UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

..

JOSÉ ALVES DA SILVA

**Compromisso e Paixão:
o universal e o singular na boa escola pública**

São Paulo

2008

JOSÉ ALVES DA SILVA

**Compromisso e Paixão:
o universal e o singular na boa escola pública**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Doutor
em Educação.

Área de concentração: Ensino de Ciências e
Matemática

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos de Menezes

São Paulo

2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

373
S586c

Silva, José Alves da
**Compromisso e paixão : o universal e o singular na
boa escola pública ; José Alves da Silva ; orientação
Luís Carlos de Menezes. São Paulo : s.n., 2008.**

345 p. : il. tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração : Ensino de ciências e
Matemática) - - Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo.

FOLHA DE APROVAÇÃO

José Alves da Silva

Compromisso e paixão: o universal e o singular na boa escola pública

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Ensino de Ciências e
Matemática

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A toda a minha família, meus maiores exemplos de integridade e dignidade e o meu maior “porto seguro”. Em especial, aos meus pais, José e Maria da Penha; meus irmãos Francisco, Antônio, José, Benjamin, Petronilo, Geraldo e Graça; minhas cunhadas, Neusa, Izilda, Joelma, Damaris e Judith; meu cunhado Pedro; meus sobrinhos, Rafael, Débora, Rebeca, Raquel, Bruna, Felipe, Daniel e Maria Clara; meus primos Avany e Kaio, e toda a minha família.

Ao Prof. Dr. Luís Carlos de Menezes, pela criatividade, confiança, empenho, amizade e generosidade na orientação de todo o trabalho.

À Profa. Dra. Maria Regina Dubeux Kawamura, por toda a generosidade, inteligência, confiança e amizade. Sem ela, este trabalho sequer teria começado.

À Prof. Dra. Eny Marisa Maia, por todo o aprendizado adquirido por mim, em especial sobre ensino médio, ao longo de nossa fecunda convivência.

Aos meus amigos mais próximos: Hélio, Ana, Andréia, Walquíria, Roberta, João, Vânia, Alzira, Amaro, Antônio, Wanuska, Eduardo, Alexandre, Denise, Carlos, dentre outras figuras imprescindíveis em minha vida.

A todos os meus entrevistados: Solange Rodrigues Leite, Jesuíno Borges de Carvalho, Mário Cezar Cândido Queiroz, Valdir Odilon de Faria, Vanessa da Silva Pereira Rosa, Leandro Dias de Lima, Alini Mara de Marques e a Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka. Grato pelo empenho, pela colaboração, pela generosidade e por toda amizade.

A todos os meus colegas professores por toda a aprendizagem e por terem me ajudado na elaboração do trabalho, sobretudo por compartilharem o mesmo ideal. Em especial, agradeço a Marília Barros, José Eduardo de Abreu, Daniel Andrade, Maria Aparecida Caresia, Elisabete Pascoal, Luzia Batista Mello, Aparecida de Fátima Clemente, Geisa Medeiros, Auxiliadora Santana, Rosângela Nunes, Ilmara Resende, Ismerindo Laube, Odália Silva,

Messias Romero, Hildete Sales, Mary Sousa, Wilson Santana, Maria Auxiliadora etc.

A todos os funcionários da escola José Lins do Rego, de maneira especial à Dona Josefa, Dona Geneceleide, Dona Aparecida e às secretárias Alexandra e Sônia.

Aos meus ex-alunos e eternos interlocutores, os quais tive o privilégio de conhecer ao longo desses anos e com quem mantenho uma sólida convivência baseada na aprendizagem mútua. Em especial: Cíntia Gomes, Tatiane Sampaio, Lucilene Silva, Fernando Pereira, Simone Félix, André Wesley, Thaís Lemes, Jefferson Dias, Gustavo Cunha, Gislainy Santos, Juliana Almeida, Priscila Almeida, Diones Cavalcanti, Gabriel Franquilino, Juliana Galvão, Beatriz Galvão, Sérgio Lessa, dentre outros. Peço desculpas se me esqueci de alguém.

Às pessoas que diretamente contribuíram para a finalização da tese: Leila Castro, por ter disponibilizado os seus diários com a sua vivência pessoal dos projetos vividos na escola José Lins do Rego; Paula Cristiane Ito, pela revisão apurada do texto; Gleiceane Moares, pela ajuda no *abstract*; Prof. Dr. Nilson José Machado, pela contribuição no exame de qualificação; Alexandre Custódio Pinto e Maura da Silva Guedes, pelas informações e empréstimos de livros.

Agradeço, também, àqueles que contribuíram de maneira indireta, mas fundamental para a tese, já que me trouxeram conhecimentos e um maior amadurecimento em relação ao ensino médio. Grato às Profas. Ms: Luciana Tavares dos Santos, Lílian Cristiane Almeida dos Santos, Denise Marino e Elisabete Amaral; e às Prof(a). Dr(a)s. Zuleika de Felice Murrie, Celso de Rui Beisiegel, Mônica do Amaral, Yassuko Hosoume, Cristina Leite, João Zanetic e Tereza Cristina Rego.

Aos alunos da escola José Lins do Rego dos anos 2005 e 2006, em especial por terem respondido prontamente aos questionários. Aos meus alunos, razão principal desse trabalho.

RESUMO

SILVA, J. A. **Compromisso e Paixão: o universal e o singular na boa escola pública**. 2008. Tese de doutoramento - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. A partir da realidade de uma escola pública, investiga-se a identidade do ensino médio brasileiro e especialmente sua histórica dualidade entre um sentido propedêutico ou profissionalizante, em busca de um novo caráter de efetiva conclusão da educação de base. Essa escola passa por rápida transição devido a uma nova situação escolar caracterizada por sua expansão, pelo seu novo público, pela crescente importância do conceito de adolescência e por outras mudanças sócio-econômicas e culturais ligadas à sociedade pós-industrial. Nesse contexto, faz-se uma reflexão acerca do processo ainda em curso de mudança de identidade do ensino médio, a partir de três elementos: o seu papel social, a sua relação com a adolescência e a sua relação com o saber. Investigam-se os saberes e fazeres pedagógicos de uma escola pública de ensino médio, considerada boa pela comunidade que a frequenta, tendo como método a pesquisa qualitativa na escola, envolvendo as pessoas que nela convivem, com questionários respondidos pelos alunos, análises de documentos já produzidos sobre a escola, entrevistas e a própria vivência do pesquisador naquela realidade escolar. Os resultados apontam para o fato de os acertos educacionais dessa escola estarem relacionados com um começo de superação daquela dualidade rumo a uma maior proximidade com a perspectiva do jovem, em termos de novos conhecimentos trazidos para o currículo, que respondem a desafios e demandas da sociedade pós-industrial, assim como ao tratamento de aspectos afetivos da própria adolescência. Isso só se mostrou possível nessa escola por conta de um envolvimento pessoal e conceitual de um grupo de educadores, que teve com a escola uma participação mais comprometida e engajada para além dos “marcos estatutários”. Isso aponta para a necessidade de o poder público acompanhar o cotidiano das escolas, para estimular e respeitar a constituição da identidade de cada universo escolar, na forma de políticas públicas que fomentem a emergência de projetos político-pedagógicos reais e singulares compatíveis com o entorno comunitários de cada escola. Entre as constatações do trabalho, ressalta-se a percepção da sobrecarga de demandas envolvendo cultura, esporte, saúde e vida comunitária, às quais a escola não pode atender. Propõe-se uma rede de instituições e equipamentos sociais que se somem na responsabilidade em educar o jovem, de maneira que, em seu conjunto, a escola recupere e exerça com qualidade o seu papel básico.

Palavras-chave: ensino médio, adolescência, sociedade pós-industrial, saberes.

ABSTRACT

SILVA, J.A. **Engagement and Passion: The universal and the singular the in the good public school**. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

The reality of a particular public school is the starting point to question the identity of Brazilian high school with focus on a historical duality between a pre university school and a professional school, in the search for its new meaning towards an effective conclusion of basic education. This school lives today a quick transformation, due to its expansion, its new public, the growing importance of the concept of adolescence, as well as the social, economic and cultural changes connected to post-industrial society. In this context, we propose a reflection about the process of change of identity in terms of three elements: its social function, its relations with adolescence and with knowledge. A public high school considered good by its community had its educational practices investigated with this purpose, with basis on a qualitative research, involving people that teaches and learns there, making use of questionnaires answered by students, documental analysis, interviews and the personal experiences of the researcher himself in his work at that school. The results indicate that the good achievements of that high school are related to a movement in the direction of overcoming of that duality towards a closer relationship to the youth perspectives. This is connected to educational contents in the school curriculum that answer challenges put by the post industrial society and to emotional questions of adolescence itself. These achievements were only possible due to a personal engagement of a group of educators, much beyond of could be formally expected. As far as public policies are concerned, this suggests that the government should promote and support effective and singular pedagogical projects that respond to the social environment of each school. Among the conclusions of this work there is a perception that the school is requested to answer to many questions related to health, culture, sports, and communitarian life, that are beyond its domains. Therefore, we propose that a net of institutions and social facilities should cooperate, in order to allow the school to dedicate itself primarily to its main role.

Key words: high school, adolescence, post-industrial society, knowledge

SUMÁRIO

Começo de conversa.....	12
1. Intenções do trabalho.....	12
2. Método de trabalho	16
3. Breve descrição do nosso caminho	18
Capítulo 1: Os diferentes papéis do ensino médio.....	20
1.1 Uma breve história do ensino médio no Brasil.....	20
1.2 As relações com os ideais de cidadania e o ensino médio.....	27
1.3. Os saberes que identificam o ensino médio.....	32
Capítulo 2: A adolescência e o ensino médio na sociedade pós– industrial.....	36
2.1. Visões de adolescência.....	36
2.2. A problemática da sociedade pós – industrial.....	41
2.3 O ensino médio e a adolescência na sociedade pós – industrial.....	47
2.4 Alguns exemplos de experiências bem sucedidas com adolescentes no ensino médio.....	51
2.5. A experiência da Escola Estadual Professor Architoclino Santos.....	54
Capítulo 3: A formação no Lins: razão de ser.....	59
3.1 Como estudar o Lins.....	60
3.2 O levantamento de dados.....	65
3.3 A história da escola faz parte da formação.....	67
3.4 A minha voz e a minha vez no Lins.....	71
3.5. O Lins hoje.....	77
- Projeto <i>Segundas Intenções</i>	86
- Projeto <i>Terceiro Milênio</i>	95
- Projeto <i>Aniversário</i>	100
3.6 A relação do Lins com o saber.....	104
Capítulo 4: A voz do aluno.....	110
4.1 Os alunos falam sobre o ensino médio.....	111
4.2 Os alunos falam sobre o Lins.....	116

4.2.1 A cara do Lins.....	119
4.2.2. As frustrações.....	122
4.2.3 As alegrias.....	124
4.2.4 A maior contribuição.....	126
4.3 Os alunos falam sobre o projeto <i>Segundas Intenções</i>	128
4.3.1 O auto-conhecimento.....	131
4.3.2 Relação entre os conteúdos dos projetos e os tradicionais.....	133
4.3.3 Os maiores erros.....	135
4.3.4 Os maiores acertos.....	137
4.3.5 A adolescência.....	139
4.3.6 O amor.....	141
4.3.7 O tempo.....	143
4.4. Os alunos falam sobre o projeto <i>Terceiro Milênio</i>	145
 Capítulo 5: A voz das pessoas referências do Lins.....	149
5.1 Entrevista com Solange Rodrigues Leite, diretora.....	151
5.2 Entrevista com Jesuíno Borges de Carvalho, criador e mantenedor da estufa.....	163
5.3 Entrevista com Mário Cézar Cândido Queiroz, idealizador do projeto <i>Aniversário</i>	175
5.4 Entrevista com Waldir Odilon de Faria, professor de Filosofia.....	184
5.5 Entrevista com Vanessa da Silva Pereira Rosa, ex-presidente do grêmio estudantil.....	200
5.6 Entrevista com Leandro Dias de Lima, ex-aluno.....	207
5.7 Entrevista com Alini Mara de Marques, professora coordenadora.....	216
5.8. Entrevista com a Profª. Dra. Nídia Nacib Pontuschka, ex-professora da E.E. Prof. Architiclino dos Santos.....	225
 Capítulo 6: Contradições esclarecedoras: algumas análises.....	235
6.1 O permanente e o instável.....	235
6.2 Os projetos interdisciplinares e a aula.....	240
6.3 O superficial e o essencial.....	242
6.4 Sem medo de ser escola	245
6.5 A ausência e a presença do poder público.....	247

6.6 O Lins e o Architiclino: semelhanças e diferenças.....	248
6.7 O propedêutico e a formação básica.....	251
6.8 O tempo da escola e os novos tempos.....	254
6.9 A cultura local e a cultura universal.....	255
6.10 A mudança de identidade do ensino médio via novos conhecimentos.....	259
6.11 A aproximação das identidades do adolescente e da escola.....	262
6.12 A existência da referência.....	264
6.13 A constituição de singularidades e a identidade coletiva.....	266
6.14 O compromisso e a paixão.....	268
Lições do Lins.....	271
- Sobre a identidade do ensino médio.....	271
- Sobre a gestão curricular.....	274
- Recados do Lins aos poderes públicos.....	275
Bibliografia.....	279
Anexos.....	289

COMEÇO DE CONVERSA

1 Intenções do trabalho

Este trabalho pretende discutir a identidade do ensino médio no Brasil, a partir de três grandes discussões: o papel social da escola média, a sua organização em função do jovem que é seu público e a relação da escola média com o saber. Para tanto, analisaremos uma escola de pública de ensino médio que vem obtendo um sucesso relativo na sua tarefa de educar jovens, esclarecendo conquistas feitas e dificuldades enfrentadas e, especialmente, os principais elementos do processo que culminou com essa imagem de boa escola.

Assim, este trabalho soma-se a outros que buscam compreender o papel do ensino médio regular, ou seja, não profissionalizante, com a intenção de promover uma educação transformadora e humana, em termos de diferentes dimensões, da vida social, cultural, afetiva e política.

Escolhi o ensino médio por ser o meu principal foco de preocupação profissional. Essa etapa que conclui a educação básica (conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996), tem a sua identidade como objeto de estudo de vários pesquisadores¹, mas a despeito de todo este estudo, ainda há muito o que dizer antes de esgotar a discussão. Estudos sobre tal identidade, de forma geral, atribuem a dificuldade de delineá-la a uma dualidade histórica relativa à própria finalidade desse nível de ensino, uma vez que, ao longo de sua história, ora foi destinado ao ensino acadêmico e preparatório para o ensino superior, ora foi destinado ao ensino profissionalizante, voltado para a instrumentação

¹ (KUENZER (2000), MAIA, E.; CARNEIRO, M. (2001); MELLO (1999), MURRIE (2000); MENEZES (2001)).

de técnicas profissionais:

Assim é que já se tem demonstrado ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nesta área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2000, .

Tal dualidade, acentuada em alguns momentos de sua história e, em outros, diminuída, tem sido mais fortemente estudada nos últimos anos, sobretudo na nova concepção de ensino médio presente em nossos dias, conforme descrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM):

Considerando tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social".

A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam" (BRASIL, 1998, p. 30-1).

(...) Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do ensino médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1998, p. 30)

Dessa maneira, a exemplo das outras reformas, a LDB e o PCNEM estão ligados ao momento sócio-cultural e econômico da época em que foram escritos, em especial ao fenômeno da globalização. É essa a razão pela qual a formação para o trabalho, entendida nos PCNEM como elemento de identidade do ensino médio, adquiriu uma nova caracterização.

Uma educação que satisfaça aos anseios das sociedades que lidam com um fenômeno tão complexo e contraditório como a globalização, apresenta como objetivo de sociedade aqueles valores que, embora excessivamente ligados à economia, extrapolam a discussão

econômica e alcançam, também, discussões sobre que tipo de pessoas a educação deve formar e quais valores precisam ser (re)trabalhados.

A nova concepção de trabalho defendida pelos PCNEM, aliada à necessidade de entender o ensino médio como importante formador de gente, fizeram, então, popularizar ainda mais a idéia de que a escola deve priorizar a formação da cidadania que, por sua vez, passou-lhe a figurar como elemento central. Contudo, a utilização do termo "cidadania" também não se mostra suficientemente esclarecedora.

Concomitantemente à análise da dualidade, constatamos que, historicamente, o que tem determinado os rumos do ensino médio no país tem sido quase sempre o quadro sócio-econômico:

As mudanças educacionais estão relacionadas aos fatores sociais, principalmente, de ordem econômica. O que impulsiona uma reforma legal é o princípio do descontentamento do poder econômico e público com a instituição de ensino, tendo em vista a perspectiva econômica de desenvolvimento. (MURRIE, 2000, p.64).

Aparentemente, há pouquíssimas menções às especificidades do comportamento do jovem ao qual esse nível de ensino é destinado. Embora discussões sobre como o jovem aprende ou como deve ser a escola para ele, já estejam presentes, ainda que implicitamente, em diversos e variados setores, tais como áreas ligadas à Psicologia e a Organizações Não-Governamentais, não podemos afirmar o mesmo quanto à sua presença efetiva em documentos oficiais.

Essa aparente falta de percepção do jovem em documentos oficiais não parece ser um problema, por exemplo, da educação infantil, em que concepções pedagógicas são construídas muito claramente em função das diferentes fases de desenvolvimento da criança, entre outras variáveis. Para a educação infantil, a matriz da discussão de sua política pública, além de sua universalização, tem sido a discussão de currículos em que questões como o espaço, a constituição eficaz do controle de hábitos de dormir, alimentar-se, de higiene, entre outros,

sejam elementos importantes de políticas públicas.

Mesmo na educação fundamental, as políticas públicas têm levado em consideração, ainda que não somente, as fases de desenvolvimento da criança, associadas às técnicas de alfabetização, que é o seu objetivo principal. Há registros de autores que apontam a tarefa de alfabetizar como o próprio elemento identificador da Educação Fundamental (SILVA, 2008). Por essa razão, é difundida a necessidade de seus educadores aterem-se a aspectos cognitivos do aluno a ser alfabetizado. As preocupações de cunho cognitivo referente à aprendizagem do jovem que frequenta o ensino médio regular (entre 14 e 18 anos, de maneira geral), no entanto, não parecem estar no cerne das discussões para o ensino médio:

As propostas de mudanças, se procuram contemplar as linhas pedagógicas do momento, principalmente, resvalam para uma resposta imediatista ao sistema social e econômico em crise. A formulação das reformas responde a três pontos diferentes: às necessidades econômicas imediatas, ditadas pelo critério da dependência externa; às pressões do campo acadêmico; e à cultura da população que vê o caráter de "status" e ascensão na escola. (MURRIE, 2000, p.65).

Embora ainda possamos imaginar que o campo *acadêmico* tenha uma preocupação relativa com a caracterização do jovem, a própria Kuenzer (2000), uma das grandes especialistas em ensino médio do país, reconhece essa limitação nas políticas públicas, ao afirmar que, na rede pública, "são poucos os estabelecimentos que foram planejados para atender às características dos adolescentes. Em decorrência, não construíram sua identidade física enquanto escolas que educam jovens". (Idem, Ibidem, pág. 51).

A própria resolução No. 3/1998, do CNE, reconhece essa limitação e determina que os sistemas de ensino e as escolas busquem, através da articulação com a comunidade, construir identidades próprias de modo a atender, "no melhor modo possível, as condições e necessidades dos jovens e adultos, em termos de espaço e tempo de aprendizagem" (CNE, 1998, apud Idem, Ibidem, p.52). Embora a discussão desse documento seja voltada à questão

da autonomia escolar, pode ser que esteja nessa abertura um espaço para o fortalecimento do pensar e agir jovem dentro das escolas.

Questões fundamentais como de que maneira deve ser entendido este "melhor modo possível", ou o que são estes "espaços e tempos de aprendizagem que atendam às necessidades de jovens e adultos" estão longe de serem consensuais, manifestando-se quase que inteiramente por frases quase de senso comum como "as aulas devem ser dinâmicas", "as escolas devem usar de diferentes meios didáticos", "a escola deve permitir a participação dos jovens", entre outras, que, em uma análise um pouco mais aprofundada, pouco diferem de sugestões para outros níveis de ensino que atendem às demais faixas etárias.

Os autores Maia e Carneiro (2001), em seu livro *A reforma do ensino médio em questão*, ao discutirem a razão do sucesso de algumas escolas de ensino médio, apresentam nove grandes características, entre as quais a terceira é: "as escolas que se organizam em função da aprendizagem dos alunos criam as condições facilitadoras para a ação docente", acrescentando que, na mais nova proposta do ensino médio, "a participação dos jovens alunos é a principal facilitadora da aprendizagem" (MAIA E CARNEIRO, 2001, p. 47). No entanto, até por não ser o principal objetivo do livro, pouco se aprofunda em como seria uma "escola organizada em função da aprendizagem dos seus alunos jovens".

Encontramo-nos, pois, diante da nossa questão fundamental: Caso fôssemos levar em conta as características de nossa época e as especificidades relativas à faixa etária do jovem, como seria uma boa escola de ensino médio?

2 O método do trabalho

Para a realização da reflexão que buscará responder à questão anterior, estabeleço

como hipótese que o ensino médio deve ter uma identidade própria e que, ao reconhecê-la, é possível construirmos uma escola capaz de satisfazer aos anseios de uma sociedade que quer constituir-se igualitária, democrática, justa e solidária, ainda que ocorra um leque infinito de configurações dentre as diversas escolas.

Pretendo, pois, colher elementos que caminhem para um esclarecimento das possíveis configurações criadas por uma escola, apresentando-as, sobretudo, em sua intrincada rede de relações que perpassam desde as influências devido ao próprio papel historicamente dual do ensino médio, à relação dessa escola com o saber historicamente construído e ao o público ao qual a escola é destinada. Para tanto, estabelecerei a minha pesquisa baseando-me no trabalho que a escola pública em que leciono já vem realizando.

Sabendo que fazer esse exercício abarcando toda a rede nacional de ensino médio é impossível, dadas as diferenças entre escolas, redes, culturas locais, entre outras variáveis; exatamente pelo fato da questão da identidade do ensino médio mostrar-se presente em toda a minha carreira profissional; e pelo fato particular de lecionar em um local que vem obtendo relativo êxito diante da sua comunidade na busca por uma escola que satisfaça aos interesses do jovem e da sociedade, acredito que acompanhar, de maneira sistemática, o trabalho que a Escola Estadual José Lins do Rego, localizada na periferia da zona sul da capital paulista, vem desenvolvendo na busca por tornar-se uma boa escola, pode ser um importante recurso para encontrar elementos que nos ajudem a responder à nossa principal questão.

Ao adotar uma única escola para pesquisar e, a partir dela, obter alguns elementos que possam contribuir para enfrentar uma questão tão complexa, escolhi a uma metodologia de investigação baseada na pesquisa qualitativa. O fato de ser professor da escola em questão, sendo co-participante e protagonista de situações nela descritas, obrigam-me a assumir uma postura de “pesquisador na escola, da escola”, cuja complexidade discorrerei mais profundamente ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Este trabalho também pretende mostrar que uma escola pode aprender e ensinar a partir da construção de sua prática pedagógica singular. Por essa razão, ele é um veículo de divulgação das experiências e do conhecimento acumulado da comunidade que pesquisei. Sinto-me um porta-voz dela, ainda que deixe claro que o meu olhar seja somente um dentre vários possíveis.

3 Breve descrição do nosso caminho

Na primeira parte desse trabalho, que abarca os capítulos 1 e 2, discorrerei sobre as grandes questões do ensino médio, em particular sobre os aspectos relativos à sua identidade. No capítulo 1, intitulado **“Os diferentes papéis do ensino médio”**, apresentarei uma breve história do ensino médio brasileiro, explicitando de maneira mais aprofundada a sua dualidade, os diversos papéis sociais que assumiu ao longo de sua história, os novos desafios que são postos em nossos dias e as suas possibilidades de relação com o saber. No capítulo 2, intitulado **“A adolescência e o ensino médio na sociedade pós-industrial”**, destacarei o adolescente e a sua relação com esse nível de ensino. Discutirei como o conceito de adolescente foi construído historicamente e apresentarei algumas visões de adolescência. Farei uma problematização de novas questões impostas às escolas pela sociedade pós-industrial e, por fim, mostrarei um estudo de experiências de escolas que estão conseguindo obter relativo êxito na tarefa de educar bem o adolescente.

Na segunda parte de nosso trabalho, que abarca os capítulos 3, 4, 5 e 6, desenvolverei o estudo do cotidiano da escola José Lins, visando aprofundar-me na compreensão de sua singularidade. No capítulo 3, intitulado **“A formação no Lins; razão de ser”**, farei uma

descrição dos procedimentos metodológicos que adotei para fazer a pesquisa, bem como uma descrição pormenorizada da realidade escolar, principalmente de alguns de seus principais projetos. No capítulo 4, intitulado “**A voz do aluno**”, apresento alguns **resultados** colhidos junto aos alunos, expressos em valores quantitativos, obtidos por meio de questionários. No capítulo 5, intitulado “**A voz das pessoas referências do Lins**”, apresento trechos de **entrevistas** que fiz com algumas das principais figuras que se destacam por serem referências na escola. No capítulo 6, intitulado “**Contradições esclarecedoras: algumas análises**”, discorro de maneira analítica acerca dos principais elementos observados nos questionários, nas entrevistas e na descrição da escola.

Por fim, na terceira parte, apresento a nossa conclusão com o nome de “**Lições do Lins**”, em que sugerimos aspectos de caráter mais universal referentes ao ensino médio, relacionados a políticas públicas, a partir do estudo dos elementos singulares da escola.

CAPÍTULO 1

OS DIFERENTES PAPÉIS DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, apresento um breve relato da história do ensino médio no País. Busco associar os seus diferentes momentos históricos aos papéis sociais que dele eram esperados. Nele, destacarei a histórica dualidade entre o ensino médio propedêutico (preparatório para o ensino superior) e o ensino médio profissionalizante. Destacarei a crescente expansão do ensino médio, o que provocou o surgimento de uma nova situação escolar.

Em seguida, discuto o que se espera do ensino médio hoje, principalmente em relação à legislação ao qual o mesmo é submetido, bem como as novas problemáticas oriundas de uma nova configuração social no Brasil e no mundo: a chamada sociedade pós-industrial.

Por fim, começo a discutir as possibilidades que uma escola tem para lidar com o saber que nela é trabalhado, a partir da ótica de estudiosos interessados na questão.

1.1 Uma breve história do ensino médio no Brasil

O ensino médio no Brasil tem passado por muitas mudanças ao longo de sua história. Implementado já no século XIX, não pode ser compreendido anteriormente tal qual o compreendemos hoje. No começo do século XX, a educação brasileira era dividida em escola primária, que abarcava os quatro primeiros anos iniciais de estudo, atendendo crianças de 07 a

11 anos, e escola secundária, que ia dos 11 anos até o início do ensino superior, e que atendia a alunos a partir de cerca de 18 anos e era restrito a um número muito pequeno de privilegiados.

Segundo Beisiegel (1984), a escola secundária, por sua vez, compreendia os cursos: *secundário* (preparatório para o ensino superior), *industrial* (voltado ao mercado de trabalho industrial), *agrícola* (na zona rural) e *normal* (que formava professores para o ensino primário). Havia pouquíssimas escolas de ensino secundário no País: as poucas que existiam atendiam a uma pequena elite social que tinha disponibilidade para estudar. Ademais da escassez de vagas, havia um processo de seleção oficial bastante rigoroso para poder adentrá-las – os chamados exames de admissão – que funcionavam como uma verdadeira “peneira social” (Idem, 2006, pá.g. 9). Por isso, poucos alunos submetidos ao exame prosseguiram estudando.

