e discussões.

Você é funcionário, você está em uma escola, você é uma escola. Você pode não ser educador ali na sala de aula, mas você compõe a escola. (Funcionária Camélia, entrevista individual, 20 fev. 2018).

Durante esse período de três anos, algumas tentativas foram feitas para incluir os funcionários nas formações e estes passaram a participar ao menos dos planejamentos e replanejamentos anuais. O primeiro desafio foi o de fazê-los

compreender a importância da participação, o que talvez nunca tenhamos conseguido efetivamente, pois a cada encontro eram necessários muitos chamados até que todos viessem. Ainda assim, muitas vezes alguns não participavam, pois tinham “coisas importantes” para fazer, ou, ao longo do encontro, muitos deixavam a sala pois precisavam terminar seus trabalhos.

Participar coletivamente significa assumir responsabilidades sobre suas ações, quando o sujeito faz parte do diálogo ele não pode se agarrar à ideia de “Foi fulano quem mandou”. Na área administrativa os desafios são maiores, pois como as tarefas são objetivas, muitas vezes os funcionários não conseguem compreender ações educativas. No que se refere à equipe de apoio e merenda, ainda que sejam profissionais disponíveis para suas atividades, o fato do serviço ser terceirizado nem sempre faz com que se reconheçam parte da equipe como um todo, pois as chefias muitas vezes orientam posturas na contramão das diretrizes da escola.

Um encaminhamento tirado em um movimento de gestão democrática, onde os próprios funcionários apontaram a importância de uma reunião semanal de equipe, mas que com o tempo tornou-se esporádica e apenas para resolver conflitos ou tratar de demandas. Desafio para a equipe gestora, até que ponto a própria gestão escolar compreende a importância da suspensão de um serviço por meio período apenas duas vezes por ano e que pode resultar na consolidação de um projeto realmente coletivo? De que forma as reuniões semanais podem sustentar propostas nascidas coletivamente nos planejamentos e que contribuam para permanentemente rever os princípios da escola, as ações e os rumos. Momentos para construir e transformar práticas onde todos se reconheçam como trabalhadores de um espaço educativo e, portanto, educadores em suas atitudes, falas e posturas.

7.3 ESPAÇO

Principalmente durante as entrevistas, apontamentos relativos ao espaço emergiram, e por espaço compreendeu-se a estrutura física, como colocada no início desse trabalho e os recursos materiais e de manutenção que permeiam essa questão. Nesse tópico incluímos os recursos humanos, que são os que, segundo Frago e Escolano (1998), transformam o espaço em lugar.

Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, à mesa, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do "discurso" formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso "pronunciado" na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 1996, p. 50).

Habitar um espaço é torná-lo seu, é fazer parte, é atribuir-lhe significados. Ao longo dessa pesquisa observamos como é difícil tornar-se parte de um lugar depredado, malconservado, esteticamente feio e ineficaz. Uma ação pedagógica deve incluir a estética do espaço, mas cotidianamente nos deparamos com a falta de recursos, ou recursos insuficientes para a manutenção ou criação de espaços estéticos mais agradáveis, criativos e funcionais. Como exigir respeito e cuidado de crianças e adolescentes para um espaço que demonstra falta de cuidado e desrespeito?

Não veio a verba da reforma; sem pintura; escola com problema grave na parte elétrica; ventiladores e tomadas ligadas nos mesmos conectores, ou seja, em dias frios, se é preciso ligar a tomada, o ventilador é ligado; não há cortinas, de determinados lugares não se enxerga o que está escrito na lousa; sem material básico para trabalho. (Anotações da Professora Coordenadora em 2015).

A escola hoje tem esse formato. Começo falando do prédio em si, é um formato que é muito duro pra gente, essa caixa quadrada. As escolas, a maioria são assim. (Prof^a Amarílis, entrevista individual, 10 mar. 2018).

Porque às vezes a escola com muro alto dá a sensação que lá dentro é um mundo paralelo, que lá dentro da escola..., mas não é, é extensão, acho que tudo é uma coisa só. Ainda essa escola dos muros altos, ela atrapalha essa convivência dessa escola com a comunidade. Dá a impressão que a escola é da escola e a comunidade é da comunidade. Não dá impressão que faz parte... (Prof^a Sol, entrevista individual, 27 dez. 2017).

Além do prédio ou área externa, é necessário compreender a ocupação desse espaço, explorar a escola e realizar o processo de ensino e aprendizagem em diferentes lugares da escola é apropriar-se dele. Muitas vezes o professor demonstra insegurança em sair da sala e não conseguir manter a disciplina, porém, ao longo desses três anos, observamos professores no pátio, na quadra, na sala de leitura, na

sala de informática, ainda que precárias, buscando alternativas para enriquecer suas aulas e avançar nos processos de ensino e aprendizagem.

O uso da própria sala de aula também revela a relação do professor com o espaço e de suas concepções pedagógicas. Nesse período realizamos tentativas de mudar a configuração das salas permanentemente para o formato em U das mesas, contudo, essa mudança não foi consolidada, pois alguns professores não se sentiam à vontade para as aulas, gerando desconforto e insegurança.

Eu sinto que aquela escola tradicional de uma carteira atrás da outra, eu sinto que ainda é resquício da ditadura militar, eu sinto muito isso. (...) Primeira coisa que eu vejo coletivamente e até comigo às vezes, a gente tem dificuldade é... de mudança. A gente vive dentro de um senso comum que parte de um princípio bobo, por exemplo: eu não quero a minha sala em carteiras enfileiradas, metade dos professores ok, vamos deixar em U, vamos deixar em círculo e a outra metade não, eu não consigo dar aula, parece que toma a autoridade do professor, então eu acho que esse tipo de resistência, eu estou falando de um exemplo pequenininho, mas acho que esse tipo de resistência me atrapalha bastante, nos atrapalha bastante, porque a gente deixa de ser igual ou parceiro do aluno pra estar sempre em ponto de evidência sendo autoritário, você entendeu? (Prof^a. Sol, entrevista individual, 27 dez. 2017).

Apesar dos desafios, professores apontam que pequenas ações caminham na direção de renovar esse espaço com os poucos recursos que possuem, delicadezas que imprimem marcas nos que estão na escola.

Eu gostei da ideia de colocar os livros na sala, porque muitas vezes surge um vácuo na aula e você diz, “pega um livro”, “pode professora?”, “Pode. O livro está aqui pra isso”, então eu gostei muito dessa ideia. Gostei da ideia das flores na mesa, mas só que os alunos não estão acostumados com isso ainda, muitas flores morreram, por excesso de água ou descuido, ou esbarra no vasinho. (Prof^a. Dália, entrevista em grupo, 12 dez. 2017).

Os recursos para compras de materiais também são poucos. O material de educação física, como bolas de futsal e jogos, foi doado por professores ou pela professora coordenadora. Com o número reduzido de alunos, a verba de papelaria caiu para quase metade, sendo que, por conta de documentação e pagamentos, a prioridade é da secretaria da escola, tornando quase impossível compra de papéis, pincéis ou qualquer material que não tenha sido entregue no kit escolar que os alunos ganham no início do ano. A máquina de cópia reprográfica, que era mantida por

convênio pela SEE, foi retirada no início de 2016, portanto as impressões pedagógicas eram feitas em uma pequena impressora, cuja recarga era feita com recursos da professora coordenadora.

Em 2016, durante as reflexões do projeto da SEE chamado Gestão

Democrática, onde toda a comunidade escolar foi chamada para pensar seus avanços e desafios, o grupo de alunos, professores, pais e funcionários sonhou com um espaço de convivência, com jardim, grama, horta, com balanços e mesas e bancos para realização de aulas, rodas de conversa, apresentações e momentos de descanso. Entretanto, com a verba pequena e emergências de manutenção que foram surgindo, até o final de 2017 a recuperação da área externa ficou no sonho.

Se não é possível pensar uma escola sem alunos, se é para eles que ela existe, se o espaço físico é extremamente relevante, é também impossível pensar uma escola sem os profissionais.

Minha escola dos sonhos... onde não tivessem professores que faltassem, tivesse professores de todas as disciplinas... funcionários e professores. Todos os alunos presentes certo? Problemas é lógico que a gente ia ter, não é? Todos os dias, mas, se não tivesse falta de professores e falta de funcionários... O que a gente se depara todo dia é isso, o problema de uma escola pública como a nossa é a falta de professores, porque a gente chega cedo pra trabalhar, chega à tarde pra trabalhar, tem 4, 5, 6 salas de aulas e 4 professores faltando. Hoje na nossa escola, a gente enlouquece com essa falta de professor que a gente encontra no dia a dia... (Gestora Açucena, entrevista individual, 10 mar. 2018).

Quase que diariamente a escola se deparava com a falta do professor e de professor. A escola muitas vezes não conseguia um professor eventual, que é aquele que ministra aulas na ausência do professor da sala em casos de falta justificada ou licenças permitidas. Em 2012, por meio da resolução SE 44, criou-se a função o Professor Auxiliar (PA), com aulas atribuídas para auxiliar os professores em sala de aula e para a recuperação contínua das aprendizagens não consolidadas. Em 2013, por meio da Resolução SE – 68, foi criado o Projeto Apoio à Aprendizagem, que possibilitava a atribuição de uma carga horária para professores não efetivos, com hora de permanência, ou seja, sem aulas atribuídas, para desenvolver projetos na escola e nas aulas eventuais. Também em 2013, por meio da Resolução SE- 67, criou-se o Programa Presença, que possibilitava a atribuição de uma carga horária para professores efetivos, adidos, ou seja, sem aulas atribuídas, para desenvolver projetos

na escola e nas aulas eventuais. Em 2014 a escola contou com os três profissionais. Em 2015, apenas o PAA atuou, e a partir de 2016 não houve professor para nenhuma dessas funções, pois as atribuições não foram mais autorizadas pela SEE.

O cadastro para a contratação de novos professores eventuais não foi aberto, por isso, no cotidiano escolar, era preciso contar com professores que não possuíam carga completa para atuar nas aulas vagas, ou recorrer à professora da sala de leitura, à Professora Coordenadora e à Vice-diretora para substituir as aulas.

Até aqui nos referimos à falta do professor, aquela a que ele tem assegurada por lei, mas há também a falta de professor. Durante o ano de 2017, as turmas de 6o e 7o anos tiveram um professor de arte por apenas dois meses, tendo as aulas ministradas por professores eventuais de educação física e ciências.

A precarização dos recursos humanos e financeiros vão mingando os sonhos de uma escola de qualidade, pois os profissionais precisam fazer escolhas difíceis, realizar uma coisa em detrimento de outra e, muitas vezes, usar recursos próprios para preparar aulas, comprar materiais que desejam utilizar para enriquecer as aulas.

Pena que a gente não tem infraestrutura que gostaria pra contratar oficinas, pessoas pra trabalhar mesmo a Arte dentro da escola. (Gestora Violeta, entrevista individual, 12 mar. 2018).