Com as sucessivas campanhas e esforços para que o ensino primário fosse devidamente estendido a toda a população, houve, sobretudo, na primeira metade do século XX, um aumento significativo de alunos que concluíram essa primeira etapa, e que fizeram significativas pressões para que houvesse uma expansão, também, do ensino secundário. Em particular, no Estado de São Paulo, conforme aponta o estudo de Beisiegel (Idem, Ibidem, pág. 2), tal expansão se deu com a ampliação do número de vagas disponíveis:

O processo conhecido como expansão do sistema escolar realizou-se, no Estado de São Paulo, pela criação de novas escolas públicas e particulares ou pelo aumento da capacidade de oferta de vagas nas escolas já existentes - mediante a instalação de novas classes ou a ampliação do número de vagas existentes em cada uma dessas classes. Em ambos os casos os resultados obtidos se expressam no aumento da matrícula nos vários cursos do sistema (Idem, Ibidem, p.2).

Ao contrário do ensino primário, praticamente com capacidade para atender a todo o seu público-alvo na região metropolitana de São Paulo desde o final da primeira metade do

século XX, as informações a respeito da evolução da matrícula indicam que o ensino secundário era pouco freqüentado no início do período e que apresentou elevados índices de expansão nas décadas posteriores².

Contudo, segundo Beisiegel (2006), esse crescente aumento de demanda para o ensino médio não se deu da mesma forma nas quatro modalidades em que se dividia. Pode-se afirmar que o ensino secundário em si, que abarcava o ginásio e o colegial, é o que teve uma projeção maior nas décadas de 1950 e 1960:

Finalmente, verifica-se a partir das informações registradas que é nos cursos de ensino secundário (ginásio e colégio), modestamente acompanhados pelos cursos de ensino comercial (básico e técnico), que se concentra a grande maioria dos alunos matriculados no ensino médio no Estado de São Paulo. Os cursos de ensino secundário e comercial representavam, reunidos, em 1940, cerca de 92 por cento do total dos alunos matriculados no ensino médio; em 1950, cerca de 86 por cento desses alunos; e cerca de 91 por cento deles em 1960. Observa-se que a grande expansão quantitativa registrada no Ensino Médio nas duas últimas décadas não chegou a alterar a distribuição relativa dos alunos pelos diversos cursos”. (Idem, Ibidem, p.4).

Com a intensa expansão dos índices de conclusão de curso no ensino secundário, a pressão sobre a oferta de vagas deslocou-se progressivamente para os degraus superiores da escolaridade. As séries históricas divulgadas pelo Centro de Informações Educacionais da Secretaria da Educação³ registram os seguintes números a partir de 1985, evidenciando uma expansão significativa:

² A esse respeito, leia-se Beisiegel, C. R. – **Ação Política e Expansão da Rede Escolar**. São Paulo, CRPE, Pesquisa e Planejamento, n. 8, 1964. e os trabalhos do mesmo autor relativos aos conceitos de **qualidade em educação** (Beisiegel, 1975).

³ Cf. Série Histórica – Matrícula da Educação Básica – Estado de São Paulo. SEES.

Tabela 1.1 - Número de matrículas no ensino médio no Estado de São Paulo

Ano	Matrícula inicial	Índice
1985	812.924	100
1990	1.001.397	123
1995	1.608.189	198
2000	2.079.141	256

No que se refere ao País todo, de acordo com o Censo Escolar do Ministério da Educação, no ano de 2001, cerca de 8,4 milhões de alunos estavam matriculados no ensino médio, mais que o dobro do número de alunos matriculados no início da década de 90. Esse aumento na demanda deve-se, em parte, à progressiva ampliação de concluintes do ensino Fundamental no mesmo período (ABRAMOVAY & CASTRO, 2003, p.28)

Segundo dados do Censo de 2006, divulgados no sítio do Ministério da Educação, o ensino médio conta com aproximadamente 8.900.000 de alunos (8.360.664 é o número do censo de 2008, mas está sendo contestado; não foram publicados números por rede por estado). Desse total, 1.068.000 (algo como 12%) estão na rede privada e o restante (88% aproximadamente) na rede pública.

Tal expansão pode ser atribuída a diversas razões. Beisiegel (2006), em seu estudo sobre a expansão do ensino paulista, alerta que, desde 1940, já havia um aumento significativo da demanda para um ensino além da escola primária:

Num período de acentuada transformação do mercado de trabalho, com progressiva multiplicação de oportunidades de emprego nas burocracias das empresas públicas e privadas, a passagem pela escola secundária começava a ser compreendida pelas populações urbanas como o principal recurso de ascensão social para os filhos. Até então, esse tipo de escola era mantido quase que exclusivamente por entidades privadas, leigas ou confessionais. Mas, com o crescimento da procura entre significativos contingentes da população urbana que não tinham recursos para o pagamento das anuidades do ensino privado, as pressões sobre a oferta concentravam-se agora sobre o Governo do Estado (Idem, Ibidem, p.4).

Quase todas as razões para a expansão parecem estar relacionadas muito mais a necessidades econômicas do que a quaisquer outras possibilidades, conforme apontam

Abramovay e Castro (2003):

Pode-se atribuir o aumento da demanda no ensino médio também às características de um mercado de trabalho que, cada vez mais limitado e exigente quanto às credenciais requeridas, impulsiona os jovens e suas famílias a prolongarem seu investimento na escolarização (Idem, Ibidem, p.28).

Com o aumento do atendimento no ensino secundário, houve a incorporação por parte da escola de novos segmentos sociais, sobretudo os da camada mais popular, os quais não tinham acesso a essa escola:

Convém aqui observar que a expansão das oportunidades escolares significou a **progressiva incorporação de crianças e jovens das classes populares ao sistema de ensino**. E, sob uma perspectiva de classes sociais, seria correto afirmar que a qualidade do ensino havia realmente piorado para os jovens dos setores privilegiados da coletividade, que já não encontravam no ensino público as respostas adequadas aos seus interesses na educação escolar. Mas, para a grande maioria da população, que antes não tinha acesso à antiga escola secundária, a situação educacional melhorou, pois esta nova escola tornou-se acessível. (BEISIEGEL, 2006, p.6)

Esta situação apontou para uma nova situação escolar, em que a escola nunca enfrentara antes:

O curso ginásial, após sua abertura para amplos setores da população, e, depois de 1971, a escola de primeiro grau, nas séries correspondentes ao antigo primeiro ciclo da escola de nível médio, não poderiam ser avaliados mediante a simples comparação com o funcionamento do ensino na antiga escola secundária. A mudança da sociedade e da educação havia criado uma nova escola, com alunos, professores e funções sociais muito diferentes de alunos, professores e funções sociais da escola secundária no passado. A explicação da perda da qualidade do ensino como consequência da abertura da escola às classes populares implicava um corolário inaceitável, já que sob esse ponto de vista a recuperação da qualidade perdida dependeria da expulsão dos alunos admitidos no processo de expansão. [...]

Consideradas as evidentes diferenças entre a escola atual e a escola do passado, bem entendida a impossibilidade de um retorno aos presumíveis padrões de excelência da escola anterior, os problemas que a escola atual apresenta poderiam então ser compreendidos não como o produto de uma corrupção, a ser corrigida, mas como

desafios inerentes a uma nova situação escolar” (BEISIEGEL, 2006, p.3,)

Concomitantemente a essa expansão, o ensino médio oscilou de função social, sendo ora propedêutico, ora profissionalizante.

Segundo Murrie (2000), a proliferação do ensino superior, após a vinda de D. João e a independência política, orientaram, definitivamente, o ensino secundário brasileiro à preparação para o ensino superior. Todas as reformas educacionais seguintes à vinda de D. João, tais como a *Reforma Benjamin Constant* e a *Reforma José Bento da Cunha*, atrelavam as mudanças no ensino médio às mudanças no ensino superior.

A dissociação do ensino secundário do ensino superior, sob o ponto de vista legal, ocorreu somente com a *Reforma Rivadávia Correia*, editada em 1911. Ainda segundo a mesma autora, a *Reforma Francisco Campos*, de 1931, reestruturou o ensino superior e preocupou-se com a formação dos professores para o ensino secundário, o qual, por sua vez, passou a ter sete séries de ensino básico e duas propedêuticas. Já havia nessa Reforma uma preocupação com um ensino secundário que propunha uma formação mais ampla, conforme podemos ver a seguir:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (CAMPOS, 1931 apud ROMANELLI, 1986, p.135).

Segundo esses autores, do ponto de vista teórico, a Reforma continha grandes avanços, mas não chegou a atingir as escolas. Em 1942, a *Reforma Gustavo Capanema* reformulou o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: ginásial e clássico ou científico. Em seus princípios, também propunha uma formação mais ampla do jovem. Beisiegel (2006) aponta que na primeira edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no.

4024/1961), o ensino secundário passou a ser mais flexível, equivalendo os diferentes cursos (comercial, industrial, agrícola etc.) e flexibilizando o currículo. Porém, mantinha, na prática, a dualidade propedêutica ou profissionalizante.

A lei 5692/1971, implantada pelo regime militar, apresentou uma divisão tríplice do ensino (1º, 2º, e 3º. graus) e determinou a profissionalização obrigatória para o 2º. grau:

Razões diversas, relacionadas com o desenvolvimento social e com o visível enriquecimento da Nação Brasileira nos últimos anos, tornaram grandemente oportunas as diretrizes emanadas da lei 5692/71, para a renovação do ensino de 2º. Grau. A Reforma que ora se começa a implantar, sob a inspiração do Ministro Jarbas Passarinho, dando ênfase à qualificação para o trabalho, nos termos do parecer 45/72 do Conselho federal de Educação, de que foi relator o eminente Conselheiro Padre José Vieira de Vasconcellos, ensejará o necessário ajustamento da Escola de 2º. Grau às expectativas da sociedade brasileira em ritmo acelerado de mudança. (MURRIE, 2000 apud. MEC, 1972, p. 8).

Essa lei, na prática, desestruturou o que as escolas já faziam e não colocou nada no lugar, até porque se mostrou inexequível, graças aos seguintes fatores: herança cultural do ensino voltado para a entrada no superior, improvisação das escolas profissionalizantes então criadas, forte reação contrária por parte da academia, falta de professores preparados para implantar a reforma e reação contrária também daqueles que poderiam fazê-la. Alguns autores (MURRIE, 2000) apontam também os nichos de resistências contra o regime, implantados em diversos lugares, mas com ações nítidas em escolas secundárias. Contudo, instituiu o ensino secundário tal qual o compreendemos hoje: com três (regular) ou quatro séries (profissionalizante), após concluído o primeiro grau.

O fim da obrigatoriedade da profissionalização para o ensino secundário somente acabou em 1982, com a lei 7044/1982. Desde então, há uma série de trabalhos que destacaram a falta de identidade do 2º. grau, conforme aponta Nosella (1998):

O ensino de 2º. Grau, além das conhecidas e trágicas carências que afetam a educação em geral, sofre também da falta de definição de seu estatuto pedagógico,

ou seja, não se tem clareza sobre a função específica dessa fase escolar: é ela propedêutica ao ensino superior? É profissionalizante? Ainda: a função educacional do ensino de 2º. Grau é essencialmente uma função “intermediária” ou possui alguma especificidade ou autonomia própria? (NOSELLA, 1998, p.83)

Até 1996, essa discussão prevaleceu, quando foi, então, promulgada a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (lei No. 9394/1996), que estabelece que o ensino de 2º. grau, doravante chamado de ensino médio, passará a ser a última etapa da educação básica, a qual por sua vez, é formada pela educação infantil e pela educação fundamental. Além da educação básica, há a educação superior, que compreende os cursos de graduação e de pós-graduação. Embora as leis, de alguma maneira, tenham buscado resolver o problema da dicotomia, as dúvidas relativas à identidade e às funções sociais do ensino médio tentaram ser dirimidas a pretexto de que esse nível de ensino deve desenvolver a cidadania. Mas, qual cidadania?

1.2 As relações com os ideais de cidadania e o ensino médio

Um dos primeiros elementos a serem considerados na busca da formação da identidade do ensino médio está relacionado ao papel social que deve desempenhar. Conforme vimos anteriormente, percebemos que houve freqüentes e sistemáticas tentativas de torná-lo profissionalizante ao longo de sua história, quase sempre relacionadas a determinados momentos econômicos e culturais. Por conseguinte, os seus objetivos também estão relacionados a diferentes concepções de cidadania que adquiriram maior ou menor importância ao longo de cada período histórico.

Em minha dissertação de mestrado intitulada *Cidadania e divulgação científica no Ensino de Física* (SILVA, 2002), tive a oportunidade de estudar diferentes concepções de

cidadania encontradas em diversos estudiosos do tema. A partir desse estudo, identifiquei cinco diferentes concepções de cidadão, a saber: o *cidadão trabalhador*, o *cidadão atuante*, o *cidadão alfabetizado*, o *cidadão-indivíduo* e o *cidadão reivindicador*. Assim sendo, as seguidas tentativas de profissionalizar uma parcela do ensino médio, ao longo da história, apresentaram como concepção de cidadania aquela que relaciona diretamente o seu exercício com a existência de um trabalho ou de uma função social. É a chamada formação do *cidadão trabalhador*. Segundo os que parecem ter essa concepção, a inserção na sociedade seria obtida através de um emprego ou de uma profissão.

Segundo Silva (2002), nesse caso, a idéia de cidadania é baseada, sobretudo, na adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho, enfocando a formação de modelos comportamentais sempre considerados ideais para que ele se ajuste ao mercado de trabalho: uma pessoa se transforma em cidadão na medida em que trabalha, ou seja, tem um emprego e, assim, participa da sociedade.

“Uma escola com mais acesso à tecnologia e à informática, que preparasse o aluno para o mercado de trabalho com treinamento na própria escola”.

Frase de um aluno da Escola Estadual José Lins do Rego sobre uma boa escola de ensino médio

Um ensino médio voltado para essa idéia de cidadania seria entendido como uma maneira de evitar a existência de indivíduos que não tenham se incorporado ao mercado, proporcionando meios para que se consiga esse ajuste. A educação passa a ser tratada como um processo de enquadramento, de conformação a determinadas situações já estabelecidas. Um primeiro estudo acerca da história do ensino médio já realizado (SILVA, 2004), nos permite observar que em praticamente todas as reformas já efetuadas pelos governos, em diferentes épocas, essa concepção de cidadania mostrava-se como a mais importante, mesmo naquelas que enfatizaram o seu caráter propedêutico, uma vez que, também neste caso, buscava-se uma função social ligada à questão econômica.

Ao longo da história, no entanto, houve algumas poucas reformas, como a *Francisco Campos (1931)*, que enfatizaram o caráter humanista do ensino médio, ainda que destinado somente às elites. Tais reformas apresentavam um ideal de cidadania que buscava formar o *cidadão alfabetizado*, o qual:

[...] seria obtido por meio da capacidade de compreensão do que se passa ao redor do indivíduo, a fim de que o aluno dialogue com o mundo, ainda que tal compreensão seja desprovida de interesses maiores como, por exemplo, o de transformar uma determinada realidade. Segundo essa concepção, a não compreensão do meio implicaria diretamente na marginalização do indivíduo - o que é entendido como a não-cidadania. (SILVA, 2002, p.28)

Para ser um cidadão, neste caso, independentemente do grau de instrução, basta compreender a realidade, capacidade adquirida por meio do contato com a cultura erudita - o "fim em si" da escola, de acordo com os defensores desta concepção.

*“Prestarei uma prova para uma bolsa num cursinho em fevereiro
e acho que a escola não me preparou para isso”.*

Frase de aluna sobre a sua maior frustração na José Lins do Rego

A prioridade do conteúdo ou da cultura letrada como forma de compreender o mundo, de forma a fazer com que o indivíduo dialogue com este último, é um elemento identificador do ensino médio essencialmente “acadêmico” ainda que pretenda ser mais do que uma preparação para o ensino superior. A idéia de fazer dele um formador de "*cidadãos alfabetizados*" reaparece seguidas vezes quando estudamos a sua história.

A partir da década de 1990, a legislação (em particular a LDB e os PCNEM) já havia incorporado estudos e idéias acadêmicas que iam além desse ideal de cidadania baseada na cultura erudita. A última etapa da educação básica deveria levar a uma cidadania que garantisse e estimulasse espaços de reivindicação. Por "espaço social", entendemos as lutas pelas mais diferentes causas, incluindo as das minorias. É a busca pela formação do *cidadão reivindicador*:

Há, nesse caso, uma concepção de cidadania vista como um processo - temporal, dinâmico e inesgotável - decorrente do surgimento de novas demandas sociais, personificadas na figura dos diversos grupos reivindicadores" (SILVA, 2002, p.34).

“Aprendi muitas coisas que pessoas da minha idade nem sabem do que se trata, como por exemplo a Ditadura Militar. Outras atividades como a Mostra Cultural, a leitura dos livros e outras, com certeza, levarei para a minha vida, essas atividades fazem com que repensemos o mundo e o nosso modo de vida”. (grifo nosso)

Frase de aluna da José Lins do Rego sobre o seu aprendizado no *Projeto Terceiro Milênio*

Embora muito relacionada a essa idéia de cidadania reivindicadora, há aquela que, se configura pelo exercício da ação - a chamada *cidadania atuante*: dotado do "*saber*" e do *saber-fazer*. O cidadão atuante possui habilidades e atitudes que objetivam uma busca de mudanças:

Embora haja grandes semelhanças com o "reivindicador", este cidadão não se conforma somente com a criação de espaços para a participação. Ele "participa" efetivamente de tais espaços por meio de ações. Nesse sentido, ele é mais amplo que o anterior, pois não se limita somente à criação de determinados direitos que, após conquistados, disseminam-se em determinados grupos. Trata-se de lutas constantes, muitas vezes até cotidianas, por causas que abrangem todas as camadas da sociedade" (SILVA, 2002, p.35).

Por fim, há uma última idéia de cidadania, a qual deseja formar o *cidadão indivíduo*, presente, sobretudo, nos dias atuais, em especial em documentos recentes, que acredita que a cidadania se dê através do desenvolvimento das subjetividades, sendo a busca do bem-estar individual uma das condições essenciais para os outros tipos de cidadania. Há, com isso, uma ênfase na questão da identidade do indivíduo e, sobretudo, uma busca incessante pela qualidade de vida, ainda que desligada de instituições organizadas, conforme apontam os PCNEM.

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo

responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e convivência (BRASIL, 1998, p.104).

“Para tudo isso, mas principalmente para a vida em si, para a convivência comigo mesma e com o mundo. A vitória nos outros aspectos eu conseguirei com a formação que recebi no Lins, com a paz interna que vocês me ensinaram a conseguir e conservar (grifo nosso)”.

Resposta de uma aluna à questão: em que mais o Lins contribuiu para a sua formação?.

Vemos, assim, que tentar caracterizar o papel social do ensino médio como a última etapa da educação básica visando a formação do cidadão não é suficiente. É preciso dizer a que concepção de cidadania está-se referindo.

Considerando que há essa confusão em relação ao papel social do ensino médio e uma nova situação escolar posta em função de sua democratização, o educador Anísio Teixeira (1999) propõe que a escola não opte por apenas um deles, mas por uma variedade de possibilidades, de modo a satisfazer o seu caráter cada vez mais diversificado:

Sempre, entretanto, se poderá dizer que a educação se fará ou predominantemente literária, ou predominantemente científica, ou predominantemente técnica, conforme os interesses dos alunos, os seus talentos e a sua capacidade. Em cada um desses aspectos, haverá ainda variedades, pois, em rigor, toda a educação atende ao indivíduo e cada aluno se educará de um modo especial ou com um cunho pessoal (Idem, ibidem, p.184-5).

Teixeira sugere que a escola desenvolva essas técnicas “pouco e bem, pois se for bem, o pouco permitirá que, depois, o aluno se auto-eduque”. (Idem, ibidem, p.185).

“Teve uma época em que eu vivia muito preocupado com o vestibular, mas depois eu desencanei, porque eu percebi que não era a única maneira de eu me intelectualizar ou de ganhar dinheiro. E que há outras formas de viver e de conseguir isso”.

Frase de Lima, ex-aluno do Lins, em entrevista descrita no capítulo 5.

1.3 Os saberes que identificam o ensino médio

Numa eventual comparação com outros níveis de ensino - como o infantil, por exemplo - é razoável nos perguntarmos se a visão das diferentes áreas do conhecimento impregna os outros níveis de ensino em igual escala àquela que impregna o ensino médio. Embora seja arriscado inferirmos qualquer resposta sem o devido estudo, não é tão absurdo supor que a resposta seja negativa, ou seja, que o papel que as diferentes áreas do conhecimento têm na identidade do ensino médio, os quais chamaremos de saberes, seja maior do que nos outros níveis de ensino, em virtude até da carga horária diferenciada que se tem. Se a suposição anterior é verdadeira, cabe-nos perguntar qual seria a contribuição dos saberes trabalhados no ensino médio na formação de sua identidade.

O educador Anísio Teixeira cita Whitehead para dizer como se dá o processo educativo, segundo o qual a educação tem um ritmo próprio, que é “o ritmo humano na aquisição do conhecimento” (TEIXEIRA, 1999, p. 186). A primeira fase, segundo ele, é a do “romance”, em que há uma certa imaginação diante do que se vai aprender, um certo impressionismo, o qual deve caracterizar a relação da escola primária com o conhecimento. A segunda fase é aquela em que, já adquirido o gosto pelo conhecimento, o indivíduo passa a desejar dominá-lo com precisão, no qual percebe a importância da disciplina para conseguir esse intento – objetivo da escola secundária. Por fim, a terceira fase é a aquela em que se entra novamente na fase da liberdade e da generalização, em que dominado o conhecimento, pode-se usá-lo e aplicá-lo nas mais variadas situações e áreas (ênfase do ensino superior):

Começo a conhecer numa certa forma de liberdade, alargando os olhos sobre o campo novo do conhecimento, desço ao pormenor, à minúcia, ao conhecimento das particularidades, constringendo-me e disciplinando-me nos esforços necessários para, afinal, reconquistar, em novo nível, a liberdade inicial com a posse precisa e completa do conhecimento (Idem, Ibidem, p.187).

No ensino fundamental cabe ao educador ser cuidadoso ao apresentar novos conhecimentos à criança, sendo maleável frente aos seus diferentes tempos de aprendizagem. Segundo Teixeira, no ensino médio lhe caberá agir no processo de conclusão da educação básica, lidando com a organização mental necessária a uma boa leitura e à produção de textos. Cabe, pois, ensinar a depurar informações, tarefa que transcende à alfabetização. É possível que venha daí a associação do ensino médio com saberes mais sofisticados, que requerem maior abstração e que não precisam ter uma aplicação prática imediata, mas que devem fazer parte da formação mais global de uma pessoa.

Quando a gente vê a coisa por fora, não tem tanta noção do que ela é quando e só vê o bloco, a gente passa a estudar os detalhes dela, você vai conhecendo melhor como é, e chega à conclusão de que aquilo tudo tem detalhes muito interessantes.

Frase de Lima, ex-aluno do Lins, quando perguntado sobre o estudo do amor

Na relação entre aluno e o conhecimento, há insegurança e estranhamento inicial por parte do aprendiz e uma sensação de prazer ao dominá-lo e aplicá-lo a outras realidades. Não é por acaso, que a relação de um indivíduo com o saber é associada ao desejo, tendo sido essa discussão objeto de estudo do francês Jacques Lacan (CHARLOT, 2003).

Essa relação com o saber é, via de regra, um comportamento individual (idem, ibidem), mas pode ter um aspecto coletivo quando pensamos que a escola pode ser vista como um local de construção de singularidades e, ao mesmo, de identidades coletivas, em que a forma pela qual os saberes são vivenciados também se intercala nessa relação entre o coletivo e o individual.

Em particular, na realidade de escola que temos hoje, com todos os problemas advindos da sociedade pós-industrial que descreveremos mais adiante, uma forma saudável de se estabelecer uma boa relação com o saber é importante para que o aluno aprenda:

“Para se compreender o mal-estar das escolas, não se pode negar que o campo intrincado da constituição do sujeito humano faz parte dos processos socializadores a que estão sujeitos professores e alunos, daí a importância de se considerar a participação dos afetos no desenvolvimento da capacidade de pensar e de se relacionar com o saber, assim como do próprio ato de transmitir o conhecimento”. (AMARAL, 2006, p.80).

O ensino médio deve lidar com a disciplina para construir o aprendizado, mas não só com ela, pois é preciso também ser interessante e significativo. Entretanto, dados relativos ao ensino médio apontam conteúdos e tratamentos vistos como desinteressantes, desatualizados, desprovidos de significado, em que os professores e alunos lidam de maneira burocrática, com pouco envolvimento e investimento afetivo no processo de aprendizagem:

Segundo alguns professores, dentre os entraves que se colocam diante da superação desta idéia, destaca-se a dificuldade em tornar o currículo do ensino médio um conhecimento vivo, que possa de fato ser instrumento para o aluno chegar ao final do ensino médio com algumas possibilidades de inserção no mercado, seja ele mais ou menos qualificado ((ABRAMOVAY & CASTRO, 2002, p. 382).

Esse conhecimento desarticulado e descontextualizado é um dos grandes elementos caracterizadores da identidade do ensino médio ao longo de sua história e não tem a ver simplesmente com o fato de lhe ser prerrogativa lidar com a minúcia e a precisão, conforme defendeu Anísio Teixeira.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM) apresentam uma preocupação relativamente grande com essa questão e, por isso, propõem uma mudança: acreditam que o recorte do conhecimento abordado e as implicações teórico-metodológicas sejam imperiosos na construção de uma escola de ensino médio que saiba lidar melhor com os saberes. Daí se centrarem na questão da contextualização e na proposição de novos saberes para alterarem essa relação negativa, os quais buscarei investigar para saber até que ponto estão presentes em nosso trabalho e se há outros saberes além dos já propostos.

“Muito embora, isso vai desembocar numa grande compreensão com o fato de ser jovem, eu acho que há esse hiato entre o que a escola é e a postura, sonhos e desejos dos jovens”.

Frase de Queiroz, professor de Geografia da E.E. José Lins do Rego, em entrevista no capítulo 6.

O mesmo ilustre educador Anísio Teixeira acrescenta a figura do adolescente como outro elemento caracterizador do ensino médio:

A nova pedagogia da nova escola secundária será, assim, a pedagogia da formação do adolescente, insistimos, como a da escola primária é a pedagogia da formação da criança. O programa consistirá de atividades educativas de nível adaptado a adolescentes, na diversíssima variedade de suas aptidões.(TEIXEIRA, 1999, p. 184).

É por concordarmos com Teixeira que faremos a seguir o estudo da adolescência e das suas relações com o ensino médio, propondo um capítulo sobre o assunto.

CAPÍTULO 2

A ADOLESCÊNCIA E O ENSINO MÉDIO NA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL

Neste capítulo, apresentarei uma reflexão acerca do que é adolescência hoje e dos objetivos do ensino médio à luz das discussões das principais características da chamada sociedade pós-industrial aguçadas no período da globalização. Em particular, ressaltarei o papel reservado ao adolescente nesse contexto.

Destacarei, ao final, alguns estudos que mostram elementos como papel do jovem na escola, relações entre professores e alunos, gestão pedagógica etc. presentes em escolas que apresentam experiências bem sucedidas na sua relação com a adolescência. Pretendo, assim, colher mais indícios para enriquecer o meu olhar quando estiver imerso na realidade escolar que pesquisarei.