E não tá dentro do nosso... porque a nossa vida funcional, nossa vida salarial não tá nas nossas mãos e nem a democratização de fato disso tudo, do sistema escolar. Eles simplesmente fazem as leis e jogam no seu colo e você não tem o que fazer com aquilo... (Prof^a. Sol, entrevista individual, 27 dez. 2017).

Nossos maiores desafios na escola são adquirir meios e ferramentas (humana, materiais) adequados à atualidade e à participação efetiva da sociedade. (Prof^a. Malva, entrevista realizada por e-mail, 19 mar. 2018).

É tudo muito burocrático, né? Vou falar pelas minhas coisas: você pede um produto pro chefe, tem que ter uma autorização lá, então até chegar na gente...tinha que ser mais fácil, não é? (Funcionária Íris, entrevista individual, 20 fev. 2018).

A falta de professor desestabiliza o cotidiano da escola, pois as pessoas precisam se desdobrar para que os alunos não sejam dispensados, mas a qualidade da aula que recebem nas emergências é questionável.

Os módulos reduzidos das escolas pequenas também comprometem o funcionamento, pois mesmo com poucos alunos, as demandas burocráticas são muitas e as pessoas ficam sobrecarregadas, consequentemente se cansam e rapidamente adoecem.

7.4 AFETIVIDADE

Para Almeida-Mahoney (2005, p. 19) a afetividade, segundo Wallon, “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.” Enquanto que a emoção “é a exteriorização da afetividade, ou seja, sua expressão corporal, motora”.

Quando falamos de afetividade na escola, estamos nos referindo às relações e percepções de cada um nesse espaço e, sobretudo, da forma como expressam o que sentem.

É um lugar de aprendizagem, não pode fugir desse foco. É um lugar também de encontrar pessoas, criar laços de amizade, sim, eu acho importante. Todo mundo fala: “Ah, a minha segunda casa é a escola”, já ouvi muitos alunos falarem. Legal, porque não saem de casa, tem alguns pais que seguram os filhos dentro de casa, não soltam muito, quer dizer, eles buscam também dentro da escola essa afetividade, tanto que o aluno se achega, conta as coisas, porquê? Porque ele cria um respeito pelo professor. (Prof^a. Acácia, em entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

É porque quando as pessoas não adquirem o respeito, elas querem que as pessoas tenham medo dela. Isso é traço de ditadura militar, porque a ditadura militar fez isso o tempo inteiro, quando eles não conseguiam o respeito das coisas “Brasil, ame ou deixe-o”, quando eles não conseguiam o respeito das coisas eles faziam por medo. E é a mesma coisa, a gente reproduz isso até hoje, né. Quando um aluno não respeita a gente dentro da sala de aula, a gente quer puni-lo de alguma forma, com uma advertência, com uma expulsão. (Prof^a. Sol, entrevista individual, 27 dez. 2017).

A despeito de toda fragilidade de recursos materiais, é possível observar no depoimento dos profissionais a importância das relações para sustentar a motivação ao trabalho ou para diminuí-la.

Meu Deus... A minha escola dos sonhos é onde todo mundo aprende sem sofrer. Aprende feliz, vai para a escola feliz, assim, tipo saltitante, com a mochilinha nas costas, né? E chega na escola e é feliz. A maneira de aprender é mais lúdica, não é tão assim, bravo, radical, eu acho que é uma escola feliz. (Gestora Violeta, entrevista individual, 12 mar. 2018).

Eu fui muito bem acolhida, mas de setembro (de 2017) para cá, foi o autoritarismo que chegou... com uma autoridade muito agressiva que machucou muitas pessoas. (Funcionária Camélia, entrevista individual, 20 fev. 2018).

Das dificuldades: a gente conversar com outras pessoas, a gente chegar e falar. Eu conto uma coisa o outro já aumenta e já forma toda aquela confusão. Eu acho que isso é difícil, a interpretação das pessoas. (Funcionária Íris, entrevista individual, 20 fev. 2018).

Porque nossa escola mudou muito a visão de educação, os professores que lá estavam mudaram também, todos que estavam lá mudaram, essa fala “manda aluno embora, transfere aluno”, mudou... (Gestora Açucena, entrevista individual, 10 mar. 2018).

Quando falamos de coletividade na escola, não podemos perder de vista que o principal objetivo da mesma é a relação ensino/aprendizagem, que todas as ações devem apontar para esse caminho e que os afetos contribuem diretamente para a construção dos percursos para que professores e alunos sejam protagonistas na busca do conhecimento.

Levar em conta que a elaboração do conhecimento requer tempo, esforço e envolvimento pessoal, bem como ajuda especializada, incentivo e afeto, pode contribuir para modificar em certo grau o processo, para ajustá-lo mais àquilo que esperamos: que os alunos aprendam e fiquem contentes por aprender; que os professores comprovem que seus esforços são úteis e sintam-se gratificados. (SOLÉ, 1996, p. 37).

Um processo coletivo, óbvio, não se pauta apenas nas relações, contudo, sem olhar para elas com seriedade e respeito, ele não se fortalece.

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos quanto mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós (socius). Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação de cuidado envolve, necessariamente, a relação eu-outro. (ALMEIDA, 2012, p. 42).

Observando o cotidiano escolar e analisando os registros e entrevistas reconhecemos que nem sempre grandes projetos provocam as transformações esperadas, muitas vezes, pequenas ações provocam reflexões ou acolhidas e promovem o cuidado.

Com seu olhar cativante e observador recepcionou os professores distribuindo a pauta com a seguinte mensagem sonhadora “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode se dar fora da boniteza e da alegria. Paulo Freire”. (Prof^a. Malva, ATA, 18 mar. 2015).