2.1 Visões de adolescência

Em linhas gerais, há textos citando comportamentos típicos de jovens desde Aristóteles (MANZANO, 2004). Contudo, a adolescência como se apresenta hoje, pode ser compreendida como um fenômeno típico da atualidade e é objeto de estudo recente (GUTIERRA, 2003; CALLIGARIS, 2000). Do ponto de vista da história, a adolescência, fenômeno quase inexistente até o século passado, tornou-se hoje a idade mais desejada pelos adultos da sociedade ocidental.

Segundo Gutierrez (2003), até o século XVIII, a adolescência era confundida com infância. Inclusive os termos latinos *puer* e *adolescens*, segundo ela, eram praticamente sinônimos. Isso ocorria porque se ignoravam os fenômenos biológicos. O fim da infância era o fim da dependência. Aos indivíduos não dependentes, com pouca idade, cunhava-se o termo *juventude*, que não pode, ser sinônimo da adolescência atual, “pois se tratava de pessoas que, apesar da pouca idade, já exerciam funções sociais definidas” (GUTIERRA, 2003, p.26). Ainda segundo essa mesma autora, a adolescência, tal qual a temos hoje, começou a ser configurada a partir de dois personagens literários: O *Querubim*, que se caracterizava pelo aspecto afeminado resultante da transição entre criança e adulto, que traduzia o “tempo do amor nascente” (Idem, Ibidem., p.27), mas que, entretanto, agia como os adultos, inclusive participando de combates; e o *Conscrito* que, no caso dos meninos, valorizava “a força viril típica do jovem” (Idem, Ibidem., p.27), quando de seu recrutamento militar.

“Na parte da adolescência, aprendi a prestar mais atenção nas minhas atitudes, e até pensar no que é realmente ser tratada como adolescente, porque ou te tratam como criança ou como adulto, e até você mesmo quer ser tratada como criança quando faz alguma coisa errada por exemplo, e quando queremos tomar alguma decisão mais importante queremos ser tratados como adultos e isso confunde não só a mim, mas a todos os adolescentes e pais de adolescentes”.

Frase de uma aluna do Lins sobre o que mais aprendeu no estudo da adolescência realizado na escola

Gutierrez (2003) cita Áries (1981) como o estudioso que descreveu o que poderíamos chamar de primeiro adolescente típico moderno:

O primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner: a música de Siegfried pela primeira vez expressiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século, o século da adolescência (ARIES, 1981 apud GUTIERRA, 2003, p.46).

De acordo com Áries, a consciência de juventude tal qual a conhecemos em nossos dias surgiu a partir da Primeira Guerra Mundial, quando os combatentes mais velhos ficavam

na retaguarda, enquanto os mais novos iam à frente da batalha. Antes disso, os serviços domésticos se confundiam com a própria aprendizagem: as crianças somente saíam de casa para aprender um ofício com outras famílias e, por isso, não havia distinção entre vida privada e vida profissional. A ida à frente de batalha de maneira diferenciada dos adultos é um primeiro elemento diferenciador do adolescente em relação aos demais membros da sociedade (crianças e adultos).

Somente a partir do século XV houve uma mudança gradual, quando a escola passou a cuidar mais de perto da educação do adolescente. Alguns pesquisadores atribuem o crescente papel da escola na educação do jovem “à necessidade atribuída aos clérigos de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos, mantendo-a na inocência e treinando-a mais para resistir às tentações do mundo adulto” (GUTIERRA, 2003, p.28).

No século XVII houve o retorno das crianças ao lar, as quais passaram a ser participantes mais notadas da vida cotidiana e motivo de preocupação e de expectativas dos adultos quanto ao seu trabalho, à sua formação e ao seu futuro.

A família de então ainda não era a atual, uma vez que havia uma sociabilidade muito grande. Segundo Gutierrez (2003), a família atual separa-se do mundo e da sociedade constituindo um grupo solitário de pais e filhos:

“Forma-se o sentimento de intimidade e valoriza-se a casa e os dados de identificação [...]. Surgem áreas de estudo dedicadas aos problemas da infância, como a pediatria, a psicanálise e à psicologia. Acentua-se então a noção de passagem, sendo a educação o tempo de passagem para a vida adulta e da vida familiar para a vida social”. (Idem, Ibidem., p.28).

Nesse contexto, a vida familiar e a vida social tornaram-se distantes. Ser adolescente passou a ser, então, um tempo em que o jovem teria de sair do meio familiar e escolar para ingressar na sociedade e no trabalho.

Numa primeira aproximação, então, começou a delimitação da adolescência tal qual a

compreendemos hoje: Segundo Calligaris (2000), um adolescente é alguém:

- “que teve o tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados no comunidade” (Idem, ibidem., p.15): Por exemplo, um adolescente, ao contrário de uma criança, já sabe que é importante ter sucesso profissional / social e amoroso / sexual.
- “cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente consagrar às tarefas que lhe são apontadas para esses valores, competindo de igual para igual com todo o mundo” (Idem, Ibidem, p.15);
- “para quem nesse exato momento, a comunidade impõe uma moratória” (Idem, Ibidem, p.16).

Em suma, apesar de já ser um sujeito capacitado e instruído por uma infindável quantidade de caminhos (pais, escolas, mídias, amigos), para adotar o os ideais da sociedade, ele é considerado adolescente por não ser reconhecido como adulto:

Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada e a maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores . Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência” (Idem, Ibidem, p.16).

Na mesma obra, Calligaris discute longamente a questão da moratória imposta aos adolescentes, tratada como conflituosa, já que se impinge a eles uma série de proibições para realizar aquilo que seus corpos, por exemplo, já estão aptos e desejosos de realizar. Acrescenta-se à tal proibição o verdadeiro culto que se faz atualmente à independência como valor supremo: o sujeito é feliz se for independente afetiva e financeiramente – algo que a própria concepção de adolescência rejeita. Por fim, diz-se que a adolescência é um período feliz, algo que o jovem também não é capaz de compreender. Como ser feliz com uma série de restrições ligadas à moratória?

Enfim, essa é uma visão de adolescência atual. Embora haja visões diferentes e nenhuma definitiva entre os autores que pesquisei, podemos afirmar com relativa segurança

que ela começa após a puberdade, período em que o sujeito está na maturação fisiológica relativa aos órgãos sexuais. O seu fim é indeterminado, uma vez que os papéis relegados aos adultos em nossos dias também não estão claros. É por essas razões, segundo Calligaris (2000), que um adolescente é alguém:

- “cujos sentimentos e comportamentos são obviamente reativos, de rebeldia a uma moratória injusta” (Idem, Ibidem, p.16);
- “que tem o inexplicável dever de ser feliz, pois vive uma época da vida idealizada por todos” (Idem, Ibidem, p.16)..
- que não sabe quando e como vai poder sair da sua adolescência (Idem, Ibidem, p.16).

Acrescenta-se a essa dimensão o fato de que adolescentes são diferentes e que, apesar de conterem esses elementos em comum, são um mosaico de indivíduos com características peculiares, em que um ou outro elemento, dentre os já citados, está mais ou menos presentes.

É comum na adolescência o período de formação da identidade do sujeito, manifestada por aspectos relacionados a uma crise de valores e de personalidades. Além das mudanças físicas e hormonais, as quais, por si mesmas, já provocam significativas mudanças de comportamento, há na busca pela sua identidade o que os psicanalistas chamam de “luto dos pais” – situação em que o adolescente busca se diferenciar dos seus responsáveis (até então as suas maiores referências). Nesse processo de desvinculação aparecem os grupos, nos quais ele busca incessantemente integrar-se, adquirindo as suas linguagens, trajes e comportamentos.

“Quando as pessoas vêm de fora da escola, elas falam: “- Está na cara que isso aqui é uma escola de ensino médio”. Eu penso que é exatamente por esse comportamento deles mais despojado, procurando uma identidade, e eles procuram através do vestuário, através da atitude, de um comportamento, de um estilo musical e tal, se encontrar, então a escola de ensino médio se caracteriza porque você chega e encontra vários grupos de jovens, diferentes e alegres”.

Resposta da diretora da E.E. José Lins do Rego Solange Rodrigues Leite à pergunta: “Como identificar uma escola voltada para adolescentes?”.

Esse afastamento dos pais também é repassado ao mundo dos adultos, ocasião em que surgem seguidos questionamentos quanto às regras, às tradições, aos valores e aos costumes. Contudo, o fato de ser normal o afastamento e os questionamentos não significa que os adultos devam se ausentar, já que sua presença continua sendo fundamental para que a adolescência seja vivida mais tranquilamente.

A crise de identidade é fomentada pelas sucessivas experimentações que o adolescente deve ter rumo a duas grandes decisões que deverá tomar em breve: a escolha de parceiros (dimensão afetiva) e a escolha da sua função social (dimensão profissional, comunitária ou política).

Há um desserviço quando se generaliza o período na vida do sujeito, criando uma série de estereótipos sobre o que é ser adolescente. Amaral (2006) vem alertando para o risco dessa definição se transformar em um estereótipo, inclusive alertando que não necessariamente esse processo é uniforme para todos, ou mesmo que a crise da adolescência, por si mesma, é necessariamente ruim.

Há elementos complicadores nesse quadro quando estudamos a adolescência dentro da chamada sociedade pós-industrial, que é o que veremos a seguir.

2.2 A problemática da sociedade pós-industrial

Embora seja inegável que coexista uma relação entre a situação política-econômica-cultural da nossa sociedade e os objetivos do ensino médio, considero necessário empreender uma discussão de cunho filosófico à questão da sua identidade. É certo que há grandes divergências acerca da separação entre a modernidade e a pós-modernidade. Por essa razão, preferirei chamar de características da sociedade pós-industrial, pois assim, estarei me referindo a uma época histórica e não exatamente a um conceito filosófico ainda em

discussão.

Essas características da sociedade pós-industrial vêm sendo estudada, ainda que não com esse nome, por diversos filósofos, dentre eles Jürgen Habermas (2002), que aponta a modernidade como a época em que a sociedade trouxe a consciência de si, conforme vemos a seguir.

A época moderna encontra-se, sobretudo, sob o signo da liberdade subjetiva. Essa realiza-se na sociedade como um espaço, assegurado pelo direito privado, para a perseguição dos interesses próprios; no Estado como participação fundamental, em igualdade de direitos, na formação da vontade política; na esfera privada como autonomia e auto-realização éticas e, finalmente, referida a essa esfera privada, na esfera pública como processo de formação que se efetua através da apropriação da cultura tornada reflexiva. (HABERMAS, 2002, p. 121).

Tal pensamento efetivou-se por exemplo, na separação quase total entre a razão e espírito, em que este último, segundo Habermas (2002), passou a ser considerado como “uma abstração, uma alienação em relação à totalidade de um contexto de vida ético” (HABERMAS, 2002, p. 122). E complementa: “No passado, a religião foi o selo inviolável posto sobre esta totalidade. Esse selo, não por acaso, rompeu-se na modernidade”. (Idem, Ibidem, p. 122).

A separação entre razão e espírito, aliada a um fortalecimento sem precedentes do ideal iluminista da razão, caracterizadora da era moderna, propiciou avanços e causou impactos nas sociedades, como uma busca cada vez mais desenfreada por novos produtos, um *boom capitalista*, avanços na medicina e a elevação da democracia como um valor. Por outro lado, apresentou-se como representante de um novo ideal totalitário que, tampouco, resolveu ou incrementou discussões de tolerância, ideais de paz mundial ou formações psíquicas mais estáveis.

Um dos primeiros filósofos a criticar a totalidade do ideal da razão foi Nietzsche, apontado por Habermas (2002) como o grande ponto de inflexão entre a modernidade e a pós-

modernidade porque passou a analisar a ausência de conseqüências, por exemplo, de uma tradição cultural social que, segundo ele, foi impelida para a esfera da interioridade, afetando os indivíduos e a própria sociedade:

O saber que, sem fome, é absorvido em desmedida, e mesmo contra a necessidade, já não atua mais como motivo transformador que impele para fora, mas permanece escondido em um certo mundo interior caótico... E assim a formação moderna é essencialmente interior – um manual da formação interior para os exteriormente bárbaros” (NIETSCHE apud. HABERMAS, 2002, p. 273).

A percepção de que a razão, por si mesma, era incapaz de responder satisfatoriamente ao papel que a religião ocupava desde sempre, fez com que Nietzsche abandonasse o ideal da razão soberana e seguisse, em seus estudos, por outros caminhos, dentre eles a percepção inicial de que a arte poderia ocupar este papel, os quais não cabe aqui discuti-los.

O primeiro golpe na razão desferido por Nietzsche, contudo, não foi capaz de reduzir o forte impacto que o culto à mesma gerou na sociedade. Na verdade, o próprio surgimento da Psicanálise com Freud talvez possa ser compreendido como mais uma conseqüência dessa “crença desmedida” na razão, já que o ser humano passou a buscar, “cientificamente”, as causas de suas infelicidades. Dessa maneira, a busca pela felicidade que, pela religião ocidental, viria após a morte como recompensa divina a uma etapa de “sofrimentos terrenos”, passou a ser objeto de estudo da razão e, logo depois, como objeto de desejo imediato a ser conseguido por meio da razão, já que transcendências e divindades foram enquadradas, entre outras interpretações, nas categorias de “fugas” psíquicas (AMARAL, 1997).

Freud em seus estudos, buscou “enquadrar” a irracionalidade em sua teoria científica, colocando o inconsciente como elemento central de sua obra. Em linhas gerais, pode-se afirmar que, com isso, buscou responder à questão formulada por Nietzsche quando este apresentou a incapacidade do homem de seu tempo de pensar-se exclusivamente de maneira racional. Um exemplo desta constatação é a obra freudiana *O mal estar da civilização*, escrita

em 1924, no qual o “pai da Psicanálise” aponta mecanismos presentes no inconsciente como elementos fundantes para a construção da própria civilização, incorporando termos como “repressão”, ‘pulsões’ etc. aos estudos para se compreender a sociedade e a modernidade.

Os impactos do pensamento racional, cujo maior expoente foi o Positivismo de Augusto Comte, aliados ao surgimento quase concomitante da Psicanálise, não foram, contudo, eficientes para se obter uma sociedade mais igualitária e pacífica:

A despeito do caráter progressista assumido inicialmente pela teoria dos ideólogos (razão), na medida em que pretendiam instaurar o domínio da razão em bases liberais, suas análises das formas de consciência não eram inteiramente incompatíveis com os interesses do poder: nelas se colocavam os elementos “técnicos-manipulativos”, tão bem explorados pelo positivismo e, o que é mais importante, cujos resultados ficaram disponíveis para finalidades que, inclusive seriam mutuamente contraditórias (AMARAL, 1997, p. 48).

A autora Amaral (1997) cita o uso desses conhecimentos pela ideologia do nacional-socialismo e pelas propagandas e programações veiculadas nos meios de comunicação de massas como exemplos da afirmação anterior. Contudo, se a razão foi criticada pelo seu uso em larga escala em situações como o Nazismo - há teses e documentários críticos mostrando como os ideólogos do nacional-socialismo utilizavam conhecimentos psicanalíticos para manterem os seus ideais - tais conhecimentos foram incorporados pela cultura ocidental, sobretudo em sua vertente capitalista, utilizando-os como instrumento igualmente de manipulação e controle:

Esta nova expressão do fenômeno ideológico das sociedades contemporâneas deixa de se caracterizar pela “simulação de uma pretensa autonomia”, dando lugar a um verdadeiro deslocamento “geológico” entre as dimensões psicanalíticas da superestrutura e da infra-estrutura, o que permite a sua penetração nas esferas mais íntimas da consciência e da produção cultural. O sistema de dominação faz com que a cultura, a política e a economia se fundam num único sistema onipresente, paralisando, assim, as forças que a ele possam se impor. Processa-se um verdadeiro empobrecimento do mundo do espírito, adquirindo este um caráter efêmero, pálido

e impotente (Idem, Ibidem, p.23).

Dessa maneira, segundo a mesma autora, “tudo passa a ser forjado para conduzir os indivíduos heteronomamente a uma adaptação à sociedade, por meio da indústria cultural” (Idem, Ibidem, p. 23).

Ocorreu, pois, o que Adorno chamou de “Psicanálise às avessas”: em vez de pretensamente libertar o indivíduo, constituindo-o como sujeito e autor de sua felicidade, o conhecimento psicanalítico e filosófico passou a ser utilizado como meio de dominação, não em função do convencimento a partir de argumentos racionais, mas, “pela imposição autoritária de objetivos irracionais, que são alcançados despertando-se habilmente nas massas uma porção da “herança arcaica” de seu inconsciente” (AMARAL, 1997, p. 25).

Assim, tem-se uma substituição do papel que a religião e/ou mitos desempenhavam anteriormente pela elevação da razão, “desmitologizando-se” a natureza, naturalizando-se as relações sociais e “psicologizando-se”, em demasia, os indivíduos. Como consequência, deixa-se o próprio homem como escravo dessa razão, já que a sua subjetividade, preenchida anteriormente por valores e papéis sociais bem definidos, ainda que algumas vezes “transcendentais”, aparece como sujeição ao existente que, no caso, são os meios essencialmente materiais, manifestados pelo mundo da produção e de consumo.

Estamos, enfim, numa era dita pós-moderna ou, segundo alguns outros autores - como Adorno - num “modernismo elevado ao máximo” ou na chamada “sociedade pós - industrial”. Mergulhamos num exagerado narcisismo (culto a si mesmo), já que a formação da subjetividade não se sustenta em mecanismos sólidos de tradições coletivas e/ou sociais, mas sim por efemeridades materiais.

Como terá sempre a necessidade de se constituir e como os elementos coletivos sociais tornaram-se fracos e efêmeros como seus constituidores, o indivíduo torna-se “presa fácil” de todo e qualquer pensamento que lhe proporcione um mínimo de sustentação identitária.

Assim, surgirão os grupos que se constituem em torno de gostos musicais, trajes parecidos, dentre outras possibilidades, quase sempre ligadas ao mundo do consumo, quase sempre efêmeros.

A despeito de serem grupos, ainda estamos, nesta situação, diante de um elevado narcisismo, em que poucos têm em si a noção de uma coletividade maior:

Na medida em que os indivíduos se tornam independentes da experiência social, acabam, de outro lado, tornando-se incapazes de experimentar a sua especificidade, o que resulta no mais completo processo de indiferenciação subjetiva”.(AMARAL, 1997, p.48).

Concomitante ao sentimento narcísico, acrescenta-se o sentimento hedonista baseado na busca por se viver intensamente o presente e o prazer imediato:

A rês pública encontra-se desvitalizada, as grandes questões “filosóficas”, econômicas, políticas ou militares suscitam mais ou menos a mesma curiosidade desenvolvida do que qualquer fait divers: todos os cumes se abatem pouco a pouco, arrastados pela vasta operação e neutralização e banalização sociais. Só a esfera privada parece sair vitoriosa desta vaga de apatia: zelar pela própria saúde, preservar a sua situação material, perder os “complexos”, esperar que cheguem as férias, viver sem ideal e sem fim transcendente tornou-se possível. (LIPOVETSKY, 2000, p.49).

O autor, mais adiante, continua:

Viver no presente, apenas no presente e não já em função do passado e do futuro, é esta perda do sentido da continuidade histórica, esta erosão do sentimento de pertença a uma sucessão de gerações enraizadas no passado e prolongando-se no futuro que caracteriza a sociedade narcísica. (...). O sentido histórico sofre as mesmas deserções que os valores e as instituições sociais (Idem, ibidem, p.49).

Contudo, esse ideal narcísico e hedonista, não está sendo capaz de trazer a felicidade para os indivíduos. Contraditoriamente, os mesmos revelam-se cada vez mais infelizes e, por isso, surgem novas e diferentes patologias psíquicas associadas ao mundo contemporâneo.

Isso ocorre porque, segundo alguns autores, o ideal narcísico nunca será plenamente

efetuado, visto que a busca do “eu” jamais será alcançada. Haverá sempre, conforme aponta Lipovetsky (2000)⁴, uma busca desenfreada de si que exigirá, por sua vez e cada vez mais, uma demanda por “terapias e anamneses” (Idem, Ibidem, p.50) , num processo interminável e, talvez por isso, compreendido como inútil e, depois, como “vazio”. Surge, então, a “*era do vazio*”, a “*corrosão do caráter*” e o “*crepúsculo do dever*”, não por acaso, títulos de obras de autores críticos à pós-modernidade.

Como se vê, estamos diante de questões muito complexas e que trazem consigo consequências e implicações em todos os elementos da cultura. Tenho clareza que estou simplificando por demais a discussão. Não quero, assim, centrar-me em todos os seus aspectos e nem discutir mais profundamente todas as suas consequências na vida das pessoas.

Entretanto, certamente esse quadro afeta a escola média e seria demasiadamente presunçoso discutir em todos os aspectos como tal escola é afetada. Assim, descreveremos como, ao nosso ver, esse quadro complexo vai além da discussão até agora feita pelos especialistas em ensino médio no momento em que alguns dos principais documentos desse nível de ensino são constituídos.

2.3 O ensino médio e a adolescência na sociedade pós - industrial

Se há na sociedade indivíduos com fragilidades psíquicas advindas de um contexto social desarticulado e igualmente frágil, é necessário repensarmos os objetivos do ensino médio a partir dessa perspectiva. Uma das primeiras consequências da análise a partir desta perspectiva resvala na própria discussão da dicotomia do propedêutico ou profissionalizante, presente, desde sempre, na história do ensino médio. A meu ver, tal discussão esconde uma

⁴ “Quanto mais o “eu” é investido, feito objeto de atenção e de interpretação, mais a incerteza e a interrogação crescem “.(LIPOVETSKY, 2000, p.53).

necessidade anterior do sujeito que é a de construir um “projeto de vida”, já que estamos numa sociedade que privilegia o prazer imediato e o viver sem consequência. Nesse sentido, é importante atentar-se para a possibilidade de que os alunos do ensino médio não tenham, razões para o próprio planejamento de suas vidas. A reflexão sobre essa falta de projeto de vida deve ser feita antes mesmo de tentar identificar o ensino médio como propedêutico, profissionalizante ou conclusivo da educação básica. Caso contrário, novamente, estaremos incorrendo no erro de somente atrelarmos os seus objetivos a questões econômicas e políticas conjunturais, sem levarmos em consideração o indivíduo ao qual o ensino médio é destinado.

A discussão da chamada sociedade pós-industrial aponta para a necessidade de se refletir sobre a proposição de um ensino médio baseado na cidadania *atuante* ou *reivindicadora*, voltada à compreensão dos mecanismos da sociedade para, a partir disso, obter-se uma transformação social rumo a um ideal de sociedade por meio de lutas políticas. A nosso ver, tal objetivo pressupõe a existência de um projeto de vida baseado numa identificação do indivíduo com o seu coletivo e com o ideal reivindicador que, conforme aponte, não parece persistir em nossos tempos carentes de utopias.

A questão que se coloca é como fazer os indivíduos pensarem em ter como objetivo de vida a melhoria do seu coletivo se há, neles, fragilidades psíquicas relativas à sua própria individuação, apontadas pelos autores já citados (como AMARAL (2006), LIPOVESTKY (2000) e pelos seguidores de Adorno). Voltamos, assim, à necessidade de se ter na escola um trabalho que atente para a formação da identidade do indivíduo e que, a partir disso, vá ao encontro a um ideal coletivo de sociedade, sem pretender estabelecer de antemão a qual ideal e com qual coletivo.

A discussão trazida pela sociedade pós-industrial segue até mesmo no que se refere à própria existência da escola como a temos hoje. Educadores reconhecidos já afirmavam que aprender não é fácil (FREIRE, 1996), exigindo dedicação, disciplina e esforço diante de um

novo conhecimento. Ocorre, pois, que tais qualidades “foram desvalorizadas socialmente em proveito do culto do desejo e da realização imediata” (LIPOVESTKY, 2000, p.58). Tal observação torna-se ainda mais grave quando percebemos que é idéia utópica imaginar que se possa aprender na escola, todos os dias, de maneira sempre agradável, uma vez que sempre serão exigidos esforços e dedicação - quiçá recompensados ao longo prazo - que vão de encontro ao sentimento hedonista difundido na sociedade pós-industrial.

Em particular, no que se refere à adolescência, avanços nos conhecimentos referentes a essa etapa da vida tornam-se cada vez mais freqüentes e devem ser rapidamente difundidos às escolas, uma vez que, pelas suas próprias peculiaridades, os adolescentes tornam-se “presas” cada vez mais fáceis da indústria cultural e dos valores sociais difundidos, muitas vezes de forma subliminar, visto que não têm, dentro de si, uma identidade mais estruturada. As escolas, assim, devem ter clareza de que o seu trabalho tornou-se mais urgente e, infelizmente, mais difícil, pois devem encontrar uma maneira de lutarem contra a difusão dos valores pós-industriais como hedonismo, individualismo, superficialidades, competitividade, consumismo, entre outros.

Ademais, a escola tornou-se um dos poucos espaços de socialização e de convívio em nossa sociedade. Com um grupo de jovens que estão “na moratória injusta”, com obrigação de serem felizes e sem grandes certezas acerca do seu futuro, o papel social da escola torna-se mais difícil de ser executado. Por isso, a escola acaba sendo ora inócua demais para o que se deseja dela, ou então, um palco de conflitos desgastantes para os que vivem nela:

Possivelmente, a tentativa de constituição de uma escola voltada para o adolescente, repensando desde a estruturação do seu espaço físico em função deste indivíduo até a criação de momentos efetivos que propiciem a reflexão e a auto-reflexão, fomentando a percepção ou a formação de referências sólidas ao mesmo, bem como o estímulo à constituição de “projeto de vida” podem ser metas interessantes a serem apresentadas às escolas atuais.

Assim, às escolas cujos desafios historicamente são bastante complexos, acrescenta-se a necessidade de ir na contramão dos valores difundidos socialmente, nesse momento talvez mais do que em tempos anteriores. É preciso destacar a importância da coletividade em detrimento do individualismo; da reflexão em detrimento da “ação por si mesma”; da concentração em detrimento do processo de constante excitação; da valorização da dedicação em detrimento do prazer imediato; de certa revalorização da tradição em detrimento do culto à novidade; além da necessidade de se ter, em muitos casos, disciplina para se conseguir determinados objetivos.

“A escola preza valores como dedicação, esforço, disciplina, leitura e etc. e ela tenta mantê-los. Mas será que ela consegue? Eu não sei”.

Frase de Carvalho, professor de Biologia, sobre o papel do ensino médio, em entrevista no capítulo 6.

Cabe ressaltar que não se trata de defender um modelo tradicional de educação, já descrito por Paulo Freire na forma de “educação bancária” (FREIRE, 1996). Esse tipo de educação tradicional tem se mostrado ineficaz há muito tempo, até mesmo quando se tinha um quadro social menos complexo do que se tem hoje.

Por fim, não posso ignorar as condições adversas em que as nossas escolas se encontram e o quadro econômico difícil ao qual a maioria dos adolescentes brasileiros é submetida. Tenho consciência de que a discussão feita aqui, ainda que necessária, somente poderá obter êxito quando houver uma compreensão do adolescente como preocupação de toda a sociedade, a fim de que sejam efetivadas políticas públicas sérias, inclusive de longo prazo, nas quais a educação formal, aqui representada pelo ensino médio, receba a devida atenção..

Mas como fazer isso dentro do espaço-tempo escolar é o que tentaremos tratar a seguir.