Gosto de estar aqui; aprendi a conviver; tenho espaço para falar; a gente se respeita; gosto de trabalhar, gosto dos colegas; tomara que não feche; a escola abriu as portas para mim; gosto muito de estar aqui; possibilidade de escolha; acolhida; tudo novo; autor-reconhecimento como profissional. (Respostas registradas na Ata de 12 abr. 2016 mediante a pergunta “De que maneira essa escola te transforma?”).

Ubuntu - sou quem sou porque somos todos nós - Gente precisa de gente, quanto mais dedicado a outra gente, mais gente você será. (anotações da PC da fala da Prof^a. Margarida, 2017).

Durante o relato de vida dos professores houve momentos de emoção, pois tocou o coração de todos, mas foi um momento muito importante para cada um. As lembranças e emoções marcam nossa trajetória e faz com que todos nós sejamos fortes e experientes. (Anotações da PC da observação de uma ATPC de 2017).

Durante os três anos de pesquisa, observamos a importância do alimento como manifestação de toda a equipe para demonstração de emoções, proximidades e construção de elos. Em muitas finalizações de projetos, professores e alunos compartilhavam lanches como forma de celebração da etapa. A elaboração de receitas para estudo em diferentes áreas de conhecimento como matemática, língua portuguesa e ciências revelaram-se estratégias divertidas e efetivas na consolidação de habilidades dos alunos. Em todas as reuniões com famílias, uma mesa com sucos, chás e bolachas eram colocadas logo na entrada do pátio para recepcionar os que chegavam. Muitas vezes o recurso para comprá-los era da própria equipe de trabalho. Semanalmente, durante as reuniões de ATPC, dois diferentes professores eram responsáveis por oferecer um lanche aos colegas, pois muitos seguiam direto para a aula, sem tempo de ir para casa se alimentar. Muitos almoços coletivos foram promovidos, entre toda a comunidade escolar ou entre professores e funcionários.

Nesses momentos era possível observar um pouco mais de espontaneidade e tranquilidade entre todos.

Fomos bem recebidos com uma maravilhosa mesa de café. Que por sinal estava “tudo de bom”, o caféquentinho e o ambiente com cheiro de carinho. (Gestora Violeta, entrevista individual, 12 mar. 2018).

Para encerrar esse encontro, almoçamos juntos, a comida nos alimenta e nos aproxima. (Notas da PC, 30 jul. 2016).

Como de costume nossa coordenadora nos proporciona um ambiente agradável, com direito até de biscoitinhos deliciosos e linda mensagem de Martin Luther King para refletirmos e inspirar-nos. (Ata, prof^a. Hortência, 15 abr. 2015).

Está uma tarde muito quente e fomos agraciados por um lanche e suco gelado acompanhados com uvas geladas pelas professoras. (Registro, prof^a. Malva, 13 set. 2016).

Ao longo da pesquisa também observamos que, embora a valorização salarial e profissional não seja a esperada, muitos professores continuam na rede pública, por identificarem-se com as situações difíceis vividas pelos alunos ou por sentirem que podem fazer a diferença na vida deles.

O carinho com o qual os alunos me tratam no Estado, eu me sinto mais útil, eu não sei se eu posso falar assim, mas eu me sinto mais útil, eu acho que agrego mais no Estado do que no preparatório. (Prof^a. Margarida, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Eu por exemplo, eu gosto do que eu faço. Eu ainda encontro alunos que me deixam alegre, motivada, a gente percebe às vezes no brilho do olhar do aluno que você está fazendo parte da vida dele. Eu me sinto assim, eu gosto do que eu faço. De estar ao lado deles. Acho que uns que nos desprezam, lógico, isso tem em todas as áreas, eu estou por isso, ainda. (Prof^a. Hortência, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Então, eu já estou há 20 anos no Estado, eu gosto muito de trabalhar com eles porque cada um é diferente ali, principalmente a posição social, na escola do Estado você vê muito isso, tem os alunos que podem comprar material, tem os alunos que não podem, tem os alunos que vem para comer merenda, entendeu? (...) O que eu gosto de lá e acho acolhedor, acho que são carinhosos, sabe? (Prof^a. Acácia, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Outro apontamento importante sobre afetividade indica que a valorização profissional compreendida como questão salarial e como reconhecimento e presença também afetam diretamente o desenvolvimento dos trabalhos na escola.

Então talvez uma das coisas que faz com que tantos projetos interessantes funcionem, mas funcionem de maneira limitada, é a valorização, não é só a remuneração desse profissional. É o plano de carreira, o tempo de trabalho dele com o aluno... (Prof^a. Sol, entrevista individual, 27 dez. 2017).

A diferença que eu senti lá (referindo-se à outra escola e à nova gestão no final de 2017) foi a direção. A direção era assim, muito presente com o professor. (Prof^a. Angélica, entrevista em grupo, 12 dez. 2017).

A escola dos meus sonhos é constituída por profissionais bem formados e bem remunerados, que dominam o conteúdo e entendem seus alunos, uma escola que tenha um espaço acolhedor, onde o aluno goste de estar, sendo recebido com carinho e respeitado como cidadão. (Gestor Narciso, entrevista realizada por e-mail, 15 mar. 2018).

A ação educativa é essencialmente humana e deve ser, portanto, humanizadora. Impossível pensar um projeto coletivo de qualidade sem que as pessoas que fazem parte dele sintam-se respeitadas e valorizadas.

7.5 ARTE

A sensibilidade estética do ser humano revela-se na intervenção que opera desde sempre em sua realidade imediata, graças à sua necessidade e vontade de humanização. (MATTAR, 2002, p. 61).

Embora para a pesquisadora a arte tenha sido sempre um viés importante no processo da investigação, a percepção do uso da arte e de suas especificidades para ancorar os estudos e ações na escola durante os três anos de pesquisa despontaram nas falas e registros encontrados e apontaram para a necessidade de uma quinta categoria na triangulação dos dados da pesquisa, como demonstra um trecho do diálogo de uma entrevista realizada em grupo em 28/12/2017.

Prof^a. Margarida: - Até a dinâmica da nossa coordenadora é diferente.

Prof^a. Hortência: - Cheia de arte.

Entrevistadora: - Em que sentido?

Prof^a. Margarida: - Ah, você faz a gente desenvolver a nossa criação mesmo. Mesmo que seja ir lá e desenhar...

Prof^a. Acácia: - Desenhinho de primeira série (risos)...

Prof^a. Hortência: - Como eu falei: arte da criação, arte da coletividade, arte do pensamento...

Prof^a. Margarida: - Igual como foi feito, escrever uma carta dos objetivos da pessoa do começo do ano e depois passar uma

mensagem com colagem, isso é arte, usar nossa criação ali, transferindo uma mensagem que a gente pensou naquele momento... (Entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

As ações de formação das ATPC foram pautadas em um tripé: conhecer (ler, estudar, ver, refletir, dialogar), fruir (como nos sentimos diante disso), fazer (registrar, elaborar, criar). Esse tripé encontra sua base na arte, especificamente na Proposta Triangular:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. BARBOSA, 1998, p. 33).

Neste período foram propostas algumas experimentações artísticas aos professores: uma ida à Ópera no Teatro São Pedro, para assistir Dom Quixote; uma visita à SP-Arte, uma Feira Internacional de Arte com exposição de obras e galerias; uma oficina de Mandalas com Magela Borbagatto, um reconhecido artista local, que recebeu o título de Mestre da Cultura Popular pelo Ministério da Cultura. Momentos que propiciaram novas experiências e novos olhares.

Ah, que eu nunca vou esquecer foi a das mandalas, que é justamente a arte levando você pra descobrir e experimentar coisas, porque às vezes está tão na cara da gente e a gente não experimenta, não compartilha. (Gestora Violeta, entrevista individual, 12 mar. 2018).

Aquela oficina... é de mandalas. Também cheguei, cansaço pesa muito, infelizmente. Fui e daí, quando vi, peguei gosto, falei “nossa, parece que aquilo descansou”. O professor precisa de um momento pra ele. (Prof^a. Dália, entrevista em grupo, 12 dez. 2017).

A apreciação de filmes ou de imagens foram instrumentos significativos para os estudos e que provocaram diálogos e reflexões:

A coordenadora nos propôs uma dinâmica provocadora, colocando algumas fotos na mesa para que todos escolhessem uma. Essas fotos referiam-se a partes da nossa escola. Lembrou-nos que nosso foco é o pertencimento. (...) Refletimos e dialogamos sobre, com o objetivo de nos lançar um belo desafio de intervenção nas imagens. (Prof^a. Hortência, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Teve uma atividade que a gente fez, acho que no replanejamento, que falava sobre leitura de imagens, que falava sobre, como que fala? Informações implícitas e explícitas. Eu trabalhei muito isso com essa turma, porque eu consegui trazer do replanejamento para dentro da sala de aula, sabe? (Prof^a. Sol, entrevista individual, 27 dez. 2017).

A arte, na maioria desses encontros, contribui para determinar a espontaneidade dos pares em sonhar com uma escola melhor e demonstrar que todos tem capacidade de criar e inovar em suas tarefas diárias. (Prof^a. Malva, entrevista realizada por e-mail, 19 mar. 2018).

Como colocado por Eisner (2015), há muitas coisas que a educação pode aprender com a arte. Nesse percurso da pesquisa, muitas das especificidades da arte contribuíram para reflexões nas formações, como por exemplo exercitar a flexibilidade, não esperar apenas uma resposta ou dividir as questões em certas e erradas:

Eu me lembro do que você disse: “Mas não tem o certo”. Alguma coisa que eu estava fazendo e você disse: “mas não tem o certo.” Aí eu falei: “é verdade”, porque é a minha criatividade, o que eu tô pensando, o que eu estou querendo passar naquele momento. (...) tanto que em arte às vezes a gente vê um quadro, um artista pensou numa coisa e a gente pensa em outra. (Prof^a. Margarida, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Ou pensar sobre o que se faz e encontrar satisfação naquilo que foi feito, impregnando de sentidos:

Olha, um dia desses eu estava presente na ATPC e você entregou uma folhinha para desenhar. Na hora que você entregou eu falei “nem tô com vontade de desenhar”. E aí conforme fui desenhando eu parei para analisar o que eu fiz. Foi interessante, dá uma pausa né? Eu parei e pensei, mas por que eu desenhei essa pombinha, entendeu? Daí eu vi aquilo que eu prezo muito e que falo desde o começo, como eu sou. Eu prezo muito a liberdade. (Prof^a. Dália, entrevista em grupo, 12 dez. 2017).

Eu acho que com a arte a pessoa descobre quem ela é mesmo. (Gestora Violeta, entrevista individual, 12 mar. 2018).

Muitas vezes a arte convida olhar para além do que os olhos enxergam, nem sempre é um convite claro, perceptível, e pode provocar inquietações:

Quando você trabalha bastante as imagens, eu acho que você tenta passar alguma coisa para gente. Por exemplo, o que aquela imagem quer transportar e às vezes não é perceptível pra mim. A arte tem uma visão totalmente diferente, ela vê o interior, enxerga e às vezes você quer que a gente enxergue isso, às vezes é difícil. (Prof^a. Acácia, entrevista em grupo, 28 dez. 2017).