2.4 Alguns exemplos de experiências bem sucedidas com adolescentes no ensino médio

Quando fui consultor da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), percorri cerca de quarenta escolas ao longo do nordeste brasileiro, escolhidas porque apresentavam experiências no trabalho com alunos de ensino médio relativamente bem sucedidas. Após sistematizá-las e aglutiná-las numa publicação intitulada *Fórum de Experiências Inovadoras do Ensino Médio* (BRASIL, 2003), percebi que apontavam para alguns caminhos em comum, tais como:

- abertura de espaços para que os adolescentes participem: as escolas criavam espaços de participação para o jovem, dando-lhe um certo “protagonismo” nas ações pedagógicas e até administrativas. Essa característica também foi detectada pelos autores Maia e Carneiro (2001) e Carneiro (2001).
- valorização das singularidades: percebiam cada jovem como único e tinham atitudes que demonstravam tal percepção explicitamente;
- valorização de atividades artísticas, culturais e esportivas no cotidiano da escola: eventos, trabalhos interdisciplinares e espaço para que os jovens manifestassem o seu talento eram, quase sempre, elementos presentes nessas escolas;
- corpo docente preocupado em ser “referência” aos jovens: em todas essas escolas, havia professores que sabiam lidar com os jovens e que se tornavam referências para a formação da sua identidade. Tais professores lideravam os projetos da escola e acabavam atraindo os seus colegas inicialmente menos interessados;
- discussão de assuntos pertinentes ao contexto em que o jovem está inserido: em todos os projetos, havia questões afeitas ao universo adolescente: discussões de sexualidade, de formação de identidades, orientações vocacionais, adequação ao mercado de

trabalho, violência, entre outros.

- uso de diferentes recursos pedagógicos: em quase todos esses projetos havia o uso de recursos pedagógicos variados, tais como materiais audiovisuais (filmes e músicas, principalmente), diferentes formas de expressão (teatros, desenhos, poesias, textos literários), recursos de informática, saraus, pesquisas de campo, dentre outros.
- diálogo com o conhecimento do aluno: na maioria das experiências, o conhecimento a ser trabalhado dialogava com o conhecimento que o aluno trazia. Havia uma preocupação com a contextualização para chegar ao conhecimento a ser ensinado.
- trabalho coletivo: Nenhuma das escolas fazia um projeto em que estivesse apenas um professor envolvido. em todas, havia no mínimo, três - o que indica que uma equipe coesa e comprometida é condição imprescindível para que os projetos obtenham êxito.
- as escolas trabalhavam com projetos: em que pese o termo “projeto” ter sido amplamente difundido nas escolas, muitas vezes desvirtuando-se (AZANHA, 1998), todas as escolas apresentavam o termo “projeto” para sintetizar o conjunto de ações relativamente coesas e sistematizadas que desenvolviam.

Um dos especialistas em ensino médio, em seu livro *Os projetos juvenis na escola de ensino médio* (CARNEIRO, 2001), aponta alguns elementos fundamentais para que os projetos funcionem:

- 1) “Um projeto juvenil deve ter como ponto de partida um sujeito coletivo não-docente” (Idem, Ibidem, p.117): Ainda que um membro do corpo docente seja o proponente ou o coordenador do projeto, se não houver uma ressonância com aqueles alunos ou se os mesmos não se identificarem, ele não vingará. Segundo Carneiro, essa identificação com o projeto remete “à existência de sujeitos coletivos nas instituições que as sustentam e as conduzem numa outra direção” (Idem, Ibidem, p.117) – o que os leva a novas configurações da sua identidade.
- 2) “Um projeto juvenil deve ter uma dimensão exploradora” (Idem, Ibidem, p.118): Deve

haver uma ampliação do que se pretende trabalhar em sala de aula, assim tal conhecimento adquire uma envergadura capaz de abarcar os diferentes universos sociais dos jovens.

3) “Um projeto juvenil concretiza e potencializa o conceito legal de autonomia escolar” (Idem, Ibidem, p.117.,p.118): Para Carneiro (2001), se a escola é um espaço de configurações de novas identidades, um bom desenvolvimento deles implica em que a escola se veja no domínio de seu próprio processo de desenvolvimento – o que não pode ser tolhido por fatores externos, ”quase sempre burocráticos” (CARNEIRO, 2001, p.119).

4) Um projeto juvenil não deve revestir da “ratio técnica”, mas da “ratio política” (Idem, Ibidem, p.119): Os resultados de um projeto juvenil adquirem uma visão essencialmente cultural e não somente técnica. Nesse sentido, podem ser *materiais*: harmonização das estruturas físicas, espaço organizacional e a vida de cada aluno; e *imateriais*: convivência humana, pluralismo, diversidade, e a manutenção permanente de referenciais, baseado nas experiências individuais.

5) “Um projeto juvenil deve trazer para o ambiente da escola uma visão simples e construtiva de pesquisa”: O aluno deve saber onde pesquisar para “construir as suas respostas e não ser somente um “respondedor” (Idem, Ibidem, p.120).

6) “Um projeto juvenil deve ser um importante canal para restituir a alegria na escola, pelo sentido da participação aberta e desejada que contém” (Idem, Ibidem, p.121): A variável alegria deve ser colocada como algo a ser conseguido em algum momento do projeto (ou quiçá, durante todo o seu processo), ainda que não se exclua o esforço e a disciplina.

7) “Um projeto juvenil conduz o aluno a uma certa disciplina pessoal, uma vez que executá-lo supõe definir meios e metas” (Idem, Ibidem, p.122): O aluno substitui a disciplina escolar pela organização pessoal e pela responsabilidade de dar conta da sua tarefa dentro daquele ideal coletivo.

8) “Um projeto juvenil deve mudar radicalmente os parâmetros de avaliação da escola”

(Idem, Ibidem, p.122). Passa-se a avaliar não somente para aprovar ou reprovar, mas para discernir até que ponto as metas foram atingidas e quais as causas dos eventuais sucessos ou insucessos.

Embora não estejam presentes todas essas características em todas as escolas pesquisadas por mim em meu trabalho na SEMTEC/MEC, é inegável que a maioria estava presente nelas. Cabe ressaltar que há um número pequeno de escolas que conseguem empreender essas ações. Assim é que as secretarias estaduais de educação demoravam muito tempo para diagnosticar experiências boas: muitas das experiências indicadas por elas foram descartadas pela equipe do Ministério.

Portanto, o que me parece mais interessante como pesquisador não é o fato de algumas escolas conseguirem perceber o caminho que as tornam capazes de fazer bons projetos juvenis. Mas sim por que elas – e não outras – conseguem fazer, se a realidade de quase todas é uma dificuldade em si para conseguir. Essa questão foi durante todo o meu percurso de pesquisa um delineador do meu foco de investigação.

Por isso, farei um estudo do trabalho da Escola Estadual Professor Architoclino Santos, escola que figurou como referência para a educação pública de ensino médio nos anos de 1980. Pretendo, com isso, fazer uma comparação, guardadas as devidas diferenças, entre ela e a Escola Estadual José Lins do Rego, que será objeto de minha pesquisa.

2.5 A experiência da Escola Estadual Professor Architoclino Santos

Nos anos de 1980, a Escola Estadual Professor Architoclino Santos, situada no Parque Continental, bairro que faz divisa entre os municípios de São Paulo e Osasco, era uma

referência em escola pública na cidade. A sua equipe de professores era altamente engajada, seja na escola, seja em movimentos sociais e políticos. Tal engajamento foi, inclusive, objeto de pesquisa:

Buscamos desvelar o universo escolar a partir da análise de situações relativas à escola e à sua história local que precisam ser melhor compreendidas, tais como: a) os constantes questionamentos da autoridade constituída; b) as diversas situações de reivindicação e discussão; c) os vários diretores que por ela haviam passado, nela não permanecendo; d) a imagem de ser uma escola “difícil”, com professores politizados; e) a solução de situações cotidianas como um coletivo; f) o fato de ser uma escola que sempre participou de maneira coesa nos movimentos grevistas; g) sua longa história de lutas políticas (PROENÇA, 1991, p.41).

Essa escola abrigou um grupo de professores altamente qualificado, que nela permaneceu por anos, ainda que alguns tenham recebidos vários convites para trabalharem em outras instituições, até que acabaram por exonerar-se:

Vários de seus professores estudaram em programas de pós-graduação, passaram a lecionar no terceiro grau – vários em universidades públicas ou católicas – ou comissionaram-se em outros setores da escola pública (Idem, Ibidem, p.138).

O Architiclino, como é chamado popularmente, abrigou uma série de professores que se tornaram importantes intelectuais da área de Educação, principalmente em metodologia de ensino, tais como o Prof. Dr. Mansur Lufti, um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Química, a Profa. Dra. Circe Bittencourt, atual professora da Universidade de São Paulo (USP), a Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka, também professora da USP, a Profa. Dra. Eulina Lufti, a própria Profa.Dra. Marilene Proença, dentre outros. A grande maioria deles foi professor da própria escola. Outros, escolheram-na para fazer suas pesquisas.

Dentre as pesquisas efetuadas na escola, havia desde trabalhos ligados ao ensino de Química (trabalhos do Prof. Mansur), ensino de história (trabalhos da Profa. Bittencourt), ensino de literatura (mestrado da professora Eulina Lufti) até aspectos ligados à gestão da

escola, feita pela Profa.Dra. Marilene Proença, em 1991.

A escola primava por ter grande participação popular e por trabalhar com estratégias didáticas variadas, quase sempre propostas e discutidas pela coletividade. Havia um destaque especial para as pesquisas de campos, pioneiras à época, pela luta política e pelo esforço em ter a participação dos alunos nas instâncias decisivas da escola⁵.

O Architiclino Santos, ainda que tivesse todo esse destaque, não era uma escola perfeita. Nela, já havia algumas dificuldades presentes nas escolas brasileiras:

Embora a paixão se faça presente através do investimento no trabalho, nas inúmeras reuniões de integração de áreas, do repensar a questão curricular de determinados cursos, da avaliação etc., a defasagem salarial e as condições precárias de trabalho são citadas como empecilhos fundamentais para a manutenção da qualidade de ensino oferecido. Ou seja, a paixão transforma-se pouco a pouco em desilusão, desânimo, em cansaço. As vicissitudes vividas no dia a dia escolar vão-se somando, gerando um êxodo cada vez maior do professor efetivo da escola pública. (PROENÇA, 1991, p.138).

Segundo essa mesma pesquisadora, aqueles que permaneceram naquela escola falavam que buscavam desempenhar um trabalho de qualidade, a despeito de todas essas dificuldades, para terem sentido em seu trabalho:

Expressam-se dizendo que é preciso encontrar maneiras de significar o seu trabalho, motivando assim a sua permanência. Caso isso não ocorra, o trabalho desenvolvido passa a ser inócuo e desgastante. (Idem, Ibidem, p.138).

A escola também era pródiga em conflitos entre os grupos de professores, conforme cita Proença (1991).

A maior ou menor aceitação das atuais condições de trabalho gera atitudes diferentes entre os professores. Há aqueles que consideram a situação salarial e de falta de

⁵ A questão da adolescência no Architiclino não era exatamente um problema. Talvez por não serem o seu foco, os trabalhos de pesquisa registram poucas ocorrências, por exemplo, de indisciplina.

condições de trabalho como algo irreversível, realizando várias atividades fora dela, o que reduz a sua possibilidade de atuação; e há aqueles que querem realizar um trabalho de maior amplitude, atuando tanto na organização escolar nos seus diversos âmbitos, quanto nas discussões e aperfeiçoamento dos conteúdos escolares. (PROENÇA, 1991, p.140).

Havia uma peculiaridade nessa escola que era o fato de ser um ambiente de vida e efervescência, o que indica uma boa relação com o saber:

Observamos o esforço feito por grande parte do corpo docente no sentido de oferecer aos alunos um ensino de qualidade. Constatamos muitas tarefas em que os professores se envolvem, efetivamente, nas várias instâncias escolares, fora do horário previsto em seu contrato de trabalho (Idem, Ibidem, 1991, p.140).

Contudo, a mesma pesquisadora, que concluiu a sua pesquisa em 1991, terminou o seu trabalho citando o já aparente declínio da fama de “escola de qualidade” que o Architiclino tinha:

Na complexa relação de forças existente no interior da escola, o fato desses professores se sentirem, nesse momento, com “menos forças” para enfrentar dificuldades no dia a dia escolar, de viverem dificuldades em articular grupos de trabalho e de resistência, permite o fortalecimento e conseqüente avanço de antigos mecanismos institucionais: a burocracia, a hierarquia, a fragmentação do trabalho pedagógico, o tecnicismo, o autoritarismo”. (Idem, Ibidem, p. 142).

Embora não tenhamos como aferir – e nem é essa a intenção – se o Architiclino manteve o seu padrão de qualidade, ou se ele apenas mudou de tipo, já que estamos em outra época e as realidades escolares são dinâmicas, há pesquisas (REGO, 2003) que mostram que as escolas, tidas como referências⁶ em gestão educacional na rede pública, como as vocacionais de São Paulo, em meados do século passado, tiveram os seus momentos de auge e

⁶Foram exemplos de escolas vocacionais e/ou tidas como modelos de gestão: o atual Fernão Dias Paes (em Pinheiros), o Experimental da Lapa, o atual Oswaldo Aranha (antigo vocacional do Brooklin), o atual Professor Alberto Conte (antigo vocacional de Santo Amaro) e o Caetano de Campos (no Centro).

depois, por várias razões, decaíram.

A escola que pretendo investigar assemelha-se mais ao Architiclino Santos do que às vocacionais exatamente por ter adquirido uma certa projeção sem ter nenhum diferencial, em relação às demais escolas, no que se refere à gestão do sistema de ensino. Ou seja, ela não foi criada e mantida para ser referência ou para ser experimental. Pretendo investigar porque a Escola Estadual José Lins do Rego e a Professor Architiclino Santos se tornaram referências mesmo sem que tenham sido planejadas para tal.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO NO LINS: RAZÃO DE SER

Neste capítulo, apresento a escola como um espaço de formação, no sentido mais amplo do termo. Nela, estão em formação permanente os seus mais diversos atores, diretos ou indiretos: professores, funcionários, especialistas, gestores e alunos, membros da comunidade, dentre outros. Em sendo um espaço de formação, no caso do presente trabalho, a escola passa ser o elemento central na minha formação de professor e de pesquisador, assumindo pois, uma configuração de fonte e provocadora de novas questões, ao mesmo tempo em que permite ser espaço de resposta para muitas delas, ou seja, é um espaço que tem muito a ensinar em vários sentidos.

Essa concepção de escola como espaço de formação, já amplamente difundida nos meios acadêmicos, implica em construir um saber a partir de um fazer na escola. Em sendo assim, aspectos relacionados à sua cultura devem ser descritos e analisados sob diversas óticas, ainda que alguns deles possam ser priorizados em determinada pesquisa, dada a riqueza que representam.

Neste capítulo, analisarei a cultura escolar da José Lins do Rego em boa parte dos seus aspectos formativos: como se dão os horários coletivos, as formas pelas quais a escola trabalha, a elaboração de sua proposta curricular, a formação de sua identidade em meio às demais singularidades, dentre outros elementos, a partir da ótica de seus alunos, professores, gestores e a mim próprio, já que sou membro atuante da escola há mais de uma década. Muitos aspectos relativos ao ensino médio, à adolescência, ao currículo, ao papel do Estado,

aos valores da sociedade pós-industrial, dentre outros, estarão presentes nas diferentes visões desses interlocutores.

Discutirei características de uma determinada realidade escolar, com os seus valores, as suas práticas pedagógicas, as suas formas de lidar com o poder, suas idiossincrasias, o seu currículo próprio etc., a qual tem elementos que lhe são específicos, mas que apresenta traços em comum com um sistema de ensino e com um histórico da educação escolar no mundo e no Brasil. Há diálogos freqüentes entre essa realidade escolar específica, que também é dinâmica, e aspectos universais, historicamente construídos ou de caráter circunstancial, como as “políticas” de determinados governos e as reformas de ensino.

Entendo que não é interessante separar a discussão metodológica da pesquisa em si, uma vez que considero a relação entre o ato de pesquisar a escola e a formação que ocorre na escola intimamente relacioandos. Para tanto, inicialmente, farei uma discussão acerca da metodologia aplicada à pesquisa para, já neste momento, começar a fazer uma descrição da escola.

3.1. Como estudar o Lins

De acordo com especialistas em metodologia de pesquisa, há diversas possibilidades para estudar uma realidade escolar, dentre elas a pesquisa quantitativa, que se subdivide em diversas outras possibilidades, e a qualitativa (que, por sua vez, apresenta um leque de outras opções). Em nosso trabalho de pesquisa, faremos uma abordagem qualitativa, em que pese o fato de haver, também, dados quantitativos. Essa escolha deve-se ao próprio caráter da pesquisa, mais voltado à análise de questões abertas, o que pressupõe que os dados

quantitativos não seriam suficientes para abarcá-las. Mas há outras características da pesquisa qualitativa que corroboram essa escolha. As pesquisadoras André e Ludke (1986) apresentam algumas delas:

- “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de coleta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento” (Idem, Ibidem, p. 10): Segundo essas autoras, uma pesquisa qualitativa pressupõe a existência de um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, o que pode se dar por meio de idas freqüentes ao campo de estudo, uma vez que o contexto é um elemento chave para a análise dos resultados, quando não são o próprio objeto de estudo.
- “Os dados coletados são predominantemente descritivos” (Idem, Ibidem., p. 11): Segundo as mesmas autoras, em geral, as pesquisas qualitativas proporcionam material de pesquisa rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, que deve ser considerado, posto que “todos os dados da realidade são considerados importantes” (Idem, ibidem, p.12).
- “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (Idem, ibidem, p. 13): Nesse tipo de pesquisa, quando torna-se interessante verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas questões relativas ao contexto. Segundo as autoras, na maioria das vezes, essa verificação é mais importante do que um dado numérico obtido ao final da análise.
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (Idem, ibidem, p. 13). As pesquisadoras Lüdke & André (1986) consideram importante, observar o que os envolvidos com o problema a ser pesquisado almejam dentro daquela situação: seus diferentes pontos de vista, sentimentos, idiossincrasias e perspectivas permitem um esclarecimento maior quanto ao dinamismo interno das situações pesquisadas. As autoras salientam, contudo, que o pesquisador deve ter cuidado com a acuidade dessas observações, de forma a não resvalar demasiadamente na sua subjetividade.

- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (ANDRÉ E LUDKE, 1986, p. 13): Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovam hipóteses definidas, *a priori*. Segundo essas pesquisadoras, os resultados consolidam-se a partir da inspeção dos dados, sendo, por esta razão, definidos como um processo “de baixo para cima” (Idem, ibidem, p.13), ou seja, os dados norteiam as abstrações teóricas, muitas vezes delimitando as questões e o foco de interesse, processo que se dá ao longo de toda a pesquisa.

Há determinadas particularidades em nosso trabalho que merecem ser discutidas. A principal delas é o fato de que eu, como professor da escola, sou uma figura chave dentro daquele contexto, isto é, sou pesquisador e, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa, uma vez que atuo fortemente na realidade pesquisada há onze anos.

Tive uma participação atuante em muitas das atividades desenvolvidas pela escola ao longo desses anos. Os projetos *Terceiro Milênio*, *Segundas Intenções* e *Grêmio em Forma*, por exemplo, tiveram uma grande participação minha em sua elaboração, seja no seu registro escrito ou na sua implementação, sempre auxiliado por um grupo de alunos e profissionais atuantes.

Cabe ressaltar que, ao optar pelo estudo de uma determinada realidade, já sabia que os seus resultados obtidos não poderão ser generalizados, apesar de pretender obter reflexões mais universais, na forma, sobretudo, de sugestões de políticas públicas ao final da pesquisa.

Ademais, considerando a particularidade da pesquisa em que admito ser ator importante do objeto pesquisado, há sempre o risco de não conseguir um razoável distanciamento deste objeto. Entretanto, esse risco pode ser compensado pelos eventuais ganhos que uma proximidade também pode trazer, dentre as quais um bom conhecimento das pessoas envolvidas e a vivência *in lócus* de vários dos acontecimentos que marcaram a escola ao longo de todos esses anos.

Por isso, assumo os riscos por ser um pesquisador de escola, na escola⁷, dentre os quais: dificuldade de distanciamento, ou seja, de separação entre o olhar do pesquisador e do objeto pesquisado; comprometimento da análise devido a elementos demasiadamente subjetivos construídos pelos anos de convivência com aquela realidade escolar; eventuais melindres ao longo do processo por parte das pessoas envolvidas – e mesmo em mim – devido aos tipos de relações humanas que foram constituídos pela minha pessoa (como investigar o trabalho de um colega que, nestes anos todos, tornou-se um amigo?); o fato dos resultados não poderem ser considerados completamente científicos numa estrutura em que o ensino superior é tido como o único produtor de conhecimentos, conforme salientam Lisita, Rosa, Lipovetsky (2001), dentre outros.

A literatura específica do tema alerta para todos esses riscos e propõe que o pesquisador permaneça atento a eles. Ludke (2001), em seu trabalho acerca da relação entre o professor e a pesquisa, admite que a importância de se contemplar o ato de pesquisar na formação de professores cresceu a partir da década de 1970, sobretudo devido aos trabalhos de pesquisadores como Stenhouse (1975) e Schön (1983). Tais trabalhos, segundo a autora, fizeram com que houvesse

[...] uma enorme difusão das idéias de Schön a toda a comunidade educacional na direção de uma imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, em relação às suas escolhas e decisões, contrariamente àquela de aplicador de soluções prontas, emanadas de esferas externas, sobretudo as marcadas com o selo de racionalidade técnica (LUDKE, 2001, p.30).

Segundo Lüdke (2001), o entusiasmo conseqüente dos trabalhos de Schön aproximou os pesquisadores das áreas de reflexão (o professor reflexivo) e de pesquisa docente (o professor pesquisador). Contudo, a autora faz uma distinção entre eles. Embora admita que

⁷ As autoras André & Ludke (1986) tem trabalhado de maneira intensiva a pesquisa da escola feita ali mesmo, por gente envolvida em suas realidades.

necessariamente há reflexão na pesquisa, Ludke (2001) cita Contreras (1997) para afirmar que o ato de pesquisar do professor ultrapassa a sua reflexão:

Mas, qual é o conteúdo dessa reflexão? pergunta Contreras. Será que ela ultrapassa os limites da sala de aula, da instituição escolar ou mesmo do professor como indivíduo? Não se tratará apenas de uma autonomia psicológica desse “profissional”, que pode até estar se refugiando nas trincheiras de uma profissionalidade que o afasta de interesses mais amplos de uma comunidade à qual a escola deve servir? A própria instituição escolar pode estar presa a mecanismos externos superiores, que a tornam refém de um processo de implantação de medidas e valores decididos à sua revelia, mas insinuados com eficácia, em uma prática de “colegialidade artificial”. (Idem, Ibidem, p.31).

Para fugir desses mecanismos externos, que podem fazer com que haja “uma subordinação de professores da educação básica à orientação “iluminada” de seus colegas do ensino superior” (CONTRERAS,1997, apud LUDKE, 2001, p.32), Contreras propõe que haja elementos teóricos, indispensáveis, vindos da academia no processo de reflexão, mas que também “o professor se comprometa com a transformação da realidade, no que se refere a tais problemas, e aqui entram os componentes éticos e políticos do seu trabalho” (Idem, ibidem, p.32).

Portanto, um professor pesquisador deve ir além da reflexão, atuando, inclusive nas demais instâncias escolares, uma vez que, dentro da ótica de sua pesquisa, é importante ressaltar a especificidade do conhecimento, do saber e até mesmo da teoria emanados da experiência docente. Em suma, uma escola produz conhecimento e um professor, de certo modo, domina o conhecimento daquela realidade. A discussão é, pois, de como e por quem se dará a pesquisa daquele conhecimento escolar:

Dito de forma bem resumida, a pesquisa e a formação para ela podem representar componentes estratégicos para o desenvolvimento profissional do docente, que em sua busca pode, eventualmente, aceitar desvios ou até sacrifícios de seus objetivos precípuos como professor da educação básica, temporária ou definitivamente. A universidade e os cursos de pós graduação, com seus valores e suas culturas próprios, podem desempenhar um papel fundamental nesse processo legitimando um perfil de pesquisador mais próximo ao modelo acadêmico, ou um outro mais de acordo com o trabalho de pesquisa nas escolas, o que parece ainda um desafio para os estudiosos desse tema (LUDKE, 2001, p. 44, grifo nosso).

É nessa linha de raciocínio defendida por esses autores e destacada em nosso grifo que

propus realizar a pesquisa. Nessa escolha, estará presente igualmente a perspectiva defendida pelas pesquisadoras Lisita, Rosa e Lipovestky (2001):

“Diferentemente das perspectivas acadêmica e técnica de formação de professores, que concebem a pesquisa como atividade do pesquisador e não necessariamente do professor, a formação que defendemos neste trabalho é aquela que cria condições para que os professores investiguem, indaguem, questionem e produzam reflexões sobre o ensino como prática social, na linha da posição defendida por Carr, Kemmis, Liston e Zeichner”. (Idem, ibidem, p.117-8)

É importante dizer que, embora engajado na posição de pesquisador, o meu olhar não elimina nem contradiz o meu trabalho docente. Posso dizer, até mesmo, que o coloco a serviço da minha prática docente. Não quero afirmar que não pretendo produzir conhecimento de cunho essencialmente acadêmico, mas será, sobretudo, um conhecimento com grandes relações com a prática. Sei que deverei estar mais atento às dificuldades que se colocarão para mim no decurso da pesquisa em virtude dessa opção metodológica. Contudo, acredito que o rigor e o caráter sistemático do trabalho manter-se-ão intactos, se considerarmos que o rigor deverá ser de outra natureza que não a da busca pelo total distanciamento.

Diante desses argumentos, os riscos são assumidos e legitimados, até porque a discussão sobre a validade dessa opção metodológica ainda está em curso pelos especialistas em metodologia de pesquisa.

3.2. O levantamento de dados

Em nossa pesquisa, investigaremos possíveis indícios que permitam a reflexão acerca de uma definição de uma boa escola de ensino médio voltada para jovens, a partir do estudo da Escola Estadual José Lins do Rego, localizada na periferia da zona sul de São Paulo, no bairro de Vila Remo, distrito do Jardim Ângela.

Esta escola foi escolhida em parte porque pertence ao quadro de professores, mas principalmente porque ela é considerada pelos órgãos administrativos, pela comunidade e pelos alunos, como uma “boa escola de ensino médio”. Nos últimos anos, ela esteve presente na grande mídia⁸, tem apresentado uma demanda de vagas muito superior ao que consegue atender, além de ter em seu quadro um número expressivo de professores efetivos.

Focarei o trabalho de análise em três vertentes principais: como a escola se relaciona com os seus adolescentes; como a escola se relaciona com o mundo do trabalho (o seu papel social); e como a escola se relaciona com algumas especificidades do ensino médio, em particular com a sua identidade. A escola aborda esses temas o tempo todo, em seu cotidiano. Porém, há projetos específicos voltados em maior ou menor grau para eles. Por exemplo, o *Terceiro Milênio* discute primordialmente o mundo do trabalho e o papel social da escola; e os projetos *Segundas intenções*⁹ e *Aniversário* discutem adolescência.

Para proceder à investigação desses temas, implementarei diferentes instrumentos de pesquisa. A análise dar-se-á por meio da quantificação e interpretação de respostas colhidas em questionários respondidas por professores e alunos, em entrevistas gravadas em áudio com algumas figuras centrais da escola e com a análise de situações, a nosso ver, emblemáticas, observadas e descritas mais adiante.

Fará parte do conjunto de dados uma descrição assumidamente autobiográfica do meu olhar sobre a escola. Fá-lo-ei não porque pretenda escancarar a “não-neutralidade” de uma pesquisa (sabemos que nenhuma delas o será), mas porque acredito que esse olhar pode ser enriquecedor para a análise. Sei que ao esmiuçar uma leitura assumidamente autobiográfica, assumimos outros riscos, já que toda memória é seletiva⁹, vem arraigada de subjetividade e é

⁸ A esse respeito, é interessante ver o documentário “A Ciência do Amor”, produzido pela TV Escola, a respeito do trabalho desenvolvido pela E.E. José Lins do Rego junto aos adolescentes (Secretaria de Ensino à Distância, Ministério da Educação, 50’, 2007).