Muitas vezes na escola nos deparamos com situações difíceis, que não compreendemos, mas que nos convida a mudar a perspectiva, olhar de um novo ponto de vista, ampliar nossa percepção.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim que Mika acabou de testar a gravidade, ficou de quatro no chão e examinou a grama. Primeiro cheirou, depois arrancou uns tufo verdes e pôs na boca. Sem dúvida o gosto não lhe agradou, pois logo cuspiu a grama fora.

“Isso não serve para comer”, falei.

Ele cuspiu de novo, várias vezes. Fiquei com um pouco de pena. Se ele estava viajando fazia meses e meses, vindo lá de outro planeta, devia estar com muita fome! Pensando nisso, corri até a árvore e apanhei uma bela maçã do chão. Achei melhor tentar recebê-lo bem, em nome do meu planeta.

“Pode comer uma maçã”, falei, oferecendo-lhe a fruta.

Foi como se ele estivesse vendo uma maçã pela primeira vez. Primeiro só cheirou, depois arriscou uma dentadinha.

Daí exclamou: “Nham-nham!”, e deu uma grande mordida.

Perguntei: “Você gosta?”.

Ele se inclinou bem para a frente, fazendo uma reverência.

Eu queria saber que gosto tem a primeira maçã que alguém come na vida. Perguntei de novo:

“Que gosto tem?”

Ele fez outra reverência.

Perguntei: “Por que você está se inclinando?”.

Mika se inclinou mais uma vez. Fiquei tão perplexo que só consegui perguntar de novo:

“Mas por que você está se inclinando desse jeito?”

Agora foi a vez de Mika ficar confuso, acho que ele não sabia se era melhor se inclinar mais uma vez, ou só responder.

“Lá de onde eu venho”, explicou ele, “nós sempre fazemos uma reverência quando alguém faz uma pergunta fascinante. E quanto mais profunda for a pergunta, mais profundamente a gente se inclina.”

Camila, essa foi uma das coisas mais malucas que eu já ouvi na vida! O que havia numa pergunta que merecesse uma reverência?

“Nesse caso”, perguntei, “o que vocês fazem quando querem se cumprimentar?”

“Tentamos pensar numa pergunta inteligente.”

“Por quê?”

Primeiro ele fez uma reverência rápida, já que eu tinha feito mais uma pergunta; daí falou:

“Tentamos pensar numa pergunta inteligente, para fazer a outra pessoa se inclinar.”

Essa resposta me impressionou tanto que fiz uma profunda reverência, me inclinando ao máximo. Quando levantei os olhos, vi que ele estava chupando o dedo. Houve uma longa pausa até ele tirar o polegar da boca.

“Por que você me fez uma reverência?”, perguntou ele, num tom quase ofendido.

“Porque você deu uma resposta superinteligente para a minha pergunta”, respondi.

Daí, numa voz bem alta e clara, ele disse algo que eu haveria de lembrar pelo resto da vida:

“Uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que for inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela.”

Fiz que sim, rapidamente. Mas me arrependi no mesmo momento, pois Mika poderia pensar que eu estava me inclinando para a resposta que ele acabava de dar.

“Quando você se inclina, você dá passagem”, continuou Mika. “E a gente nunca deve dar passagem para uma resposta.”

“Por que não?”

“A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente.”

Achei que havia tanta sabedoria nas suas palavras que precisei segurar bem firme meu queixo para não fazer outra reverência. (GAARDER, 1997, p. 16-19).

O texto de GAARDER (1997) é um convite para pensarmos sobre a importância das perguntas, especialmente na escola. Perguntar provoca o movimento, a busca, a curiosidade. Ao longo desses três anos de pesquisa observamos, no entanto, a controvérsia das perguntas, pois se algumas impulsionam a procura por respostas, outras são armadilhas que tendem à paralização, à imobilidade. Como afirmou GAARDER (1997) em seu conto, é preciso reverenciar as perguntas inteligentes, as que contribuirão para a edificação de uma escola dialógica, aberta, construtiva, ou repetiremos perguntas com respostas prontas, apenas para o cumprimento de um dever, e com isso perpetuaremos os muros da escola-corredor. Portanto, o primeiro desafio que se coloca diante de nós é o de estimular o questionamento nas escolas, sobretudo nos profissionais. Profissionais questionadores certamente formarão estudantes “perguntadores”. Compreender os propósitos e os contextos impulsionam o diálogo, conseqüentemente a escuta, a acolhida, o fortalecimento do indivíduo e do grupo, sobretudo a esperança, o desejo de continuar, de descobrir, de transformar.

Em nosso trajeto verificamos que, muitas vezes, o Estado apresenta-se quase como uma figura mitológica, um gigante cuja sombra se estende sobre os espaços e provoca medo, angústia, desânimo, conformismo. Em outros momentos constitui-se como o único ser capaz de estabelecer mudanças na escola. Essa construção, como já vimos, não foi instantânea, mas construída ao longo de anos, por muros invisíveis políticos-históricos-culturais, reafirmados pelo acúmulo de trabalho, formações que não se renovam, desvalorização, excesso de burocracias. Enquanto nosso olhar passeia do gigante ao salvador, deixamos de lado o diálogo sobre participação e responsabilidade. O Estado deveria ser a representação de uma sociedade, e cujo objetivo seria assegurar políticas públicas de qualidade, o acesso a bons serviços para todos os seus cidadãos, oferecer espaços de diálogos e não se apresentar como um monstro feroz que oprime e a engole. A escola, que deve ser o lugar da interlocução,

muitas vezes é um espaço de monólogos e nos sentimos presos a um círculo vicioso, do qual nem sempre conseguimos sair. Essa pesquisa nos apontou sobre como a prática do diálogo se constitui um desafio, quando há tanta ausência de ações no que se refere às políticas públicas. A falta de valorização do profissional, os recursos escassos, os espaços com pouca manutenção, a burocratização da escola, minam o entusiasmo de muitos e provocam o adoecimento de tantos outros. Fomentar espaços dialógicos pode contribuir para a ampliação dos olhares, da compreensão da importância da participação, da mobilização para que se caminhe para uma transformação. Nosso olhar, orientado pela metáfora escola-corredor, nos faz considerar que derrubar paredes tão solidamente construídas gera a criação de entulhos, de materiais-ideias que precisamos rever para aproveitar ou descartar.

A metáfora da escola-jardim proposta nessa pesquisa refere-se à construção coletiva de uma escola pautada no diálogo e na experiência, referenciados pelas especificidades da arte, uma área de conhecimento complexa e única, onde cada um pode encontrar seu lugar, construir seu sentido a partir de significados coletivos.

Esse trabalho foi inicialmente disparado por uma pergunta: “como a formação do professor em arte contribui para a coordenação e se soma ou colabora na construção de um projeto coletivo no espaço escolar?” Muitas outras questões nasceram a partir desta e, nesse período, observando e vivendo o cotidiano da escola, a arte ancorou muitos processos dialógicos. A partir da apreciação de imagens, músicas e vídeos, da representação por meio de técnicas das artes visuais, da experimentação estética, conseguimos construir espaços de aprendizagem, principalmente para o corpo docente. É certo que a formação em arte do PC mostrou-se uma possibilidade de olhar para as formações sob uma ótica objetiva, mas também subjetiva, considerando os sujeitos envolvidos. A arte provocou, sensibilizou, propôs novas formas de olhar para algo. Desestabilizou e abriu novas janelas, como podemos perceber na fala da Gestora Violeta (2015), já expressa nesse trabalho quando de uma experiência vivida: “O artista dirigiu meu grupo e ele não faz ideia do quanto eu me realizei e encontrei significados para o meu próprio eu, me vi, me olhei no mundo da arte do ser”. A proposta de uma escola-jardim é a de uma escola humanizada, que abre espaço para erros e acertos sem defini-los assim, como certo ou errado, mas como aprendizagens.

Observamos também que esse percurso de três anos apresentou avanços em uma construção coletiva, mas também vivemos retrocessos. A equipe gestora de uma

escola precisa estar alinhada entre si e com os ideais de um pensamento dialógico. Não será possível construir coletivamente se aqueles que estão na gestão de um projeto não tiverem ações coletivas. Percebemos que encontrar resistência no corpo docente, entre funcionários, nas famílias ou nos alunos é um fator que dificulta a coletividade, porém a resistência no grupo responsável pela gestão é um fator determinante, pois a direção de uma escola é sua liderança, e um líder que tem autoridade encontra respeito, enquanto que um líder autoritário encontra medo, e o medo não permite coletividade. Quando estamos certos dos objetivos, quando fomentamos a autoria, quando praticamos a escuta, o que fazemos tem um sentido e o medo cede lugar para a coragem. A coragem de dizer, de realizar, de enfrentar dificuldades externas e internas. O Estado Gigante também se apequena e podemos discutir sobre suas ausências e responsabilizá-lo por elas sem medo de punição. Os projetos que falharam podem ser revistos sem culpabilização.

Esse trabalho não pretende fechar-se em si mesmo, mas acreditamos que essa pesquisa pode contribuir para que outros profissionais da educação se reconheçam, que sejam convidados a olhar suas fragilidades e suas forças, para que não se desanimem no percurso das construções coletivas. Para que, em tempos cronometrados pelo relógio, as experiências sejam oportunizadas, vividas e compartilhadas. Para que sonhos sejam fomentados. Para que acreditemos realmente na potencialidade de transformação de uma escola seja em seu espaço ou na vida de quem a frequenta, que a feitura de uma escola-jardim seja centrada nas relações humanas e biodiversas, tendo o aluno como seu principal ator e motivo.

Há por aí, muitos muros sendo derrubados, muitos espaços de passagem transformados em lugares de pertencimento. Validar ações coletivas, contar e compartilhar essas experiências pode provocar em outros profissionais o desejo de olhar para seus contextos e começar uma rede para transformá-lo. Precisamos compreender e utilizar os espaços criados na escola para fortalecer o grupo, como a formação semanal do professor, os Conselhos, o Grêmio, as reuniões com famílias, de funcionários, os projetos, as festas. Precisamos distribuir as responsabilidades para que equipe escolar, família, alunos, comunidade no entorno da escola e SEE cumpram seu papel nessa construção. Provocar conversas olho no olho e planejar ações conjuntas promoverá a escola aprendente, que escuta sem julgamento, abre suas portas, sai dos seus metros quadrados e convida a comunidade para uma ocupação significativa.

"Um galo sozinho não tece a manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro: de outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzam
 os fios de sol de seus gritos de galo
 para que a manhã, desde uma tela tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entre todos,
 se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão"²⁴.

Quando os atores se tornam também autores, se sentem fortalecidos e pertencentes. Enxergar sua marca na escola é também se responsabilizar por ela. Observamos que, enquanto realizamos ações centradas apenas em algumas pessoas, enfraquecemos os sujeitos, mas que as ações coletivas, que reconhecem a importância de cada um, que cultivam um espaço estético agradável e saudável, que provocam experiências, que promovem perguntas, vão consolidando terrenos férteis para aprendizagens de qualidade.