⁹ Ecléia Bosi assim diz sobre a impossibilidade de uma pessoa reviver um passado tal e qual:

mutável, dependendo do contexto (REGO, 2003; BRUNER, 1997).

Em que pese haver fortes indícios autobiográficos, essa descrição também foi construída a partir de um conjunto variável de registros, os quais foram feitos ao longo de dois anos, em que coordenei o projeto *Terceiro Milênio* (em 2005) e o *Segundas Intenções* (em 2006), exatamente pela minha preocupação em pesquisar o tema para essa pesquisa. São “diários de bordos” em que anotei alguns fatos relevantes que mereciam ser descritos no meu trabalho de pesquisa, em um caderno e depois em meu computador. Outros elementos da descrição vieram de documentos e registros efetuados pela equipe escolar, sobretudo no que tange ao relato histórico da escola. Todos os projetos, por exemplo, são apresentados no conselho de escola e, para tanto, exigem apresentações documentais e por escrito, que foram fontes preciosas de consultas.

Há, por fim, um significativo trabalho de pesquisa acerca do Lins, conforme chamaremos a escola doravante, feito por estagiários e professores da escola que faziam atividades de formação continuada ou mesmo em seus cursos de pós-graduação. Tive acesso, também, a reportagens em jornais, revistas e emissoras de TV sobre o trabalho da escola, algumas (muito poucas) disponíveis nos seus arquivos. Devido ao uso desses diferentes instrumentos, todos os resultados serão apresentados nos capítulos seguintes e a sua análise será feita a partir da sistematização de pontos em comum.

Para este também se coloca a meta ideal de refazer, no discurso presente, acontecimentos pretéritos, o que, a rigor, exigiria que se tirassem dos túmulos todos os que agiram ou testemunharam os fatos a serem evocados. Posto o limite fatal que o tempo impõe ao historiador, não lhe resta senão reconstruir, no que lhe for possível, a fisionomia dos acontecimentos. Nesse esforço exerce um papel condicionante todo o conjunto de noções presentes que, involuntariamente, nos obriga a avaliar (logo a alterar) o conteúdo das memórias (BOSI, 1994, p.59).

3.3. A história da escola faz parte da formação

O Lins está localizado numa região, muito carente, com precariedade de serviços em moradia, lazer, educação, saúde e transporte.

Até maio de 2008, a escola funcionava em três turnos, abrigava cerca de mil e setecentos alunos, aproximadamente cem professores (setenta e quatro deles titulares de cargos efetivos e o restante atuando como contratados, eventuais ou readaptados), dez funcionários administrativos, três coordenadoras pedagógicas, duas vice-diretoras e uma diretora. Os períodos matutino e noturno abrigavam somente turmas de ensino médio, enquanto o vespertino apresentava quatro turmas de ensino médio e o restante de ensino fundamental II. Trata-se, pois, de uma escola que abriga essencialmente alunos de ensino médio.

Fundada em 1978, a Escola Estadual José Lins do Rego tem uma história de participação política atuante desde aquela época. Em seus recintos, abrigaram-se diversas reuniões de movimentos populares no final dos anos 1970, que culminaram com a queda do Regime Militar brasileiro. Dentre eles, destacamos: o Movimento de Mulheres Contra a Carestia, liderada pela ex-deputada Irma Passoni, e o movimento sindical de metalúrgicos da região de Santo Amaro e adjacências, cujo maior expoente foi o operário Santo Dias da Silva¹⁰, morador do bairro em que a escola está localizada e cuja família é-lhe vizinha até hoje.

Do começo e até meados da década de 1980, com a região em franca e desordenada

¹⁰ Santo Dias da Silva foi um operário, líder sindical, assassinado pela polícia militar numa greve de metalúrgicos, a mando do Regime Militar, no bairro de Santo Amaro, em 1980. A pouco mais de 500 metros da escola, está um monumento em sua homenagem. No livro do Projeto Identidade, há uma fotografia do monumento tirada por um grupo de alunos.

expansão (SILVA, 2000), a escola abrigou eventos ligados à luta pelas diretas e pelo processo de redemocratização do País. Muitos de seus professores, liderados pelo mais antigo deles – o Professor Antônio Lellis – passaram a militar na formação do Partido dos Trabalhadores, então incipiente, e assim permaneceram atuando fortemente, sobretudo em movimentos de greve do professorado e de luta por escolas e moradias¹¹.

Foi o mesmo Professor Antônio Lellis, hoje com 77 anos, quem fundou, juntamente com alguns alunos de então, o primeiro grêmio da escola no ano de 1985, antes mesmo da aprovação da legislação federal que regularizou o tema, promulgada pelo então Presidente José Sarney, em 1986. Segundo relatos de pessoas que conviveram naquela época - um dos alunos desta ocasião é professor da escola até hoje - o grêmio teve repercussão inesperada e tornou-se referência entre as escolas da cidade de São Paulo em termos de atuação estudantil¹². E assim se manteve até os anos de 1990, ocasião em que o Professor Lellis e a direção à época aposentaram-se, havendo uma mudança do quadro docente, que resultou em um gradativo arrefecimento do movimento de então, assim como dos movimentos populares em geral.

Com as conseqüentes trocas de direção e com o gradativo abandono da educação pública de maneira geral, acentuada na primeira metade da década de 1990, depois de mais de uma década sem concurso para contratação de professores, o Lins teve um período de grandes dificuldades. Em 1996, havia apenas três professores efetivos, o que resultava num quadro docente instável. Em conseqüência disso, o grêmio simplesmente deixou de existir e a escola, embora central, passou a ser menos procurada pela comunidade.

Concomitantemente, naquela época, o distrito de Jardim Ângela era considerado o

¹¹ A esse respeito, é interessante ver a entrevista que foi feita com o Prof. Antônio Lellis para o jornal “O Regaço”, editado pelos alunos do Lins no ano de 2001.

¹² Esses relatos foram narrados respectivamente pelo Prof. Lellis pelo Prof. Marcos, filho de uma funcionária aposentada da escola que foi o presidente de grêmio daquela época, durante conversas informais.

mais violento do mundo, registrando cerca de cento e quarenta homicídios para cada cem mil habitantes. Diante do caos instalado, as comunidades locais mobilizaram-se e propuseram uma série de atividades e ações. Desde então, houve um decréscimo espantoso no número de homicídios. Hoje em dia, o número é de cinquenta e dois homicídios por cem mil habitantes, segundo a Secretaria de Segurança Pública de São Paulo; dados de 2005..

Tais políticas privilegiaram, sobretudo, a prevenção da violência, enfatizando o direito à vida. Assim, as escolas passaram a se mobilizar criando propostas culturais e de conhecimento para aquela região (quase todas trabalham o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente), permitiram ser mais abertas ao que os jovens diziam e implementaram políticas de formação de grêmios nas escolas.

Porém, essas ações não aconteceram isoladamente. As comunidades locais, associadas às escolas e igrejas, organizaram-se e passaram a exigir do Poder Público um maior investimento em atividades sociais, ao mesmo tempo em que estimularam e fundaram uma série de organizações cujo objetivo era trabalhar no combate e na prevenção à violência. Desde então, há Organizações Não-Governamentais (ONG) ligadas a prevenção de drogas, educação ambiental, gravidez na adolescência, violência doméstica, educação inclusiva, movimentos em defesa da escola e da saúde pública, parcerias com universidades, policiamento comunitário, dentre outros. Atualmente, este trabalho é referência mundial de eficácia no combate à violência a partir de ações inter-relacionadas, e faz da região um verdadeiro “caldeirão” cultural e social de idéias e vivências (DIMENSTEIN, 2006).

Acredito que toda essa situação tem contribuído positivamente na formação daqueles que vivenciam a realidade da escola. É característico dos moradores daquela região um tom de reivindicação e de consciência política que permeia o ambiente e que, de alguma maneira, os afeta. Começou, assim o processo pelo qual a escola foi se tornando novamente e de maneira paulatina uma escola bem avaliada, o qual coincidiu com o início da minha vivência nela.

3.4 A minha voz e a minha vez no Lins

Nesse momento, a história do Lins confunde-se com a minha história de educador. Comecei a lecionar quando estava no segundo ano da graduação em física, em 1995, ocasião em que fui dar aulas de matemática para os terceiros colegiais do período noturno da Escola Estadual Alberto Conte, na qual fiz o ensino médio, no centro do bairro de Santo Amaro. Por lá, fiquei por dois anos, em parte realizando o sonho de boa parte dos profissionais de lecionar na escola em que estudou.

Quando não me restaram mais aulas na Alberto Conte, fui para a José Lins do Rego, no ano de 1997. Escolhi-a um tanto “às cegas”, porém pesou o fato de ser bem localizada, de terem aulas com os horários em que eu poderia conciliar trabalho e estudo e pelo fato da supervisora que fazia a atribuição na ocasião ter me dito que, naquele colégio, “a clientela era boa”. Inicialmente, O Lins deixou-me uma impressão ruim. Logo após chegar à escola, fui tratado de maneira pouco receptiva pela funcionária de então, a qual confundira-me com um aluno, pois tinha 20 anos à época. Esclarecida de que se tratava de um professor, a sua mudança no tratamento foi tão brusca que, de imediato, imaginei como os alunos deveriam ser tratados por ali.

Naquele ano, percebi uma grande desarticulação no conjunto da escola e um ambiente intelectualmente desestimulante, sobretudo nos períodos em que ministrava aulas (à tarde e à noite). Contentavam-me os alunos, os quais respondiam bem às intervenções pedagógicas nas aulas de física, mas que não tinham espaço institucional para exercerem maior influência na escola. Os horários coletivos eram pouco aproveitáveis. Faltava compromisso e preparo de alguns membros da direção e, sobretudo da coordenação à época – o que chegava a ser desalentador. Passado poucos meses, pude identificar professores igualmente insatisfeitos

com o ambiente, mas que não se manifestavam explicitamente, posto que havia ali um grupo de professores mais velhos, aparentemente autoritários e conservadores, formando um grupo fechado à intervenção de novos integrantes. De maneira gradativa, tentei aglutinar os insatisfeitos em torno de algumas idéias que julguei interessantes e creio ter obtido algum êxito, mas faltava-me maior conhecimento das pessoas com as quais poderia contar, além de uma absoluta falta de tempo em minha vida.

Ao final do ano letivo, em que pesem as amizades que estabeleci, estava decidido a não mais voltar à escola. Ocorre que no processo de atribuição, as aulas mais “atraentes”, novamente, eram as que estavam no Lins. Escolhi-as, mas com a intenção de exercer um maior papel dentro daquele contexto escolar. Foi quando comecei a participar do conselho de escola. Por essa razão, em 1998, juntamente com mais dois colegas, formamos um grupo de professores que decidiu propor a troca dos coordenadores, apresentando alguns de nossos colegas como candidatos ao conselho de escola. Foram eleitos dois professores de grande preparo e dedicação.

Ao mesmo tempo, discutíamos um novo regimento, exigido pela legislação. Nele, deveriam constar os direitos e deveres de todos os membros da escola, novas regras de participação em grêmios, conselhos de classe, etc.. Houve eleição entre alunos, pais, professores e funcionários para escolher quem participaria do processo (a eleição se deu entre os pares). Os professores tidos como “progressistas” (dentre eles eu), obtiveram uma surpreendente maioria nessa eleição. O regimento novo foi elaborado e aprovado, instituindo, já naquela época, entre outras medidas “avançadas”, o conselho participativo - reunião em que alunos, pais, professores e direção discutem, em cada classe, os problemas de rendimento e indisciplina.

No mesmo período, propus a retomada do grêmio. A direção à época não se opôs, porém exigiu que dois professores (o novo professor coordenador e eu) acompanhássemos

todo o processo de eleição e que evitassem os possíveis “exageros” da chapa vencedora. Entre muita rejeição e conflito no grupo de professores (muitos eram contrários à retomada do grêmio, o que mereceria um trabalho de pesquisa à parte), o grêmio foi retomado.

Para “complicar” o quadro, os vitoriosos da eleição foram um grupo de alunos tidos como “rebeldes”, que se recusavam a acatar algumas ordens da direção, quando as mesmas não eram discutidas em coletivo. Além disso, passaram a exigir melhorias em algumas aulas, principalmente em relação àquelas de alguns professores tidos como exageradamente autoritários. O ambiente na escola tornou-se bem mais conflituoso: professores insatisfeitos, direção sendo questionada sem saber lidar com isso, os professores que apoiavam o grêmio sendo discriminados pelos colegas e alunos que, muitas vezes, cometiam excessos ao manifestarem as suas reivindicações.

Mesmo assim, a retomada do grêmio e a eleição da chapa “rebelde” foram fatos considerados históricos por todos os entrevistados que viveram aquela, uma vez que retomaram o caminho de contestação e criticidade que marcou o Lins¹³. Eu, que fui testemunha ocular, concordo com a avaliação.

Em meados daquele ano, recebi um convite para trabalhar em uma editora. Diante da impossibilidade de conciliar o trabalho da editora e um mestrado recém iniciado, tive que abdicar do Lins, manifestando enorme tristeza por fazê-lo. Percebi ali uma maior consciência do vínculo afetivo que construí. Entre lágrimas minhas, de colegas professores, funcionários e alunos, saí do Lins pela primeira vez.

Em 2000, tive que assumir o cargo no Estado, após ter passado no concurso para professor titular (diga-se de passagem, foi o primeiro concurso realizado em mais de uma década). Ainda preferindo efetivar-me no Alberto Conte, pois lá havia laboratório e uma boa

¹³ Para chegar a esta conclusão, entrevistamos, por e-mail, o Prof. Wilson Santana, professor coordenador da época, e o ex-aluno Anderson de Oliveira, presidente do grêmio de então. Concorro com a avaliação dada por ambos, uma vez que fui partícipe atuante daquele processo.

infra-estrutura de trabalho, um colega mais bem colocado no concurso, escolheu-o, de tal maneira que me restou novamente o Lins.

Houve uma drástica mudança no quadro de professores de então. Boa parte dos professores mais conservadores e que estavam no colégio há anos não conseguiram mais retornar aos seus postos e acabou assumindo as aulas uma parcela significativa de professores concursados, os quais nunca haviam dado aulas no Lins, e outros muito jovens que já haviam lecionado ali, mas sem grande influência, já que tinham pouca pontuação. Muitos dos que vieram tinham grande preparo, aliando uma disposição para o trabalho com um significativo conhecimento técnico.

O grupo “aguerrido” de professores, já estabelecido desde 1998, foi fortalecido com a mudança no quadro de professores. Ao mesmo tempo, diante de denúncias, a diretora de então apressou a sua aposentadoria, havendo uma mudança significativa nos andamentos da escola. Acredito que esteja aqui um primeiro marco na configuração que o Lins apresenta hoje. Foi a época em que surgiu o primeiro projeto, chamado de *Identidade*.

Devido aos problemas de indisciplina observados pelo então recém-empossado grupo de professores de 2000, foi feita uma análise do quadro e constatou-se que uma das possíveis causas e das conseqüentes dificuldades de aprendizagem vinha do fato dos alunos não se

¹⁴ Santo Dias da Silva foi um operário, líder sindical, assassinado pela polícia militar numa greve de metalúrgicos, a mando do Regime Militar, no bairro de Santo Amaro, em 1980. A pouco mais de 500 metros da escola, está um monumento em sua homenagem. No livro do Projeto Identidade, há uma fotografia do monumento tirada por um grupo de alunos.

¹⁵ A esse respeito, é interessante ver a entrevista que foi feita com o Prof. Antônio Lellis para o jornal “O Regaço”, editado pelos alunos do Lins no ano de 2001.

¹⁶ Esses relatos foram narrados respectivamente pelo Prof. Lellis pelo Prof. Marcos, filho de uma funcionária aposentada da escola que foi o presidente de grêmio daquela época, durante conversas informais comigo.

¹⁷ Para chegar a esta conclusão, entrevistamos, por e-mail, o Prof. Wilson, professor coordenador da época e o presidente do grêmio de então Anderson de Oliveira, além de concordarmos com a avaliação, dado o fato de ter sido um partícipe atuante daquele processo.

identificarem com a escola e com a região, conforme podemos ver em documento elaborado pelos professores:

Dentro da realidade de nossos alunos, observa-se uma ausência quase total de uma identidade. Nossos alunos não se vêem na grande mídia, uma vez que os programas tidos para “jovens” direcionam-se quase sempre àquela parcela da juventude que detém poder de consumo – o que não é o caso dos nossos alunos”.

Não se reconhecem também em seus pais ou familiares, posto que estes últimos são quase todos oriundos do Nordeste ou de outras regiões do País, apresentando, portanto, uma forma de vida – mais evidenciada por meio de sua linguagem verbal – menosprezada pelos próprios alunos, em uma tentativa inconsciente, infeliz e pouco eficaz de adquirir a sua própria identidade”.

Por fim, devido à recente – porém grande – explosão populacional da região em que convivem, os alunos não são herdeiros de praticamente nenhum tipo de tradição cultural a qual desejem dar seguimento – o que os diferencia dos alunos carentes de outras regiões como, por exemplo, Rio de Janeiro, em que as comunidades e os “morros”, ajudados pelos sambas e pelos seus respectivos desdobramentos, possuem determinadas características da qual os seus moradores orgulham-se. (JOSÉ LINS DO REGO, E.E., 2000, p.8).

Essa constatação fez com que a escola criasse à época (ano 2000), o *Projeto Identidade*, que consistia num conjunto de ações, a serem desenvolvidas em um determinado intervalo de tempo, que visava estimular a formação da identidade dos alunos.

Dentre as atividades, havia um concurso de redação cujo título era *Quem sou eu?*, um outro concurso de fotografias de belas paisagens da região, que era uma tentativa de estimular o sentimento de pertencimento dos alunos à região; a limpeza e a conseqüente grafiteagem do muro da escola e a premiação dos envolvidos.

O resultado com as melhores redações, eleitas pelo corpo docente, evidenciou um conjunto de temas classificados por um grupo de professores de então, liderados pelo mesmo professor coordenador que retomou o grêmio, e que acabou por nortear as futuras ações da escola, a saber: 1) “os alunos e a solidariedade”: onde eram destacadas positivamente as relações dos adolescentes entre si e com os familiares; 2) “o papel da periferia em suas vidas”: em que toda a realidade ali presente mostrava-se, desde as brincadeiras (pipas, futebol de várzea), até os problemas sociais (violência, tráfico, bailes, movimento rap etc.); 3) “O papel da migração”: em que no título “Quem sou eu?” houve o destaque para a mudança de vida em virtude da mudança de Estado, situação muito comum para aquela população; 4) “o

papel da Escola José Lins do Rego em suas vidas”: seus alunos, sua formação: no qual a escola ocupou lugar de destaque na redação; 5) “A consciência da formação da identidade”: onde os alunos destacavam a tentativa e os conflitos daquele momento de sua vida, no qual a questão da identidade era premente; 6) “a solidariedade e a crença no futuro”: em que as expectativas quanto ao seu futuro e as esperanças por uma vida melhor eram os elementos principais; e 7) “a ironia adolescente”: redações bem humoradas sobre o ser adolescente.

As redações escolhidas separadas por temas em comum, bem como as vinte melhores fotografias da região, foram compiladas e editadas num livro intitulado *Eu sou o Lins: uma pequena contribuição para a formação da identidade dos alunos da periferia da zona sul de São Paulo*, editado pela Associação de Pais e Mestres na Escola, ainda naquele ano. O projeto em si resultou em uma efetiva percepção da diminuição da indisciplina e em uma maior coesão do grupo de professores (segundo documento de avaliação final feito pela coordenação pedagógica daquele ano). Talvez por perceberem que seguir por aquele caminho podia ser uma boa opção, e em virtude do *Projeto Identidade* ter durado apenas dois meses, o professor de geografia Mário Cezar Cândido Queiroz, resolveu propor que naquele espaço fosse implementado o *Projeto Aniversário*, muito semelhante ao que já havia sido implementado em outro colégio da região, no qual também lecionava. A idéia do *Aniversário*, cuja descrição será feita pormenorizadamente mais adiante, era propor um conjunto de ações que valorizassem a vida, destacando as singularidades de todos os envolvidos na escola,.

Ainda no mesmo ano, ao final dele, houve a implementação do *Projeto Terceiro Milênio* (cujos detalhes serão colocados mais à frente), voltado aos terceiros colegiais. Algumas de suas atividades ocorreram informalmente no ano de 2000 e foram sistematizadas sob a forma de um projeto implantado formalmente a partir de 2001, já devidamente aprovado pelo conselho de escola.

No final do ano 2001, a Organização Não-Governamental *Sou da Paz* procurou o Fórum de Educação do Jardim Ângela. Esse fórum é um entidade liderada por pessoas ligadas à educação e que tem como objetivo discutir e exigir políticas públicas para a área - para implementar um projeto sistemático de formação de grêmios. Os líderes do Fórum indicaram o Lins por já ter um trabalho relacionado ao tema, além de ter muitos de seus quadros atuando naquele Fórum, inclusive eu e alguns alunos.

Começou-se, então, o projeto *Grêmio em Forma* na região, cujo objetivo principal era formar grêmios, tendo um acompanhamento sistemático e duradouro do processo por parte de especialistas, com o apoio do Governo Federal. A vinda do Sou da Paz para o Lins foi fundamental para dar um salto de qualidade no papel do grêmio e da atuação da escola na relação com os jovens..

Nesse mesmo período (ano de 2002), após algumas sucessivas mudanças na direção da escola, tomou posse como diretora efetiva a Professora Solange Rodrigues Leite, figura central do colégio nos últimos anos, uma de nossas entrevistadas. Com o apoio de uma direção com uma boa visão política e pedagógica, um grupo de professores coeso e efetivo, um grupo de alunos atuantes e a colaboração de uma ONG¹⁸, a escola passou a adquirir um respeito considerável por parte da comunidade, da diretoria de ensino e de outros profissionais. Tudo isso fez com que passasse a ser bastante disputada – como o é até hoje – e estivesse em evidência na grande mídia. Esse processo tem sido fortalecido ao longo dos anos, de forma que a escola hoje se tornou referência junto à sua comunidade.

3.5. O Lins hoje

¹⁸ Pelo projeto “Grêmio em Forma”, o Instituto Sou da Paz ganhou o prêmio Direitos Humanos da Fundação Roberto Marinho em 2005.

Em virtude da boa fama da escola, há um considerável número de alunos filhos de professores, diretores, supervisores; outros vindos de escolas particulares; entre outros, que a procuram e ali se matriculam. Inclusive, muitos deles vêm de muito longe, quase todos do extremo sul do Jardim Ângela, distantes cerca de dez a quinze quilômetros da escola, alguns vindos de outras cidades vizinhas (Itapecerica da Serra e Embu-Guaçu). A escola fica em frente a dois condomínios populosos, de classe média baixa, cujos moradores ali matriculam seus filhos.

É importante dizer que, no Lins, há um quadro complexo em termos do público que o frequenta: há um considerável número de alunos com capital cultural considerável estudando naquele espaço, a despeito de estar numa região de grandes problemas sociais, cujo imaginário prevê unicamente situações de precariedade social, política, familiar e econômica, ainda que haja muitos alunos nesta situação. Em outras palavras, pode-se dizer que os alunos do Lins são diferenciados em relação à maioria dos estudantes das escolas da região.

O centro do Jardim Ângela fica a cinco quilômetros após a escola (no sentido centro-bairro), cuja periferia mais profunda prolonga-se cerca de quinze quilômetros, ao longo da Estrada do M^o Boi Mirim. Por isso, o Lins é até central, em se comparando com as demais escolas da região e, também por isso, atrai alunos de uma classe média baixa que moram em seus arredores.

Há, assim, uma disparidade econômico-cultural-social entre os alunos, segundo avaliação feita pela direção e corroborada por documentos elaborados por estagiários da escola (SOUZA, 2006). Isso faz com que alguns deles não consigam acompanhar o seu processo pedagógico e acabam por evadir-se ou simplesmente evitar participar mais ativamente do processo de aprendizagem, não explicitando as suas dificuldades, diante de outros alunos aparentemente mais adaptados àquela cultura escolar.

Os problemas de indisciplina são raros, mas acontecem. Alunos considerados indisciplinados acabam tendo problemas, seja com os outros colegas, seja com os professores: a relação costuma ser harmoniosa entre alunos e professores; se alguns deles quebram esse equilíbrio, as turmas costumam queixar-se, o que os faz mudarem de comportamento ou simplesmente acabam por desistir da escola – isso quando a diretora não os transfere “compulsoriamente” – algo que realmente é feito até hoje.

Embora com toda essa procura, a escola tem um espaço físico ruim. Há uma ausência quase total de infra-estrutura. Não há salas de vídeo, laboratórios, espaços para reuniões, há deficiência crônica de quadros administrativos, etc. As salas são superlotadas e, mesmo assim, há listas de alunos querendo estudar lá, enquanto outros colégios, distantes a menos de um quilômetro, fecham salas por falta de alunos¹⁹.

No que se refere aos dados oficiais, a escola costuma ficar nas primeiras posições nas avaliações formais como SARESP (Sistema de Avaliação Regular do Estado de São Paulo) e ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), dentro da sua diretoria de ensino (a Sul 2), conforme podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 3.1 - Resultados do Lins no ENEM - 2007²⁰

(Entre escolas públicas com ensino médio)

Localidade	Prova objetiva	Prova objetiva + Redação	Prova objetiva (com correção de participação)	Prova objetiva + redação (com correção de participação)
Brasil	44,29	48,67	43,78	48,30
São Paulo (Estado)	45,02	49,16	44,51	48,73
São Paulo (Capital)	44,93	49,14	44,38	48,73

¹⁹ Passado o primeiro bimestre, em um conselho participativo, perguntei a uma classe de primeiro colegial cujos alunos eram recém-ingressos do que estavam gostando da escola. Foram unânimes em dizer que a escola era boa porque “*tinha aula*”, ao contrário de outras escolas, cuja falta de professores (ou dos seus professores) era bem maior do que lá. Uma escola vizinha ao Lins, distante 300 metros, diminuiu três salas de aulas de primeiro colegial, em dois períodos, por falta de procura dos alunos ou por desistência de vagas.

²⁰ Dados disponíveis no sítio do INEP: www.inep.gov.br/enem

JOSÉ LINS	49,43	53,34	48,88	52,95
DO REGO				

O Lins está entre as cinquenta melhores escolas públicas de São Paulo, na quadragésima primeira colocação, entre 572 escolas com alunos no ENEM. Essa média é surpreendente diante das condições sócio-econômicas e culturais da população que o Lins atende, já que esses fatores costumam ser decisivos em avaliações desse tipo. Entre essas 572 escolas públicas de ensino médio da capital, apenas 172 tiveram mais de 50 %.

Em toda a região das diretorias de ensino Sul 1, Sul 2 e Sul 3, que abarcam toda a parte mais periférica da zona sul de São Paulo, o Lins ocupou a primeira posição. Vale ressaltar que o colégio público estadual mais bem posicionado na capital paulista foi o Rui Blóem, no bairro do Jabaquara, com a média de 59,27 pontos.

Tabela 3.2 - Resultados do Lins no SARESP -2007²¹

Séries / instituição	6ª. EF		8ª. EF		3º. EM	
	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat
Estado	210,4	194,1	242,6	231,5	263,2	263,7
COGSP	206,5	189,2	235,9	225,6	259,6	259,0
CEI	214,0	198,6	248,7	236,8	266,4	267,7
Diretoria Sul 2	203,8	187,2	233,6	222,9	256,8	254,2
Município	207,4	189,6	237,3	226,3	260,8	259,2
José Lins	225,4	199,2	241,9	233,7	266,3	260,7

Síglas: SARESP: Sistema de avaliação regular do Estado de São Paulo

COGSP: Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo

CEI: Coordenadoria de ensino do interior

6ª. EF – sexta série do ensino fundamental

8ª. EF – oitava série do ensino fundamental

3º. EM – terceira série do ensino médio

Em relação à evasão, segundo os dados de 2007, os índices são baixos no período

²¹ Dados disponíveis no sítio da Secretaria de Estado da Educação: www.educacao.sp.gov.br

diurno (em torno de 6%) e maiores à noite (18%), principalmente nas primeiras séries do ensino médio (25%). No que se refere à reprovação, os índices são altos, em especial nas primeiras séries do ensino médio diurno (20%), número que decai consideravelmente nas séries seguintes (10% e 7%, respectivamente nas segundas e terceiras séries). No noturno, o índice de evasão na primeira série supera o de reprovação (12%) e há um decréscimo de reprovação nas séries seguintes (8% e 7%, respectivamente nas segundas e terceiras séries).

Se levarmos em consideração as promoções parciais (mais conhecidas como “dependências”), ou seja, alunos que passam nas séries seguintes, mas ficam “devendo” algumas matérias, o índice é alto: nas primeiras séries do diurno o número chega a 35%, nas segundas cai para 24% e, nas terceiras, decai para algo em torno de 8%. No noturno, os números são ligeiramente maiores: 36% nas primeiras séries, 28% nas segundas e 10% nas terceiras.

Essas dependências são um problema à parte para o coordenador. Em geral, pede-se um conjunto de trabalhos para o aluno entregar no ano seguinte, sem maiores acompanhamentos: o aluno os encaminha ao longo do ano, um professor os corrige e entrega o resultado à secretaria. Mas o processo é considerado insatisfatório no que se refere à recuperação da aprendizagem dos alunos e, por isso, no ano de 2008, está em elaboração um novo formato.

Boa parte dos resultados ruins nas primeiras séries é atribuída ao processo de adaptação dos alunos à nova escola, já que a maioria dos alunos vem de realidades em que há uma progressão continuada confundida com “promoção automática”, ou de escolas com um grau de carência ainda maior. O elevado número de evasão do noturno é um problema crônico de anos e é comum em outras escolas da região. Por sua complexidade, não discutiremos ambos os problemas aqui.

Em relação à infra-estrutura física, o Lins não dispõe de nenhum espaço para

reuniões, que acabam sendo feitas em salas de aula ou na sala dos professores, bastante pequena, em que há um entra e sai constante - o que gera dificuldade de concentração. Os poucos recursos que a escola têm são disputados: TV, vídeo, retroprojetores, aparelhos de som e etc. só podem ser utilizados se reservados com antecedência. Cada professor é que deve montá-los em sala de aula, levando-os até cada uma das classes, já que não há espaço adequado unicamente para esta finalidade. Isso implica na perda, por parte do professor, de cerca de quinze minutos de uma aula de cinquenta para poder começar a utilizar o recurso. Se for para passar filmes ou algo parecido acaba tomando o tempo de outra aula, o que exige negociação com o colega.

Há problemas de ordem econômica. Muitos alunos queixam-se de que não podem comprar os livros dos projetos envolvidos (há três livros obrigatórios por ano para cada série) e a escola não tem recurso para comprá-los. Há um espaço de quatro metros de comprimento por três metros de largura que é considerado a biblioteca da escola. Os poucos livros que ela têm foram conseguidos através de doações, muitas vezes feitas pelos próprios professores, ou de raras compras governamentais. Para amenizar o problema, deixam-se os livros em bazares que fotocopiam os exemplares, já que as cópias são mais baratas do que o livro original – está aí uma ilegalidade.

A escola não dispõe de dinheiro ou de copiadora para reproduzir as avaliações dos alunos, inclusive aquelas relacionadas a cada um dos projetos. Os professores e a direção acabam por organizar excursões, em geral ao Hopi Hari ou ao Playcenter, diversões que a parcela de alunos menos carente pode pagar, para juntarem um dinheiro para esse fim – o que exige um tempo grande de dedicação.

O Lins apresenta uma postura de contestação diante da política educacional adotada pelos poderes públicos e uma imagem contestadora diante da própria diretoria regional de ensino Sul 2, da qual faz parte. Talvez por possuir um significativo número de professores

efetivos – algo pouco comum na rede pública estadual daquela região – alguns de seus professores exercem um significativo papel de liderança na própria condução da escola, muitas vezes não aceitando medidas impostas pela sua direção ou pela Secretaria da Educação, sem que haja maiores discussões.

A Secretaria da Educação teve um alcance pequeno em relação à proposta curricular da escola ao longo do período em que nela trabalhei: a sua presença se manifesta em questões ligadas à carreira do funcionalismo ou a questões pontuais, como as inúmeras tentativas de se incorporar o ensino religioso na escola - o que ocorreu nas oitavas séries.

Com a diretoria de ensino Sul 2, a relação é mais próxima, sobretudo no que se refere às questões de cunho funcional. A supervisão de ensino tem uma presença pequena, embora seja mais freqüente do que em outras escolas. Essa maior presença, em se comparando com as demais deve-se, muito provavelmente, à sua boa localização, à imagem de “vitrine” do que é ser boa escola e pelo seu histórico de forte resistência às medidas autoritárias – o que exige, possivelmente, um olhar mais de perto da diretoria. A superlotação e a disputa por vagas também fazem com que a supervisão seja acionada: há pais que vão à diretoria de ensino querendo vagas, os professores se indignam com a chegada de novos alunos sem que haja espaço físico para isso e a direção tenta um ponto de equilíbrio.

Outra situação em que a supervisão se faz presente é nos processos de recursos impetrados por alunos e pais que julgam terem sido injustiçados nos processos de avaliação que os reprovaram. Em geral, tais recursos são julgados sempre a favor dos alunos, sem que haja seriedade em analisar a legislação ou a validade dos métodos de avaliação; e isso provoca um relativo desânimo junto aos professores e, junto aos alunos, causa uma aparente queda no sentimento de referência moral que os une à escola, expressa concretamente na seriedade que o grupo pretende incorporar às suas práticas.

É comum entre professores e alunos que chegam à escola uma surpresa diante do fato

de haver uma “avaliação séria”, que o aluno e a escola têm que responder caso não tenham ido bem. Nesse ano ocorreram duas situações emblemáticas que podem ser reveladoras do que estou chamando de “seriedade”: quando avaliávamos o relativo bom desempenho da escola no SARESP, uma professora de inglês, concluinte de um mestrado, atribuiu ao fato de ali *“não se considerar normal a indisciplina e o desrespeito ao ambiente da aula, não se considerar normal uma quantidade grande de notas vermelhas, não se considerar normal não se ter aula”*. Outra aluna, já na terceira série do ensino médio, mas recém ingressa na escola, ao ser indagada por mim sobre o porquê de estar indo tão mal nas matérias respondeu que estava estranhando a escola. Perguntei seguidas vezes a razão desse estranhamento e ela disse, sem conseguir achar uma palavra que a satisfizesse: *“- Os alunos são... esquisitos”*. Indagada sobre a razão dessa “esquisitice”, ela falou que *“eles são legais, mas tem hora que eles param de falar com a gente e ficam estudando”*. E completou: *“Aqui até a turma do fundão estuda e eu não estou acostumada com isso”*.

Em relação aos aspectos de cunho mais pedagógico, há uma percepção generalizada (SOUZA, 2006; CARVALHO, 2005; SILVA, 2002) de que alguns de seus professores são bastante ligados aos alunos, sabendo os seus nomes e conversando insistentemente entre seus pares sobre comportamento e rendimento de muitos alunos individualmente, nos mais diversos momentos²². (intervalos entre as aulas, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs), espaços informais, reuniões, etc).

Todas essas atitudes fazem com que o corpo docente da escola seja considerado, tanto pelas instâncias superiores quanto pela própria comunidade, como bastante “diferenciado” em

²² Na sala de aula, observei o empenho dos alunos e de muitos professores para a efetivação dos projetos na realização das atividades, como a leitura do livro que envolve a temática dos projetos, filmes e debates sobre o tema, aulas coletivas, etc. Em sala de aula, percebi que neste último bimestre a maioria dos professores trabalha com Seminários como um dos métodos de avaliação. Nas salas que observei a disposição dos professores em democratizar as escolhas dos temas pelos grupos e em sanar as dúvidas existentes na produção dos seminários, inclusive na hora do intervalo (SOUZA, 2006, p. 64).

relação aos professores de outras escolas da região, ainda que não seja uma unanimidade.

Tudo isso é refletido na relação entre professor e aluno. Embora a escola tenha todos os problemas disciplinares e sociais que a sociedade possui, é possível perceber entre alunos e professores algum tipo de relação respeitosa - e mesmo carinhosa - ainda que, em casos mais graves, tal relação seja desvinculada de qualquer aprendizagem do conteúdo disciplinar. Mesmo alunos com problemas disciplinares, dentre eles drogas e criminalidade, mantêm algum tipo de respeito por alguns professores e pela escola (ver reportagem em anexo A, feita pelo *Diário de São Paulo*, 2007).

Há, contudo, um claro contraste entre o comportamento de uma parte da equipe escolar e outra parcela significativa, ainda que minoritária. Assim como a maioria de seus professores, quase todos os alunos têm fama de serem contestadores, dificultando enormemente qualquer trabalho a ser desenvolvido por um professor ou por uma direção que os mesmos considerem autoritários ou despreparados.

Falhas no andamento da direção da escola, como demora nos consertos de equipamentos, falta dos professores e desorganização, também são duramente criticadas pelos alunos e são ouvidas sempre pela direção, que recebe a todos os alunos e pais, sem distinção, a qualquer momento. Quando os alunos percebem que há profissionais com dificuldades no andamento de suas aulas, até mesmo quanto ao domínio dos conteúdos, há grandes conflitos, inclusive com a presença de muitos alunos junto aos coordenadores pedagógicos e direção para que o problema seja resolvido.

Vale dizer que, quando os impasses referem-se à deficiência na formação de professores, quase nunca são solucionados a contento: praticamente todos os professores acabam por defender seus pares e a direção promete auxiliar mais fortemente o referido profissional, algo que dificilmente consegue fazer a contento, uma vez que está sempre sobrecarregada.

Dentro desse contexto atual da escola, o que ela tem de mais diferente e que a coloca em lugar de destaque em suas estruturas é o seu trabalho com projetos, no qual centrarei a nossa análise doravante.

- Projeto *Segundas Intenções*

Instituído em 2006, o Projeto *Segundas Intenções* tem sido desenvolvido nos segundos colegiais do período matutino. De acordo com um documento elaborado pela equipe de professores, o seu objetivo é discutir assuntos pertinentes ao universo adolescente na chamada era da pós-modernidade, associando-o aos conteúdos tradicionalmente abordados nessa série. Segundo o documento:

Busca-se promover, no indivíduo, reflexões acerca de si mesmo (em especial de adolescência e de relações interpessoais – com destaque para o amor) e da sociedade pós-moderna (discutimos hedonismo, consumismo, dificuldades em lidar com o silêncio, relativização dos valores, culto ao prazer imediato, extrema competitividade, dentre outros) (JOSÉ LINS DO REGO, E.E., 2006, p.2).

Para implantar o projeto, no começo do ano letivo, a escola elabora um calendário de atividades - em torno de um tema em comum, que é distribuído a todos os alunos, professores e direção (o calendário do projeto está no anexo B). Há um professor coordenador, que fui eu no ano de 2006, responsável por sistematizar o cronograma, as avaliações e o andamento geral do projeto.

A cada bimestre é escolhido um livro de leitura obrigatória em torno do tema escolhido que é objeto de avaliação em todas as matérias. Há, também, um conjunto de atividades elencadas por cada disciplina, bem como outras a serem feitas coletivamente. A idéia é que o conteúdo tradicionalmente trabalhado não seja deixado de lado em função do projeto.

No ano de 2006, para o primeiro bimestre, o tema escolhido foi adolescência. Para tanto, indicou-se o livro *Os papéis de Lucas* (BRAZ, 2003), de leitura obrigatória, cujos

assuntos são destacados por cada professor, de maneira a associá-lo com o seu conteúdo. A fim de estimular uma maior reflexão sobre a adolescência, inclusive entre os professores e demais funcionários da escola, a equipe de professores juntamente com alguns alunos que participaram da condução do projeto, promoveu “um julgamento” do jovem, em que esse era acusado de dez “crimes”, como ser preguiçoso, irresponsável etc., levantados pelos próprios alunos na aula de Matemática (a estrutura do julgamento, com as suas regras e suas acusações, encontra-se no anexo C). Os promotores de acusação e os advogados de defesa eram alunos, devidamente eleitos pelos seus pares, que tinham que estudar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e apresentarem “provas” e argumentos convincentes para cada acusação e respectiva defesa. Houve uma eleição com uma respectiva premiação simbólica do melhor advogado e do melhor promotor de acusação.

O julgamento teve uma repercussão surpreendente²⁴. O juiz indicado pela equipe que o organizou foi o professor de história do período noturno, mestrando em cinema pela Universidade de São Paulo, com rápida passagem pelo curso de direito, escolhido pelo seu histórico de escolaridade e pelo seu ar tranquilo e sério. A mediadora em questão foi a própria diretora, cuja presença aumentou o tom de seriedade do evento.

Promotores e advogados de defesa vieram a caráter, com roupas ao estilo dos profissionais de direito. Dedicaram-se muito ao evento, a tal ponto que os Estatutos da Criança e do Adolescente disponíveis na biblioteca foram todos emprestados. Defesas apaixonadas e acusações impiedosas fizeram parte da atividade. Nos momentos de acusação, a platéia mantinha-se em profundo silêncio e com um ar de muita tensão. Nos momentos em

²³ As partes descritivas dessas atividades resultam de uma espécie de “diário de bordo” que escrevia imediatamente após a realização dessas atividades, de maneira a ter um registro mais completo daqueles eventos.

²⁴ As partes descritivas dessas atividades resultam de uma espécie de “diário de bordo” que escrevia imediatamente após a realização dessas atividades, de maneira a ter um registro mais completo daqueles eventos.

que os advogados de defesa tinham a palavra havia muito silêncio, porém, ao final, quando julgavam que as falas eram bem feitas, havia aplausos efusivos. Na verdade, mesmo as acusações bem feitas, na visão deles, eram respeitosamente aplaudidas, ainda que não houvesse euforia.

O veredicto do julgamento foi uma média, literalmente. Diante dos argumentos apresentados, o juiz condenou o jovem por ser: 1) consumista; 2) hedonista; 3) agir sem refletir; 4) folgado; 5) orgulhoso; e o absolveu das seguintes acusações: 1) preguiçoso; 2) mais preconceituoso do que a média da população; 3) desobediente/ chato; 5) interesseiro.

O julgamento foi o assunto daquela semana. O resultado dele não agradou a ninguém. Ouvia-se freqüentemente que o juiz havia feito uma “média”. O desempenho dos participantes também foi discutido, a tal ponto que a eleição do melhor promotor e da melhor defesa, feita somente pelos professores que assistiram ao evento e pela direção, foi bastante aguardada. Mas o grande pedido de todos os alunos era que houvesse um julgamento dos adultos, em particular, dos professores – algo que o tempo não permitiu...

Outras atividades foram efetuadas ao longo das aulas. Em Língua Portuguesa, houve leituras e seminários de textos relativos ao tema; em Filosofia, discutiu-se o conceito de liberdade em contraposição ao de libertinagem, em Biologia discutiu-se a questão hormonal, em Geografia discutiu-se população e a inserção do jovem numa metrópole densamente ocupada e violenta. Trata-se do bimestre em que mais as disciplinas conseguiram se articular, de tal maneira que já houve um aluno que reclamou do excesso de discussão sobre adolescência: “*Não agüento mais falar de adolescência*”, bradou ele junto à professora de Português.

Houve uma prova acerca do livro e de outras atividades do projeto, que se encontra no anexo D. Pela sua importância, a prova merece ser analisada pormenorizadamente, uma vez que foi um excelente exercício de síntese de todos os assuntos e atividades abordados ao longo

do bimestre, feito pelo conjunto de professores. Todas as questões eram dissertativas, de maneira a estimular o desenvolvimento da escrita, do poder de síntese e de argumentação junto aos alunos. Nela, havia o objetivo deliberado de promover reflexões, não somente de cobrar conteúdos ou de verificar se o aluno leu o livro. Em quase todas as questões, havia espaços para os alunos se manifestarem em relação à questão.

Para o segundo bimestre, o tema abordado foram as relações interpessoais, com destaque para a discussão do fenômeno amoroso. O livro de leitura obrigatória foi o *13 dos melhores contos de amor* (STRAUSZ, 2003). A idéia principal era trabalhar o amor como fundamental para a vida de todo ser humano, porém vendo-o em toda a sua complexidade.

Antes de implantar as atividades em sala, houve um preparo dos professores que, durante os HTPCs (Horário de trabalho pedagógico coletivo), leram e discutiram alguns textos²⁵ de estudiosos sobre o amor e assistiram a vídeos e discussões sobre o assunto. Em todos os textos, selecionados por mim e por outros professores que gostaram do tema, havia a idéia de que o amor é um conjunto de sentimentos complexos, muitas vezes contraditórios, que diferem de pessoa para pessoa, e de situação para situação; e que se modifica com o tempo, de tal maneira que, para sabermos minimamente lidar com ele, precisamos perceber e acompanhar tais mudanças.

Além disso, resolvemos adotar a análise feita pelo psicanalista Jurandir Freire Costa sobre o amor. Segundo ele, nunca na história da humanidade o homem atrelou o processo amoroso à constituição de um projeto de vida: “Até o começo do século XX, casamento era coisa séria demais para misturar com um sentimento tão complexo, contraditório e instável

²⁵ Entre os textos selecionados para serem apresentados pelos professores, destacamos: “O Amor na canção” (Rossi, 2003), alguns textos do livro *Terra de ninguém* (CALLIGARIS, 2004), *Ensaio sobre o amor e a solidão* (GIKOVATE, 2004) e o vídeo *A paixão vista pelo enamorado*, da série Café Filosófico da TV Cultura, com o psicanalista Jurandir Freire Costa (2005).

como o amor”²⁶ (COSTA, 2005). E a questão que se coloca hoje é: se resolvemos adotar o conceito de amor, romanticamente idealizado, em nossas vidas, e ele não se coaduna com o sentimento amoroso no cotidiano, como fazemos para trabalhar internamente essa contradição, de maneira a sermos minimamente felizes?

Houve uma tentativa de convencimento de alunos e professores para o tema inicial por parte da coordenação do projeto. Havia um temor compartilhado pela equipe gestora do projeto (o professor de biologia, o de artes, o de filosofia e eu) que houvesse a possibilidade de ridicularização do assunto por parte de alguns professores, ou que houvesse uma incompreensão do tema, como de fato, aconteceu. Por isso, houve a apresentação do projeto no conselho de escola, de maneira que, institucionalmente, pudesse ser garantido de que todos os professores participariam ativamente desde o debate do tema, evitando que os temores se confirmassem.

Durante o conselho de escola, uma professora chegou a perguntar se o número de gravidez na adolescência não poderia aumentar em virtude do projeto, ou mesmo se o projeto não incitaria a sexualidade precoce nos alunos, dúvida também proferida pela diretora quando ouviu a proposta inicialmente. Eu, que fui o apresentador oficial da proposta, contra-argUMENTEI dizendo que a idéia do projeto ia no sentido contrário. Citei, para tanto, um artigo de Calligaris (2003) em que comenta uma pesquisa sobre gravidez e sexualidade entre adolescentes americanos. Nela, os jovens queixam-se de que as escolas trabalham o sexo e os métodos de prevenção contra a gravidez indesejada ou anti-drogas, mas não discutem o que eles sentem, nem como devem lidar com o fenômeno amoroso, ou mesmo como obter uma razão para viver. Portanto, ao colocarmos esse assunto em pauta na escola, pretendíamos contemplar minimamente essa queixa do jovem, apostando que, ao compreender a complexidade do fenômeno amoroso, as experimentações na adolescência e a necessidade de

²⁶ Toda essa discussão de amor está presente no texto “Física e sentimentos”, que se encontra no anexo G.

constituir uma identidade poderiam ser mais eficazes do que somente ensinar os métodos anticonceptivos.

Foram necessárias muitas conversas com os alunos acerca da importância dos temas a serem estudados. Para tanto, foram mostradas reportagens com dados mostrando o número de pessoas deprimidas (aulas de Biologia), ou de mortes violentas devido a crimes passionais (aulas de Geografia) ou de situações cômicas envolvendo a paixão (aulas de Artes ou de Língua Portuguesa), ou mesmo explicando minuciosamente a visão de Jurandir Freire Costa e de Contardo Calligaris sobre o amor que adotávamos para prosseguir no estudo, e deixando claro aos alunos que eles não deixariam de ver os conteúdos normais previstos para aquele bimestre²⁷.

Não houve quaisquer rejeições a respeito do projeto entre os alunos. Pelo contrário, o interesse permaneceu vivo, a tal ponto que eu, como coordenador do projeto, recebi cerca de quarenta textos, entre músicas e reportagens, sobre o amor, que os alunos me traziam como possíveis objetos de estudo, sem que fossem solicitados. No dia dos namorados, nas três primeiras aulas, todas as classes fizeram a seguinte dinâmica, sugerida pelo professor de biologia: o professor perguntava aos alunos o que era sexo, recolhia às perguntas e dizia que aquilo tudo não era sexo, mas sexualidade, já que “sexo era masculino e feminino”.

Em seguida, todas as classes, concomitantemente, liam o texto *Pela lente do amor* (disponível no anexo E, de autoria desconhecida), que buscava explicar cientificamente o fenômeno amoroso sob o aspecto físico. Depois, cada um deles deveria representar artisticamente, com massas de modelar, farinha de trigo e água, o que era o amor segundo

²⁷ O professor de Geografia adotou em suas aulas uma reportagem que mostrava o fato de uma adolescente ter assassinado uma colega na saída da escola por acreditar que a vítima havia se insinuado para o seu namorado. O crime, presente na grande mídia naquele período, gerou uma comoção, principalmente porque a homicida não se arrependeu e disse que faria tudo de novo.

Ao fazer uma consulta com os alunos, o professor se surpreendeu com o fato de uma grande parcela deles aprovarem o comportamento da menina, condenando a atitude supostamente “insinuante” da vítima.

eles. Essa dinâmica foi feita pelo professor de Biologia com todos os professores do segundo ano uma semana antes, nos HTPCs, a fim de prepará-los para a dinâmica com os alunos.

Nas três últimas aulas do mesmo dia, houve uma mesa redonda, a respeito do amor, na qual foram convidados um físico para falar do amor na ciência, que fui eu, uma psicóloga doutoranda pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e uma filósofa doutoranda da Universidade de São Paulo. A mediação foi feita pela diretora. Cada classe escolheu um aluno para participar da mesa redonda, fazendo perguntas a ela e discutindo as suas respostas (a organização da mesa redonda encontra-se no anexo F).

O físico falou das possíveis explicações científicas para o processo amoroso, desde Schopenhauer, que dizia que o amor existe unicamente para a perpetuação das espécies, do condicionamento antropológico para a escolha do(a) parceiro(a) sexual a partir dos atributos físicos que possam gerar descendentes mais resistentes, das substâncias envolvidas no processo amoroso e, por fim, dos limites e das possibilidades das pesquisas das ciências da natureza sobre o assunto.

A filósofa resgatou o texto *O Banquete de Platão*, falando das contradições do processo amoroso e do mal que a extrema idealização pode ocasionar ao sujeito. Citou também a figura de Narciso, dizendo como o processo amoroso, quase sempre, é uma busca pela sua outra metade, que está dentro de si. Por fim, a psicóloga afirmou que não há verdades definitivas sobre o amor e que a Psicologia tem diferentes visões sobre o assunto. Fez uma simulação teatral com alunos da platéia mostrando que, na visão dela, entusiasta de Vigotsky, “o amor é algo que se aprende” e que, portanto, trata-se de algo construído culturalmente e que, por isso, difere de cultura para cultura.

Os alunos mostraram, de maneira geral, grande interesse pelo assunto. A filósofa foi a que arrancou mais aplausos da platéia, sobretudo pela profundidade, pelo entusiasmo e pelo bom humor com que tratou o tema. Ao abrir para perguntas, houve um número expressivo de

alunos que queriam falar. Vejamos alguns exemplos de perguntas feitas por eles:

1) Para a psicóloga:

- Quem ama, trai?
- Como fazer com que o amor não morra?
- Se o amor é um processo necessariamente contraditório, é possível amar sem sofrer?
- É verdade que na sua área há pessoas especialistas em amor? Como se tornar um especialista no assunto?
- É possível uma pessoa passar a vida sem se apaixonar?

2) Para a filósofa:

- Você disse que o amor é uma busca pela nossa outra metade, com a qual nos identificamos. Se é assim, como fica aquele ditado que diz que os opostos se atraem?
- Você falou que quem ama não mata ou não comete violência. Se é verdade, como se explicam as brigas entre casais?
- Se todo o processo amoroso exige uma idealização, dá para dizer que o amor não existe, e que é só uma fantasia?
- Tenho uma amiga que está apaixonada por um menino que usa drogas, está no crime e não quer nada com nada. Para segurá-lo, ela quer engravidar e não há ninguém que consiga detê-la. O que é possível fazer neste caso? Dá para convencer uma pessoa apaixonada a mudar de idéia?
- Quando saber que o amor é uma fantasia ou se ele existe de fato?

3) Para o físico:

- Você disse que o amor funciona no corpo como uma droga que precisa de doses cada vez maiores para causar o mesmo efeito. É possível que haja uma pílula do amor de verdade?
- Você não acha que a visão que as ciências trazem sobre o assunto é muito pobre?
- Até que ponto é possível ser racional no amor?

O mais curioso, ao final da mesa, foi a grande quantidade de alunos que cercaram os participantes para continuar discutindo, a tal ponto que os palestrantes tiveram que dar o endereço eletrônico em público para seguirem discutindo.

Ao longo do bimestre, outras ações isoladas prosseguiram. Em Língua Portuguesa, a discussão foi associada com as fases do Romantismo. Na Física, o tema foi associado às trocas de calor, energia e com o pensamento da Física Moderna, que adotou o indeterminismo e a análise de estados como pressupostos teóricos (foi trabalhado o texto “Física e sentimentos”, no anexo F, elaborado por mim e trabalhado junto aos alunos); em Biologia, além de discutir reprodução, discutiu-se a visão inatista x visão cultural do assunto, além de fatores hormonais e de estratégias da natureza para a manutenção da espécie; em Química, foi trabalhado o texto *A Química do amor*; em Filosofia, houve a discussão de amor e liberdade; em Geografia, abordou-se a questão da violência em crimes passionais e as mudanças nas relações pessoais a partir do capitalismo; em Artes, analisou-se a representação do amor em diferentes épocas (seminários e teatros nas aulas); em Inglês, houve um estudo da obra de Shakespeare, entre outros. Por fim, houve uma prova sobre o assunto, baseada na leitura do livro *13 dos melhores contos de amor* (STRAUSZ, 2003), a qual se encontra no anexo H, nos moldes daquela que foi elaborada quando se discutiu adolescência.

Já no último bimestre, foi estudada a questão do bom uso do tempo como fator determinante para se constituir um projeto de vida, dentro de uma sociedade que privilegia a rapidez, a novidade, o prazer imediato, o privilégio da ação em detrimento da reflexão e o barulho em detrimento do silêncio.