Não há outra forma de encerrar essa pesquisa que não seja pela apreciação de uma imagem, que foi elaborada em uma ATPC de 2017 pela Prof^a. Vitória, a partir de fotografias da nossa escola. A provocação feita aos professores para a realização da proposta foi a de intervir na fotografia do espaço escolar para revelar ou construir o pertencimento. A imagem da professora nos convida a pensar, a sentir, a dialogar. Uma imagem que nos inquieta e causa reverência pelas perguntas que pode nos suscitar.

²⁴ MELLO NETO, J. C. **Tecendo as manhãs**. Poema do livro "A educação pela Pedra". Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

Figura 19 – Intervenção em fotografia Profª Vitória

Fonte: Acervo da escola.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ASSIS, M. de. Conto de escola. In: ASSIS, M. de. **Obra Completa**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.
- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S., (Organizadoras). **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.20, p. 11-30., 1º sem. de 2005.
- _____. **O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ALVES, R. **Aprendiz de mim - um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR D'Paschoal, 2004.
- AUGÉ, M. **Não Lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de: Maria Lúcia Pereira. 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BACHELARD, G. A poética do espaço. In: **Coleção Os pensadores**. Seleção de textos de: José Américo Motta Pessanha. Traduções de: Joaquim José Moura Ramos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1988.
- BARROS, M. de. Desobjeto. In: **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008, p. 27.
- BOZZINI, I. C. T.; FREITAS, D. de. O trabalho coletivo na escola pública: três estudos sobre o HTPC/ATPC. **Interciência e Sociedade** (ISSN 2236-0468), v. 3, n. 2, p. 60-71, 2014. Disponível em: http://fmpfm.edu.br/intercienciaesociedade/colecao/impressa/v3_n2/trabalho_coletivo.pdf. Acesso em 12 out. 2017.
- BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Organizadoras). **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- CLARK, Lygia. **Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1980.

CHILVERS, I. **Dicionário Oxford de Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COLL, C. et al. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

DELIBERADOR, M. S. **O processo de projeto da arquitetura escolar no Estado de São Paulo**: caracterização e oportunidades. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Campinas, SP: [s.n.], 2010.

DELVAL, J. **Introdução à Prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEWEY, J. Tendo uma experiência. In: _____. **Os pensadores**. São Paulo: Abril SA Cultural e Industrial, 1947, p. 247–263.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e a formação do docente na escola**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

EISNER, E. W. **El arte y la creación de la mente**: el papel de las artes visuales em la transformación de la consciência. 5 impresión. España: Paidós, 2015.

_____. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, Jul/Dez 2008.

FERNANDES, M. J. **A função de coordenação pedagógica no estado de São Paulo**: entre a articulação pedagógica e o controle do trabalho docente. Artigo disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaJosedaSilvaFernandes_res_int_GT7.pdf.

FRAGO, A.V., ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas de: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREINET, Célestin, **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda. 1975.

GAARDER, J. **Ei! Tem alguém aí?** Tradução de: Isa Mara Lando São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Houaiss eletrônico**. Versão monousuário 3.0. Editora Objetiva, 2009.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2017.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de: João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. 2 reimpressão. (Coleção Educação: experiência e sentido). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LÜDKE, M. BOING L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 11/03/2018.

MACHADO, N. J. **O conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1993.

_____. **Ética e Educação: pessoalidade, cidadania, didática, epistemologia**. São Paulo: Ateliê editorial, 2012.

MASINI, E. CAMPOS, E. S. O Corpo na Arte ou a arte no corpo? **Revista Arte ConTexto**. Reflexão em Arte. v. 3, n. 8, nov. 2015.

MATTOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Carmem Lúcia Guimarães de Mattos, Paula Almeida de Castro (Organizadoras). Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATUI, J. **Construtivismo - Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MONTESORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo. Flamboyant.1965.

MORAES, S. M. **Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético pedagógico do professor de Arte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: s.n., 2002.

_____. **A deflagração de projetos criadores na arte e na educação uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação**. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf. Acesso em: 27 de nov. de 2016.

ORSOLON, L. O Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Organizadoras) **O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PINTO, U. de A. **Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e gestão Educacional**. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Organizadoras). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **O Coordenador Pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995.

SABBA, C.G. **A busca pela aprendizagem além dos limites escolares**. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, I.; PINHEIRO, M. **Pequenas in[ter]venções para uma “aula-jardim”**. Plano de aula desenvolvido e entregue na disciplina de pós-graduação Arte, Experiência e Educação, Cartografias de si: Percursos de Formação e Processos Criativos de Professores-Propositores, ministrada pela professora Sumaya Mattar, ECA/USP, 2º semestre 2015.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 53, de 2-10-2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das

escolas estaduais. Legislação do Estado de São Paulo, São Paulo, 02 out. 2014. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM. Acesso em: 20 de ago. de 2017.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 75, 30-12-2014. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. **Legislação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 dez. 2014. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=23/. Acesso em: 20 de ago. de 2017.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE-68, de 27-9-2013. Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas. **Legislação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 2013. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_13.HTM?Time=19/04/2018%2021:31:51. Acesso em: 20 de ago. de 2017.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 67, de 20-9-2013. Institui o Programa Presença, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Legislação do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 set. 2013. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_13.HTM?Time=13/05/2018%2010:36:00. Acesso em: 20 de ago. de 2017.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação infantil e pós-modernista: a abordagem Reggio Emilia**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político Pedagógico a sala de aula**. 13 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

_____. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. 13 ed. Revisada. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISS, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.