O livro escolhido foi o *Perca Tempo: é no lento que a vida acontece* (MARCONDES FILHO, 2005). A idéia era mostrar a necessidade de refletir sobre as suas ações, a fim de que o aluno construa um projeto de vida a partir de si mesmo, evitando as armadilhas que o mundo do trabalho e do consumo pode trazer.

Para tanto, os alunos assistiram ao filme *Tempos Moderno*”, de Chaplin (de 1937), no qual mostrava como o sistema capitalista, em busca do lucro, acaba afetando toda a nossa vida.

Em Língua Portuguesa, apresentou-se o contexto histórico em que o Realismo e o Pré-Modernismo ocorreram (relações com o capitalismo); em Geografia, discutiu-se aspectos de organização do trabalho (Fordismo e Taylorismo); em História, discutiu-se a revolução industrial e a atual revolução tecnológica; em Filosofia discutiu-se o tempo filosófico, a má qualidade na vivência do presente e a venda do nosso tempo para o sistema capitalista; em Educação Física discutiu-se a relação do corpo e da mente a partir de um conhecimento oriental (o *lien chi*); em Matemática, investigou-se o papel da concentração e do desafio na resolução de problemas; em Física discutiu-se o conceito de entropia; em Artes foi trabalhada a relação entre a Arte Contemporânea e a atual sociedade, dentre outras possibilidades. Houve uma prova sobre o assunto, a qual se encontra no anexo I.

O título do livro acabou gerando um *slogan* na escola. Muitos brincavam dizendo “*perca tempo!*”, quando estávamos numa situação de pressa ou angústia. Imersos em uma pressão muito grande advindas das provas e trabalhos, os alunos queixavam-se freqüentemente de que a escola não permitia a perda de tempo que o livro propunha. Alguns alunos disseram que pediram para que seus pais lessem o livro.

Além de uma avaliação conjunta feita bimestralmente sobre os temas do projeto, cada professor escolhia o seu critério de avaliação e o aplicava em sua disciplina. Os professores, alunos e coordenação freqüentemente reuniam-se para avaliarem os passos do projeto.

Ao final do ano, foi distribuído um questionário de avaliação do projeto para todos os alunos (no anexo J), cujos dados serão mostrados no próximo capítulo.

- Projeto *Terceiro Milênio*

No ano de 2000, a equipe de professores, a coordenação e a direção do Lins perceberam que era necessário criar um projeto que atendesse às especificidades das terceiras séries do ensino médio. Como eram séries terminais, os alunos viam-se, quase sempre, inseguros em relação ao seu futuro, sentiam que não eram suficientemente informados sobre o ensino superior (leia-se “vestibular”) e o mercado de trabalho e não se sentiam plenamente valorizados quando pretendiam exercer, na escola, atividades de liderança - natural em se tratando de alunos mais maduros.

Segundo documento escrito pelos professores à época:

A percepção da especificidade dos Terceiros Colegiais aliou-se ao que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que colocam a necessidade de formar o indivíduo para um mundo em que valores estéticos, éticos e políticos tradicionais passam por enormes mudanças, nalgumas vezes sendo substituídos por outros valores mais negativos socialmente, como o hedonismo, o individualismo, a diminuição da valorização do ato de refletir e de concentrar-se, entre outros (JOSÉ LINS DO REGO, 2000, p.1).

A idéia era trabalhar os conhecimentos daquela série de maneira coletiva, colocando “os conhecimentos como instrumento para a compreensão do mundo para, quiçá a partir disso, modificá-lo na direção de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna” (Idem, ibidem, p.1).

“Tentamos dar uma contribuição para que esse jovem possa se encontrar e encontrar seu rumo com autonomia para que, quando sair da escola, possa ter autonomia, ou seja, que a escola o acompanhe além dos muros, no sentido de encontrar a maneira e mecanismos para que ele se encontre”.

Frase de Queiroz, professor de Geografia do Lins, em entrevista

Em 2000, a equipe docente aliou-se aos alunos da época e, juntos, redigiram o *Terceiro Milênio*, o qual foi devidamente apresentado ao conselho de escola, em que foi

debatido e aprovado. Tal projeto está hoje em sua quinta edição e apresenta os seguintes objetivos:

- Desenvolvimento da autonomia e estímulo à formação de lideranças: o projeto pretende estimular a formação de lideranças na escola e na região, desenvolvendo atividades nesse sentido.
- Desenvolvimento da leitura: além das leituras exigidas em cada disciplina, o projeto exige a leitura de três livros ao ano, buscando melhorar a interpretação e a elaboração de textos, bem como a realização de provas dissertativas e / ou objetivas, visando preparar melhor os alunos para as avaliações oficiais e / ou vestibulares.
- Desenvolvimento do pensamento “holístico”: ao longo do ano, todas as atividades e leituras buscam estimular, no aluno, a necessidade de desenvolver um pensamento complexo, capaz de analisar uma determinada situação a partir de diferentes pontos de vistas, abarcando diferentes variáveis a serem levadas em cada contexto. As discussões sociais, políticas, históricas, físicas, ambientais, dentre outras possibilidades, que ocorrem dentro e fora da sala de aula, buscam sempre este objetivo. Para tanto, tornou-se necessária novamente uma pequena alteração na grade curricular, que foi discutida no ano de 2000, junto ao conselho de escola, buscando dar uma maior equidade entre a quantidade de aulas das disciplinas, estimulando e favorecendo a existência do trabalho interdisciplinar.

O projeto, pela sua natureza, apresenta dificuldades de mensuração precisa de suas metas. Contudo, em um novo documento escrito pelo coordenador do projeto no ano de 2006 (o professor de Química), foram apresentados alguns possíveis indicadores²⁸:

1. evidências de melhorias do rendimento dos alunos em disciplinas, em avaliações internas (SAL -Sistema de Avaliação do Lins) em avaliações externas (SARESP,

²⁸ Cf. Resultados da avaliação do Projeto Terceiro Milênio – edição 2004. Escola Estadual José Lins do Rego, 2005.

ENEM);

2. maior interesse dos alunos nas disciplinas, revelando o quanto estamos conseguindo tornar significativos os conhecimentos abordados nas disciplinas;
3. aumento significativo de alunos que passaram a cursar o ensino superior;
4. significativo aumento da participação dos alunos da escola nos movimentos sociais e culturais, ligados a ONGs, na região;
5. mudança significativa e gradativa do discurso (mais complexo) e do comportamento (mais seguro e autônomo) dos alunos do terceiro colegial;
6. disseminação dos princípios norteadores do projeto para outras séries da escola, dentro das especificidades de cada turma, e para o restante das instâncias da escola;
7. criação de uma “mentalidade de projetos” na escola.

A fim de desenvolver a autonomia dos alunos, são feitas as seguintes atividades: visitas a ONGs (Organizações Não-Governamentais) atuantes na região (Jd. Ângela e Guarapiranga), palestras com líderes comunitários, estímulo à presença dos alunos dos terceiros colegiais nas instâncias decisórias da escola (conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios), elaboração de um jornal, delegação de tarefas cotidianas da escola a estas séries, dentre outras estratégias.

Essa autonomia também deve ser compreendida no sentido de preparar melhor o aluno para o período posterior à escola, por meio de palestras sobre o ensino superior e a vida universitária, ministradas por ex-alunos que hoje são estudantes de universidades públicas e privadas, excursões à feira do vestibular, realização de dois simulados do ENEM por ano, visitas a universidades, mural de informações sobre o mercado de trabalho e o ensino superior, como isenções de vestibulares, discussões de cotas, cursos, orientações vocacionais, etc. Por fim, em praticamente todas as disciplinas, os alunos devem apresentar seminários ao longo do ano, estimulando o ato de pesquisar e o aprimoramento da capacidade de expressão e de

comunicação.

Mar. S. (3B): "*Ganhei conhecimento, me decidi sobre minha profissão, aprendi como "sobreviver no futuro", ganhei amigos, perdi um pouco a timidez" (grifo nosso).*

Frase de um aluno da terceira série sobre o projeto terceiro milênio

Para desenvolver a questão da leitura, além daquelas trabalhadas em todas as disciplinas (inclusive as de cunho científico-tecnológico) exigidas em cada disciplina, o projeto exige a leitura de três livros ao ano, a saber:

- *Cidadão de Papel* (DIMENSTEIN, 2001): nesse livro, o autor discute os direitos humanos universais em dez capítulos, buscando fazer um "mergulho" nas engrenagens da sociedade brasileira, evidenciando como a violência e a miséria são frutos de tais engrenagens. No bojo da leitura dos livros, são feitas discussões em diferentes disciplinas: o professor de Filosofia debate os diversos tipos de violência, o professor de Geografia apresenta questões econômicas ligadas ao tema, entre outras possibilidades. Além disso, há palestras sobre o ECA (Estatuto da Criança e do adolescente), sessões de filmes (em 2006, os alunos viram *Pixote- A lei do mais fraco*, de Hector Babenco (1981)) sobre o tema e debates em sala de aula.
- *O Meio Ambiente em Debate* (BRANCO, 1997): neste livro, coloca-se em questão a importância de analisar diferentes situações ligadas ao meio ambiente a partir do conceito de relações de interdependência. Busca-se, com isso, estimular, no aluno, o poder de análise de situações complexas, nas quais uma pequena mudança em um elo traz conseqüências para toda a extensão de um ecossistema (por exemplo). Ao mesmo tempo, discutem-se as relações de interdependência da nossa sociedade e do homem com o seu meio. Além da leitura do livro, há outras atividades, tais como: aula de campo e a caminhada

pelo bairro até o Parque Guarapiranga, sessões de cinema (filme *O Ponto de Mutação*, 1990), construção de terrários, relação do meio ambiente com o pensamento quântico, dentre outras atividades.

- *A Guerra Silenciosa* (SZTERLING, 1996): Por meio do estudo deste livro, discute-se o período da ditadura militar no Brasil, suas causas, consequências, personagens principais, dentre outros elementos. No bojo da leitura, há o estudo da obra do compositor Chico Buarque, sessões de cinema (filme: *O que é isso, companheiro* (de 1997) e *Olga* (de 2004)), estudo do conceito de democracia, debates em sala de aula²⁹ etc.

O calendário do projeto *Terceiro Milênio* encontra-se no anexo L. Para cada bimestre, há uma prova do livro, individual e sem consultas. Os modelos de provas também encontram-se nos anexos M, N e O. Ao final do ano, os alunos respondem a um questionário de avaliação sobre o projeto, que está no anexo P.

- Projeto Aniversário

²⁹ A obra do compositor Chico Buarque é trabalhada da seguinte maneira: o professor de Filosofia dá uma palestra, no pátio, para todos os terceiros, sobre o Chico “político”, contrapondo-o ao movimento da Jovem Guarda e ao “ieieiê”. Há o estudo das letras das canções, bem como a audição de algumas delas. Busca-se resgatar o momento histórico daquela época, com depoimentos de pessoas que viveram aqueles momentos, como a professora de História e o de Geografia.

O Chico Buarque romântico é trabalhado nas aulas de Física, já que sou um fã confesso e estudioso da obra do compositor, em duas aulas. O estudo mais minucioso da obra, com encenações teatrais de algumas delas, é feita pela professora de Língua Portuguesa.

No ano de 2005, a professora de Educação Física resolveu trabalhar ritmos no quarto bimestre com os alunos dos terceiros colegiais. Para tanto, utilizou músicas de Chico Buarque também.

O Projeto *Aniversário* ocorre desde 2000. O seu principal objetivo é celebrar a vida e as singularidades, lembrando sempre que os alunos que ali estão não são números. Segundo o seu criador e coordenador (que será entrevistado no próximo capítulo), o projeto busca cavar um espaço para comemorarmos a vida em meio à correria da vida escolar. O projeto organiza-se da seguinte maneira: bimestralmente, são anotadas as datas de aniversários de cada aluno. No dia do aniversário de cada um, o professor coordenador entrega-lhe um cartão, feito pelo próprio professor coordenador do projeto, e um chocolate (segundo ele, “para adoçar a vida”), além das felicitações.

Ao longo do bimestre, escolhe-se um tema ligado aos objetivos do projeto e trabalha-se uma música, cuja única exigência é que seja brasileira. No ano de 2006, no primeiro bimestre, um grupo de alunos que fazem parte da comissão organizadora do projeto, propôs quatro músicas diferentes, as quais os demais estudantes votaram para definir o tema. A música escolhida foi *Ser jovem não é fácil*”, do grupo musical Charlie Brown Jr. Essa mesma comissão elaborou um conjunto de questões que deveriam ser respondidas por cada aluno, em cada classe. Em um determinado dia do bimestre, todos os professores trabalharam aquelas questões e todas as classes ouviram a música.

Mas nem sempre há uma eleição para escolher a música. Algumas vezes, elas são sugestões de professores ou do coordenador do projeto, uma vez que há um objetivo cultural por trás do projeto, que é o de fazê-los conhecer outros tipos de música³⁰. Ao longo do bimestre, os alunos aniversariantes são fotografados e suas fotos são colocadas num mural no

³⁰ São exemplos de músicas já trabalhadas pelo projeto: *Canto do povo de um lugar*, de Caetano Veloso, para discutir a necessidade de observar as coisas simples da vida; *Infinito particular*, de Marisa Monte, para ressaltar o sujeito como ser único e como um universo particular; *Viramundo*, de Gilberto Gil e Capinam, para celebrar a presença da cultura nordestina no País; *Baader Meinhofl Blues*, da banda Legião Urbana, para discutir a violência policial como deturpadora do conceito de paz social; *João e Maria*, de Chico Buarque e Sivuca, para discutir o direito à felicidade; *Fim de semana no parque*, dos Racionais MC, para discutir a possibilidade de lazer naquela região; entre outros.

corredor principal da escola, que é confeccionado por um grupo de alunos mais afeitos às Artes, cujos membros são indicados pelos outros alunos. Em cada bimestre, o mural adquire um formato diferente que depende do tema escolhido.

A última etapa do projeto é a organização das festas para homenagear os aniversariantes de cada bimestre. Este é o momento em que o professor coordenador de cada classe trabalha, junto aos alunos, as formas de organização: cada turma tem que organizar as suas festas, estabelecer regras, como a proibição do uso de bebidas alcoólicas, dividir as tarefas, criar uma decoração para a sala, dentre outros aspectos.

Nos sete anos em que o projeto está na escola, houve problema somente no ano de 2005. Devido à repercussão positiva do projeto junto aos alunos, passou a haver gradativamente uma quantidade grande de pessoas que queriam participar da festa, mesmo não sendo alunas. Pessoas “estranhas” àquela realidade, algumas delas com suspeita de tráfico de drogas, passaram a querer participar da festa. Para isso, pulavam o muro e agiam com agressividade e ameaças quando eram convidados a se retirarem. A intervenção da polícia foi necessária em alguns momentos. Hoje em dia, a entrada de pessoas de fora da escola foi terminantemente proibida e isso é uma queixa permanente dos ex-alunos que iam à escola no dia da festa para rever amigos e professores.

Ademais, houve um desvirtuamento da idéia do projeto que somente foi corrigido no ano seguinte (2006). Como cada turma era encarregada de fazer a sua festa, passou a haver uma disputa entre as classes para ver quem atrairia mais membros. Como resultado, em vez de juntarem dinheiro para comprar os “comes e bebes”, o dinheiro era utilizado para contratar disc-jóqueis e aparelhos de som potentes, em cada classe. O momento da festa em que todos se reuniam, em volta de uma mesa farta, de mãos dadas, para falar do tema do projeto, cantar parabéns e partir o bolo, praticamente não ocorria, pois era impossível parar o som nas salas, que eram decoradas como danceterias. Fechavam-se as janelas com papéis escuros, para dar

um ambiente noturno, já que as festas eram no período da manhã, colocavam-se luzes coloridas e globos, e todos dançavam. Em um ambiente semelhante aos de diversão noturna, em vez de festa de aniversário, passou-se a ter “baladas”, com consumo de álcool, que alguns alunos traziam escondido, e excessos sensuais no ato de “ficar”, que foram presenciados e denunciados por outros alunos e por alguns professores.

Após várias tentativas de formatos diferentes para a festa, discutidas com os alunos e com os professores, a partir de então ela tem se dado da seguinte maneira: as festas em sala somente podem ser feitas sem som. A equipe organizadora de cada classe chega antes do restante dos alunos, decora a sala, sem deixá-la escura; aproximadamente uma hora depois, o restante da turma chega com os “comes e bebes”. Em seguida, há uma celebração dos aniversariantes com todos em volta da mesa. Daí então cantam-se os parabéns, come-se e bebe-se. O baile, no pátio e na presença de todos, somente ocorre quando todas as salas já estão limpas. Esse formato resultou em um resgate da idéia inicial do projeto e no fim dos problemas de álcool, dos excessos sensuais e da entrada de pessoas estranhas à escola.

Somente depois das atividades em sala, há o som no pátio da escola, em que há uma programação de estilos musicais diferentes previamente acertados por todos os alunos monitores de sala, junto ao grêmio. O não cumprimento dessa sequência musical implica em uma discussão acalorada entre os alunos, que quase sempre exigem a presença da direção ou de um professor para intervir e apaziguar os ânimos.

Embora tenha uma aceitação muito grande por parte dos alunos, faça parte do calendário oficial da escola, seja aprovado pelo conselho de escola e conte com o apoio e o incentivo da direção, o projeto aniversário funciona melhor no período da manhã, no qual tem uma maior receptividade entre os professores. No período da tarde, as festas ocorrem semestralmente, sem grande participação de professores, pois há uma resistência considerável por parte deles à sua efetiva implantação. As razões para tal merecem ser

discutidas mais adiante.

O professor coordenador do projeto do período da manhã fez seguidos apelos para que os colegas da tarde buscassem fazer as festas bimestralmente, já que o relacionamento entre os alunos e entre os professores costuma dar um salto de qualidade após a sua realização. Ele alega que uma festa no final do semestre, na iminência das férias, não traria esse benefício ao trabalho pedagógico. Porém, naquele período, as festas continuaram semestrais.

No período noturno, a resistência é ainda maior, a despeito dos alunos fazerem seguidos abaixo-assinados para que as festas ocorram com a mesma frequência do período matutino. Neste período, elas também são semestrais. Alegando tratar-se de um período em que o problema de segurança é maior, a equipe de professores tem resistido aos apelos dos alunos, até porque, na última festa, a escola lotou com a entrada da comunidade que queria participar do evento, ainda que não houvesse infra-estrutura para todos (segurança, banheiros etc.).

Mas o fato é que, tanto no período da tarde quanto no da noite, as etapas anteriores do projeto, como a entrega do cartão e do chocolate, a eleição da música e o trabalho com ela, a exposição das fotos dos aniversariantes e a elaboração dos painéis não são cumpridas. O projeto vê-se resumido à festa. Sendo assim, dificulta-se o controle do comportamento dos alunos e um aumento da participação de novos colegas que poderiam participar mais do projeto, uma vez que veriam, possivelmente, um maior sentido naquela ação pedagógica.

Mesmo no período da manhã, havia resistências por parte de alguns professores. Alguns não trabalhavam a música ou não organizavam as festas da sua sala de coordenação – o que acabava gerando reclamações por parte dos alunos. Atualmente, todos têm que trabalhar as músicas, organizar as salas e preparar as festas. Dessa maneira, detecta-se onde está a falha e busca-se corrigi-la.

3.6 A relação do Lins com o saber

Embora seja de difícil mensuração, há no Lins uma percepção de que as falas e os assuntos difundidos ali apresentam uma relativa sofisticação.

(...) foi no Lins o lugar em que eu mais aprendi na minha vida, foi a que mais me ensinou porque me propiciou um trabalho coletivo, um trabalho em conjunto, uma escola em que o intervalo do professor é um momento de crescimento e não simplesmente um espaço de descanso e aquela “troca de receitas”, mas é um momento riquíssimo, em que cabeças pensantes estão ali juntas, pensando, discutindo coisas que, de repente, vão favorecer imensamente numa sala de aula, em um debate etc.

Frase do professor Faria, de Filosofia, em entrevista no capítulo 6

A fim de investigar melhor esta questão, fui vezes seguidas ao intervalo dos alunos. Em cada grupo, me aproximei e lhes perguntei o que discutiam. A análise do intervalo dos alunos revelou um ambiente típico de adolescentes, como conversas sobre grupos musicais, paqueras, desempenho nas provas de Física e homossexualidade. Porém o grau de sofisticação do discurso ia além da escolha do tema. É o caso do grupo que discutia música: o tema da conversa era um questionamento de um aluno que estuda na Universidade Livre de Música *Tom Jobim* que lamentava o fato de não conhecer nenhuma obra dele, enquanto a sua colega, naquela roda, apresentava uma série de canções do compositor para o seu conhecimento.

Noutro grupo, discutia-se quem gostava de pagode. Uma das meninas disse que jamais namoraria um pagodeiro, ao passo que outra respondeu que há sambas muito bonitos, como os de Teresa Cristina (cantora carioca pouco divulgada pela mídia). Entre os alunos que discutiam homossexualidade, o grau do discurso envolvia a discussão da parceria civil e as razões para a homofobia. Nas conversas, ouvi uma aluna dizer que a homofobia ocorria por “*uma necessidade do cara de se auto-afirmar com medo de ser gay*”.

Em outro grupo, discutia-se a aula de Filosofia. O assunto era um novo professor acusado de dar um conteúdo tradicional e chato pelos alunos. Estava em pauta o quanto o professor “*não ensinava a filosofar*” (nas palavras de uma aluna), mas apenas entregava textos e pedia para os alunos responderem a um questionário sobre o mesmo. Uma das alunas falou: “*Tenho raiva do professor porque me identifico com ele. Acho que Freud diria isso. Eu sou que nem ele: quadrada, não saio das regras, não tenho ousadia*”. A conversa preponderante na sala dos professores oscila entre questões governamentais, atividades dos projetos, atitudes dos alunos e proposta de agendas culturais. Muitos dos professores preparam atividades de idas ao cinema, a espetáculos musicais e de teatro, revelando grau relativamente sofisticado de apreço por questões culturais. Tudo isso é feito juntamente com a cultura local que também é muito presente. O som na hora do intervalo, comandado pelos alunos do grêmio, apresenta uma programação que muda de estilo conforme o dia: há *funk*, *axé*, *forró*, *black* e *rock*. Em sua maioria, os alunos gostam do estilo de música da grande mídia e vestem-se como a sua respectiva tribo. Porém, notei uma maior abertura para o novo, para uma eventual transformação.

Um dos professores, em entrevista feita à TV Escola em um documentário sobre o Lins, afirma que o elemento que pode ser novo dentro daquela realidade é sempre colocado pela escola. Ao estudar a ditadura militar, por exemplo, enfoca-se a obra do compositor Chico Buarque. Em sua fala, o professor chega a dizer, literalmente: “*o tempo todo queremos dialogar com o que o aluno já tem, mas não queremos deixá-lo no mesmo patamar. Eles ouvem bastante o funk. Nós dissemos para eles: vocês ouvem funk? Tudo bem, nós respeitamos. Mas vocês já ouviram isso aqui? Vamos estudar para ver se isso tem algum valor?*” (referindo-se à obra de Chico Buarque). Em seguida, uma das alunas, no vídeo, menciona que aquele lugar é um espaço de transformação: “*Aqui a gente discute, reflete... É um espaço de transformação*”.

Há, assim, uma relação com os saberes que vai além de um sentimento burocrático para com o conteúdo e que está mais associada à cultura, ao gosto pelas artes e pelo conhecimento enquanto instância cultural. Essa relação mostra-se presente naquele ambiente ao mesmo tempo em que dialoga com os saberes que os alunos trazem consigo e com aqueles conhecimentos que a instituição escolar incorporou à sua rotina por séculos, como provas, academicismos, vícios de comportamentos, etc.

De 2002 a 2006, foram contabilizados seis alunos que saíram do colégio e foram fazer faculdade de Filosofia, cinco de Física, dois de Química, seis de Biologia, além de Letras, Matemática e História, os quais não foi possível obter a quantidade. Esse número elevado de estudantes que escolhem essas disciplinas podem ter sido estimulados pelo professor de cada disciplina e de sua relação com o saber.

Observa-se nos estudantes certo gosto pelo ousado ou pelo alternativo. Todos os anos, forma-se um grupo de alunos ligado às Artes, seja no teatro, na música, nos filmes ou nos livros. Nas conversas com os alunos, nota-se um fã de 16 anos obcecado pela obra do diretor de cinema Stanley Kubrick, uma garota que lê, estuda e trabalha sobre teatro de marionetes, um grupo que organiza idas aos shows da banda alternativa *Cordel do Fogo Encantado*, uma garota que participa de um grupo que resgata a história do samba de raiz, um grupo que estuda dança afro e que participa do *Panelafro*, evento que resgata a culinária e as cantigas de rodas dos escravos, promovido toda última sexta-feira do mês pela Casa de Cultura vizinha à escola, além da paixão da diretora pelas Artes, principalmente pelas ousadas.

Para dar conta de todos os projetos, a escola faz malabarismos para enfrentar, por exemplo, a falta de tempo para formar os professores e organizar as atividades, já que o espaço para não dá conta de tudo o que se propõe, além de jamais se conseguir reunir o grupo todo, uma vez que os professores, quase todos com duplas jornadas, possuem horários que são conflituosos. Por isso, a organização dos projetos acaba sendo feita fora do horário, sem

remuneração, ou por meio de trocas de telefonemas e mensagens eletrônicas entre professores, direção e coordenação pedagógica. Ou então, a direção dispensa os alunos de uma ou duas aulas por bimestre para que possa ser organizado o calendário de atividades. Nesse caso, os alunos são dispensados mais cedo, enquanto os professores se reúnem, algo considerado ilegal.

Ainda no que se refere à coordenação de todos os projetos, dependendo do enfoque que cada um deles adquire, há a rigidez da grade horária e a necessidade de rompê-la em alguns momentos, o que torna necessário, freqüentemente, que os professores das matérias que têm mais aulas semanais cedam uma das aulas para outros professores abordarem determinados assuntos mais ligados aos projetos e à sua área de conhecimento. Para isso, faz-se necessária toda uma logística operacional para organizar a escola.

Há elementos imponderáveis no dia a dia da escola que exigem flexibilidade em qualquer planejamento. Há pedidos emergenciais vindos da diretoria de ensino, quase sempre às vésperas, que acabam por comprometer tudo o que se está fazendo naquele momento. Um exemplo recente foi a diretoria de ensino ter antecipado em duas semanas o envio dos conceitos finais dos alunos, quando, na verdade, as atividades ainda estavam sendo desenvolvidas.

A mudança da grade horária que o governo do Estado de São Paulo determinou em 2005 dificultou o andamento dos projetos. Para implementar o *Terceiro Milênio*, em 2000, a equipe de professores propôs uma distribuição mais igualitária da grade entre as disciplinas – o que favoreceu significativamente o trabalho interdisciplinar e as ações coletivas. Porém, com a mudança do governo que retirou aulas de Física, Química e Biologia, e que as entregou para Língua Portuguesa e Matemática, o trabalho fragmentou-se mais, gerou uma sobrecarga em algumas matérias e piorou significativamente o andamento do projeto, conforme amplo trabalho de pesquisa sobre o assunto, efetuado pelo professor de Biologia, em sua monografia

de especialização (CARVALHO, 2005).

Recentemente, a nova proposta curricular colocada pela Secretaria de Estado da Educação (em 2008), em que as aulas já vêm previamente preparadas ao longo de todo o ano como “sugestões” (nos termos dos documentos), provocou um sentimento de insegurança. Habituada a organizar o seu tempo em função de um histórico de experiências acumuladas ao longo dos anos, a escola viu-se tendo que abdicar de muitas de suas atividades e de ter que readequar o seu tempo em função dessas “sugestões”, com um elevado teor de cobrança, propostas por um grupo externo à escola e que sequer conhece os seus afazeres e práticas.

A despeito do desequilíbrio gerado pela proposta atual do governo estadual, saliente-se que foi a primeira medida em oito anos que conseguiu chegar à escola em termos de proposta pedagógica. Até então, a escola teve que construir o seu próprio currículo, tomando por base alguns documentos já publicados, o histórico de ensino médio e as vontades ou percepções de membros do seu grupo de educadores. Com isso, no momento, a escola dialoga com a proposta curricular do atual governo, tentando dar sobrevida a algumas de suas práticas pedagógicas que, conforme vimos, têm apresentado bons resultados.

O tempo para organizar as atividades, já bastante escasso, foi espremido ainda mais, principalmente com a diminuição da quantidade de aulas regulares na grade curricular e a incorporação de outras três disciplinas, chamadas genericamente de *parte diversificada*, as quais pretende-se implantar uma abordagem mais diretamente voltada ao mercado de trabalho. Com isso, se para alunos e professores já era difícil organizarem-se para aprender e ensinar onze disciplinas, agora cada série terá que articular catorze professores em torno do seus projetos (caso ainda queiram que eles continuem), com o agravante de que todos os professores tiveram reduzidas as suas aulas e terão que dar conta de um conjunto de aulas previamente preparadas pelo governo. É possivelmente o momento de maior ameaça a tudo o que o Lins já fez.

Essa é a descrição basicamente de minha vivência e dos registros da escola. Para entender melhor o que o Lins faz, é conveniente darmos voz e vez aos alunos, que vem a ser o que faremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

A VOZ DO ALUNO

Neste capítulo, apresento dados quantitativos colhidos junto aos alunos das segundas e terceiras séries do ensino médio, dos anos de 2005 (no caso das terceiras séries) e de 2006 (no caso das segundas séries). Essa escolha se deu por serem as séries que participaram dos projetos *Terceiro Milênio* e *Segundas Intenções* quando eu os coordenava.

Além de verificar os resultados dos projetos, busquei colher indícios da visão desses alunos a respeito da relação adolescente e escola de ensino médio e, especificamente, adolescente e o Lins. A prioridade em consultá-los, em vez de consultar a todos os alunos da escola, deu-se com o intuito de aprofundar-me numa realidade mais bem conhecida por mim, que é a vivida no período da manhã, pois tenho trabalhado nela nos últimos anos. Considerei temerário buscar dados em outros períodos, cujas realidades conheço pouco, além de ter que lidar com um universo maior de pesquisa, o que poderia me fazer perder o foco.

Os dados estão apresentados sob a forma de tabelas, algumas delas reproduzidas em anexo. Em quase todos, computei o número de citações em que apareciam nas respostas dos alunos, não sendo, pois, o número de questionários distribuídos, já que havia respostas com mais de uma citação. Os questionários dos alunos das segundas séries foram distribuídos ao final do ano letivo de 2006. Eram cinco classes, com 40 alunos frequentes, em média. Antes do final do ano letivo, eles me devolveram os formulários com o seu nome (não foi exigido caráter anônimo). O modelo do questionário encontra-se no anexo J. Recolhemos 146 questionários dos segundos colegiais. Muitos deixaram de entregar em virtude das

atribuições do final do ano letivo.

Em relação às terceiras séries, os questionários foram entregues ao final do ano letivo de 2005, nos mesmos moldes que fiz com os alunos das segundas séries. Foram cinco classes de terceiras séries, com 40 alunos em média por turma. O modelo de questionário entregue encontra-se no anexo P. Ao total, colhi 137 questionários. Não houve quaisquer objeções por parte dos alunos quanto a respondê-los. O ato de colher opiniões junto a eles sobre as atividades desenvolvidas faz parte do cotidiano da escola.

4.1. Os alunos falam sobre o ensino médio

Uma forma útil, ainda que arbitrária, de organizar as informações foi reuni-las em três conjuntos: um em que destacaríamos os elementos possivelmente comuns entre o ensino médio e os de outros níveis de ensino, como características de professores, alunos, qualidade de ensino etc.; um segundo conjunto em que estão elementos relacionados às especificidades do ensino médio, como o respeito à fala dos jovens e a outorga de iniciativas; e um terceiro que se refere às finalidades da escola como preparação para o trabalho, para a continuidade dos estudos e para a realização pessoal.

Quando instigados a responder o que caracteriza uma boa escola de ensino médio voltada para jovens, a grande maioria dos alunos (mais de 65%) aponta questões referentes ao primeiro conjunto, explicitando, para isso, a apreciação dos corpos docentes e discentes da instituição, a existência de uma boa infra-estrutura física e o respeito às regras e normas escolares. Exigem, assim, o básico e o fundamental para toda escola, de qualquer nível de ensino.

Pouco mais de vinte por cento das afirmações fazem parte do segundo conjunto, as quais salientam a boa oportunidade de expressão dada ao jovem, com um relativo espaço para que exerça um protagonismo, bem como a afirmação de que uma boa escola de ensino médio deva contemplar as individualidades dos alunos e professores em suas vivências.

Pouco mais de cinco por cento das afirmações fazem parte de um terceiro conjunto, que atribui a classificação de boa escola de ensino médio àquela que completar bem a educação básica, preparando-os para o mundo do trabalho, continuar estudando e realizar os seus anseios pessoais. Vejamos esses dados:

Tabela 4.1 - Resposta à questão:

Como deve ser uma escola de ensino médio voltada para jovens?

Conjunto	Valores absolutos	Percentuais
Grupo 1: organização geral de uma escola	244	66,5
Grupo 2: especificidades do ensino médio	96	26,1
Grupo 3: finalidades do ensino médio	11	03,0
Outros	04	01,1
Branco	12	03,3
Total	367	100,0

Mais do que observarmos esses números, vale a pena destacarmos algumas das respostas dos alunos. Vejamos alguns exemplos de respostas classificadas no grupo 1:

E. (2A): *“Uma boa escola de ensino médio deve ter bons professores como eu acho que o Lins tem”.*

C. (2A); *“É uma escola que tem várias maneiras de ensinar o aluno e não somente “falação”.*

J. (2D) : *“Uma boa escola de ensino médio deve ter laboratórios de Química, Física e Biologia, onde as nossas aulas seriam dinâmicas, na prática. Acesso amplo à informática. Material didático para o ensino médio, de todas as disciplinas. Um espaço reservado para que utilizássemos armários para guardar esses livros. Mais profissionais responsáveis, comprometidos e amorosos”.*

P. (2E): *“Uma boa escola é aquela que tem alunos interessados em aprender, que cumprem as suas obrigações e que tem bons professores, dando um bom ensino para eles”.*

D. (2B): *“Para termos uma boa escola de ensino médio voltada para jovens, é preciso ter um intercâmbio entre aluno e professor, para que haja esse intercâmbio, ambas as partes devem ter uma comunicação maior através de espaços ou projetos apoiados pela própria escola e principalmente os alunos e professores não devem encarar como algo que só faz reconhecer o trabalho do professor e a nota do aluno, mas que faz reconhecer os pensamentos e sentimentos de todos”.*

B. A. (2A): *“Os professores devem dar atenção aos alunos e não tratar os jovens como objetos. E ser uma escola com comunicação entre pessoas, não só como aluno e professor. Os jovens darem valor também ajuda”.*

D.C.. (3A): *“Eu acho que uma escola deve ter programas disciplinares atrativos voltados para atividades dinâmicas. E mesmo assim continuar com toda a seriedade que as matérias têm”.*

M* (3D): *“Deve ter um bom nível de ensino (na minha opinião, o Lins tem); o professor tem que ter afinidades com os alunos (jovens), em termos do modo de explicar a matéria e de conversar; ter aulas de teatro, música etc.; ter aulas especiais (teóricas) com dinâmicas para testar os conhecimentos dos alunos; influenciar no esporte, mostrá-lo de uma forma mais agradável aos alunos”.*

A. (3B): *“Deve ter materiais, laboratórios, salas de informática, pouca quantidade de alunos por sala e mais conforto”.*

A* (2E): *“Uma boa escola para jovens é aquela que prepara atividades voltadas para ele, que não fique só com matéria, mas que deixe ele ser jovem também na escola”.*

D** (3D): *“Todas as pessoas gostam de ter amigos que te façam sorrir, te faça sentir bem, de ter amigos que te façam sentir bem a qualquer hora. Na juventude, é onde se encontra (sic).*

Porém, em uma escola voltada a jovens, tem que ter pessoas que te faça sorrir, bem humoradas, sorridentes e atenciosas, desde os alunos até a diretoria”.

“Atividades que faça (sic) o aluno se interessar e ter curiosidade. Matéria que possa fazer o aluno quebrar a cabeça, mas ter o interesse de chegar até o fim”.

“E um espaço para ter conforto e atividades físicas que anime (sic), e sempre ter vontade de fazer”.

T. (3B): *“Deve sempre abrir e ampliar nossas cabeças dos problemas sociais, econômicos, espirituais, dentre outros”.*

I. O. (3B): *”Muita disciplina para formar cidadãos com muita responsabilidade, mas sem perder a linguagem dos jovens”.* (grifo nosso)

O grifo acima se explica por um primeiro esboçar de uma preocupação com o atendimento às necessidades do jovem, ainda que não seja a sua maior ênfase, a qual se dará no exemplo de respostas do grupo 2:

J. (3D): *“Deve haver sempre a democracia para os alunos, ou seja, podendo dar sugestões e opiniões; afinal, somos a maioria. Deve (sic) existir coisas legais da atualidade, pessoas felizes, assim como tem sido o Lins até hoje”.*

F (3A): *“Deve fazer igual ao Lins: projetos para o desenvolvimento dos alunos, como pessoas e no trabalho”.*

S (2D): *“Acredito que o direito de opinar sobre as decisões que a direção toma é fundamental, mas não apenas por meio do grêmio, porque estes nem sempre cumprem com o que deveriam. Talvez um certo entrosamento dos professores com os alunos resolvesse a questão, como é no Lins”.*

I (2D): *“Um corpo docente que seja capaz de compreender as instabilidades da juventude. Uma relação de amigos entre alunos e professores. Em um contexto geral, que tenha um diálogo aberto e uma disciplina que não oprima e sim eduque.”*

T (2D): *“Uma boa escola voltada para jovens é aquela que tem bons projetos voltados para ele, como é o caso do Lins com o Segundas Intenções”.*

P (2D): *“É necessário que a relação entre os alunos, a direção e os professores seja respeitosa. É necessário que as aulas sejam dinâmicas e que o aluno se sinta à vontade para perguntar, sem a intimidação que alguns professores costumam causar. O aluno precisa ser visado e encarado como ser humano, como futuro cidadão e não como “nada” ou “sem importância” por parte dos funcionários. É necessário explorar as habilidades dos alunos e respeitar a individualidade deles. É importante incentivar a leitura, que é essencial em todas as disciplinas, mas não de maneira exaustiva e nem gerando o peso da obrigatoriedade que, na maioria das vezes, só faz com que o aluno perca o interesse. O Lins tem bastante disso”.*

A seguir, estão alguns exemplos de respostas do grupo 3, acerca dos objetivos finais do ensino médio

C. (2C): *“Uma escola com mais acesso à tecnologia e à informática, que preparasse o aluno para o mercado de trabalho (sic) com treinamento na própria escola”.*

K (2D): *“É uma escola que faça o aluno ir bem no vestibular”.*

E. O.. (3E): *“Acho que aqui no Lins faltou fazer mais aulas voltadas para o vestibular”.*

O mais surpreendente nessas respostas é a sua sofisticação e um relativo amadurecimento – que aparecem em todos os grupos. É curioso que em alunos dessa idade apareça o reconhecimento de uma eventual instabilidade emocional inerente à sua faixa etária (“Um corpo docente que seja capaz de compreender as instabilidades da juventude”), ou uma postura em relação às finalidades da educação (“E ser uma escola com comunicação entre pessoas e não somente entre aluno e professor”). Há, aqui, respostas que parecem ser fruto de um grau de elucubração teórica sofisticado, que vão além dos “chavões” que costumam caracterizar boa escola.

Aparece uma percepção, incipiente talvez, do quanto a escola constitui uma referência

para eles. Nesse sentido, ainda que possa ser insuficiente, ela é mais bem avaliada quando tenta cumprir o seu papel mais básico, como estabelecer regras e trabalhar o conhecimento, como se viu em afirmações como “Mais profissionais responsáveis, comprometidos e amorosos”, ou ainda em “Eu acho que uma escola deve ter programas disciplinares atrativos voltados para atividades dinâmicas. E mesmo assim continuar com toda a seriedade que as matérias têm”.

O direito de ouvir e de ser ouvido é fortemente presente nessa escola, e reconhecido como algo essencial pelos alunos, o que corrobora resultados de pesquisas anteriores (AMARAL, 2006). Por mais que pareça óbvio, nem sempre os alunos são devidamente escutados e seu clamor pode evidenciar que muitas escolas não estão dando espaço para isso.

4.2 Os alunos falam sobre o Lins

Quando perguntados se o Lins é uma boa escola de ensino médio, a grande maioria dos alunos das segundas séries respondeu positivamente (94%), uma minoria respondeu “mais ou menos” (menos de 4%) enquanto pouco menos de 3% responderam negativamente.

Dentre os que responderam afirmativamente, a maioria justificou citando a presença de características do grupo 2 (aspectos relacionados à especificidades do adolescente) como sendo as razões para o Lins ser uma boa escola de ensino médio (quase 46% das respostas), enquanto 38 % apresentaram razões ligadas ao grupo 1 (presença de elementos básicos para toda escola, de qualquer nível de ensino). Somente 4% disseram que o Lins era um bom colégio por questões ligadas ao grupo 3 (ressaltaram aspectos relacionados à finalidade do ensino médio)

Note-se aqui um primeiro diferencial em relação às singularidades do Lins. Quase todos os que responderam positivamente afirmaram que o Lins é uma boa escola de ensino médio devido aos seus projetos voltados para jovens, conforme podemos observar nos exemplos a seguir:

A.A. (2E): *“Sim, acredito muito de verdade, escolhi o Lins porque queria um Ensino Médio melhor (sic) com mais conteúdo e quando digo conteúdo não é só a “matéria escolar”, conteúdo são os professores maravilhosos que temos, conteúdos são os nossos projetos que faz [sic] com que os alunos possam mostrar que tem[sic] muito a oferecer, conteúdo são nossas confraternizações que possibilitam que alunos e funcionários sejam seres humanos e amigos acima de tudo”.*

B. G. (2B): *“Eu acredito que sim, porque o Lins está sempre criando projetos para nós jovens, para nos ajudar em nosso futuro, e pelo o que vejo, é uma escola que até agora tem mostrado lidar bem com as diferenças de seus alunos”.*

I.R. (2A): *“Sim, é só olhar o projeto Segundas Intenções”.*

L (2A): *“Sim, e graças aos projetos, se não seria igual às outras”.*

Um outro grupo destacou o fato do Lins ser um espaço em que os jovens são contemplados em suas singularidades:

P. R. (2C): *“Sim, porque não tem nada muito “cafona” e nada muito “certinho”, é uma escola que parece ter sido feita especialmente para os jovens”.*

A presença dos projetos é notável também dentre aqueles que responderam “mais ou menos”:

C. I (2E): *“Sim e não porque tem o projeto aniversário e o segundas intenções e só. Além disso, tem muitas aulas que não são dinâmicas e só deixam o jovem com tédio (é preciso de aulas mais dinâmicas!)”.*

Dentre os que responderam “mais ou menos”, destacam-se elementos relativos a uma

suposta falta de rigidez:

T.C. (2A): *“Sim, existe [sic] todos esses fatores, mas precisa ser aprimorados e intensivos [sic]. Quanto aos professores, considero todos bem capacitados e com grande paciência com os jovens, quando deveriam ser um pouco mais rigorosos”*.

D S. (2E): *“Mais ou menos, pois estava acostumada com uma escola mais rígida, quando tinha aula vaga, vinha outro professor no lugar, não íamos embora mais cedo, que dava continuidade da matéria, não entrava sem camiseta [sic] da escola, muito menos de micro, mini, saia e decotes enormes”*.

Observamos, mais uma vez, um chamamento à responsabilidade da escola, sobretudo quando lhe é cobrada uma maior rigidez em relação às regras e disciplina. Tal rigidez não parece advir somente de um aparente conservadorismo disseminado na sociedade que considera uma boa escola aquela que é mais autoritária. Há aqui, juntamente com uma necessidade de ser ouvido, um pedido para que haja condições ideais para a ocorrência de um ambiente de respeito e de aprendizagem.

Apenas três respostas foram negativas em relação ao fato do Lins ser uma boa escola de ensino médio. Uma delas atribuiu supostas falhas de atendimento nas instâncias burocráticas:

L. (2B): *“O Lins tem muita fama, mas não sei porque, a maioria não sabe, pois não é uma escola que eu esperava, o ensino é bom, mas depende muito dos professores. O Lins tem bons projetos, mais [sic] em questão de atender ao jovem, escutar [sic] é uma escola péssima, com direção e funcionários não especializados e a maioria ignorante”*.

Um bom elemento que também pode diferenciar o Lins em relação às demais escolas públicas advém das outras duas respostas negativas. Conforme já mencionamos, a escola recebe alunos novos nas primeiras séries do ensino médio. Aparentemente acostumados com a progressão continuada – ou a “aprovação automática” (como alguns chamam) – e advindos de

realidades escolares mais distantes geograficamente e, infelizmente segundo relatos deles próprios, mais abandonadas, há um grupo considerável de alunos que apresentam grande dificuldade em acompanhar a forma com a qual a escola habituou-se a trabalhar, conforme podemos ver a seguir:

M. M. (2D): *“Não, porque apesar de ser um bom ambiente, quem não consegue acompanhar o ritmo da escola fica meio perdido e sobrecarregado”*.

K.O. (2B): *“Não, porque os professores marcam muitos trabalhos e provas ao mesmo tempo”*.

4.2.1 A cara do Lins

Quando perguntados sobre o que melhor caracteriza o Lins, independentemente da sua relação com os jovens, os alunos responderam novamente os projetos com considerável vantagem sobre a segunda colocada, que era boa qualidade de ensino, com ênfase à presença de bons professores. A boa relação entre as pessoas fica em terceiro lugar, conforme podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 2* - O que melhor caracteriza o Lins?

Respostas	Valores absolutos	Valores percentuais
Os projetos	55	35,0
Boa qualidade de ensino	47	29,9
Boa relação entre as pessoas	20	12,7
Ouve o jovem	18	11,5
Boa imagem	10	06,4
Respeito às regras / seriedade	08	05,1
Boa relação com o saber	02	01,3
Excesso de atividades / correria	02	01,3

Brancos	04	02,5
Total	157	100,0

*Esta tabela contém o tal de citações, independentemente de terem sido dadas por um único aluno.

Vejamos alguns exemplos de respostas classificadas que identificaram nos projetos uma das maiores características do Lins:

A.I. (2E): *“O que é mais típico do Lins são os projetos. O segundas intenções e o terceiro milênio são inteiramente voltados para jovens”.*

S. (2D): *“Os projetos, com certeza. Em nenhuma das outras escolas que já estudei, os alunos foram tão envolvidos nos projetos, talvez porque os projetos do Lins sejam dinâmicos e por se tratarem de temas relativos a jovens são tão envolventes”.*

Aqueles que citaram a boa qualidade de ensino manifestaram respostas como as que estão a seguir:

M. (2C): *“O compromisso de prover um bom ensino, por exemplo, creio que o Lins é um dos poucos colégios que promovem uma avaliação própria como o SAL. Isso mostra o interesse na boa qualidade de ensino”.*

P. (2D): *“Noto que boa parte dos professores se preocupa com o nosso aprendizado, preparando boas aulas e elaborando projetos que nos auxiliem em relação à nossa formação, tanto como aluno e futuro cidadão, quanto como indivíduo e pessoa. Não vejo isso em nenhum outro colégio”.*

P (2D): *“Outra característica tipicamente “linsiana”(por assim dizer), é o comprometimento e responsabilidade dos alunos, em sua maioria”.*

Por fim, cito um exemplo classificado como ouvir o jovem:

P. B. (2C): *“Os projetos como o Segundas Intenções que ajudam os jovens a lidar com as mudanças e os sentimentos”.*

J. (2E): *“Aqui o aluno aprende sobre ele mesmo”.*

P.R. (2E): *“Valorização do aluno como agente impulsionador de idéias, até sobre si mesmo”.*

Em algumas respostas notamos o elemento boa imagem como a grande característica do Lins. Para adolescentes em formação, cuja crise de identidade faz-se presente e que, muitas vezes, se confunde com a identidade da escola, a imagem positiva da escola parece ocupar posição de destaque junto ao seu imaginário, conforme podemos ver nos exemplos de respostas a seguir:

R (2C): *“Tem o nome, pois é o nome que faz com que esta escola sempre esteja bem falada entre as pessoas”*.

C.(2A): *“O bom ensino que encontrei. Na outra escola que eu estudava, o ensino não chega nem à metade. A fama do Lins é verdadeira”*.

L (2A): *“Já que pode ser um defeito, uma coisa que me revolta é o slogan “educação cidadã”. Acho isso puro sensacionalismo para quem vê de fora, quem está aqui dentro sabe que o Lins é bom, mas não é ótimo”*.

A importância dada à boa qualidade das relações entre alunos, professores, funcionários e direção merece ser destacada. Talvez estejamos diante de um pedido do jovem para que continuem presentes valores básicos de convivência, tais como o respeito, o acolhimento e a co-responsabilidade de manter um coletivo coeso e que funcione:

A.D. (2E): *“A maneira como as pessoas se relacionam, elas esquecem às vezes que são alunos, professores, direção e demais funcionários para se tornarem amigos”*.

É de se espantar, igualmente, que essa boa relação seja considerada rara por alguns alunos:

S.. R. (2E): *“O carinho entre os alunos e professores, coisa que raramente encontramos em algum lugar”* (grifo nosso).

A boa relação entre as pessoas, muitas vezes, confunde-se com uma boa relação com o saber. Embora haja poucos exemplos, fiz questão de destacá-los porque, muitas vezes, essa relação com o saber mescla-se à relação com a pessoa identificada àquele saber. Essa

constatação é importante para uma possível identificação futura do que deve ser feito para que um adolescente seja seduzido para aprender um determinado conhecimento:

A.C. (2E): *“O brilho nos olhos da maioria dos professores nas salas de aulas e a sede dos alunos em aprender é algo que sempre nos tornará diferentes dos outros”* (grifos nossos).

G (2D): *“A escola se diferencia em criatividade. Os alunos e professores são muito criativos, principalmente em eventos, seminários, projetos...”*.

Um elemento que aparece aqui e estará presente ao longo de outras respostas é a questão da correria muito visível no ambiente de trabalho de trabalho.

T.C. (2D): *“O que mais caracteriza o Lins é a correria. Todo mundo está sempre correndo para fazer algo”*.

4.2 .2 As frustrações

Outro elemento que pode ser um bom indicador das especificidades do Lins é em relação ao quanto a escola lhes frustra – e quais as causas disso. Por essa razão, perguntamos aos alunos quais são as suas maiores frustrações no Lins e obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 4.3 - Resposta à questão: Escreva aquilo que você acredita estar sendo a sua maior frustração no Lins

Respostas	Valores absolutos	Porcentagem
Grupo 1: dificuldades da aprendizagem	39	27,9
Grupo 2: falhas na organização da escola	35	25,0
Grupo 3: falta ou excesso de regras	25	17,9
Grupo 4: infra-estrutura deficiente	13	09,3
Grupo 5: preparação insuficiente para o vestibular	03	02,1
Outras	11	07,9
Branco	10	07,1
Total	140	100,0

*Esta tabela contém o tal de citações, independentemente de terem sido dadas por um único aluno.

Classificamos como grupo 1 as respostas que pareciam mais relacionadas às dificuldades de aprendizagem do indivíduo que as respondeu. Há, assim, menções a: dificuldades para lidar com o excesso de provas e atividades, dificuldades na aprendizagem de alguma matéria, medo da reprovação, dentre outros.

O medo de não dar conta da sua situação escolar expresso de maneira nítida nessa tabela vai na contramão da idéia disseminada de que os alunos se interessam pouco pelo seu rendimento. Conforme apontam especialistas (SAYÃO, 2007), para o adolescente a escola é um ambiente que lhe causa angústia, não somente devido às dificuldades relativas à socialização, mas também àquelas relativas ao enfrentamento das suas dificuldades em relação à aprendizagem, escondidas sob a forma de desinteresse ou apatia. Essa angústia é manifestada explicitamente nos exemplos de respostas a seguir:

D (2D): *“Ah, é quando está no final do ano e quando o aluno tem que passa (sic) de serie (sic) e eu estou com medo e muito nervosa”*.

G. (2C) : *“As aulas, muitos trabalhos quase nas mesmas datas. Aqui para poder passar (série) tem que ralar e eu tenho medo de não dar conta”*.

No segundo grupo, estão as críticas referentes à organização da escola e do sistema de ensino, desde falhas mais pontuais, como o questionamento de critérios de avaliação de alguns professores, até críticas a uma má distribuição da grade curricular, existência de aulas vagas ou de uma eventual ausência de proximidade entre aluno e direção:

M. (2B): *“A maneira de avaliar de alguns professores. Há muitas injustiças”*.

G. (2D): *“Tem algumas matérias que tem muito poucas aulas e não dá para compreender muito”*.

I. O. (2D): *“Aulas vagas. Tenho me decepcionado com a quantidade de aulas dispensadas, sinto que isso nos prejudicará”*.

F. A. (2B): *“Eu não quero falar mal ou bem de ninguém, mas a realidade é essa: como um*

governante não conhece seus “subordinados”, a impressão que eu tenho é essa, a direção da escola não conhece os alunos. Não é que é preciso conhecer todos os alunos, conhecer pessoalmente o aluno, de forma geral, profissionalmente [sic] para que se possa saber as necessidades da escola. Mas ainda bem que temos vocês professores”.

N (2D): *O atendimento na secretária [sic] deveria ser melhor, pois os funcionários que ali estão são muito, desculpe pelo termo, ignorantes”.*

A discussão das regras (grupo 3), contraditoriamente valorizadas por alguns e criticadas por outros, também se faz presente, ocupando lugar de destaque no conjunto das citações. Há aqueles que criticam e há os que as defendem:

R. (2D): *“Alguns alunos bagunçam muito, nem todos, mas alguns sim”.*

A. (2C): *“Muita bagunça, muito desinteresse dos alunos”.*

A.B.. (2B): *“Alguns professores deveriam ser mais rígidos com alunos bagunceiros”.*

M. (2A): *“Não gosto das regras, da carteirinha, do uniforme”.*

A ausência de uma boa infra-estrutura (grupo 4) também aparece como uma das maiores frustrações dos alunos do Lins:

M.. C. (2C): *“A pequena sala da biblioteca e a superlotação das salas”.*

Por fim, há aqueles que criticam falhas no preparo da escola para o futuro, conforme podemos ver no exemplo seguir:

Fern. (2D): *“Prestarei uma prova para uma bolsa num cursinho em fevereiro e acho que a escola não me preparou para isso”.*

4.2.3 As alegrias

Em relação à maior alegria que a escola lhes proporciona,, a maioria dos alunos cita o fato de encontrar e fazer amigos. Parece, assim, considerar a escola um espaço para o

estabelecimento de laços de convívio. Cerca de 52% das respostas citam fazer amigos ou a existência de um ambiente harmonioso entre os diversos segmentos da escola como a sua maior alegria, conforme podemos ver nos exemplos a seguir:

M. (2C): *“A minha maior alegria é saber que os professores se preocupa [sic] com os alunos, compartilha [sic] com agente [sic], a alegria que eles estão sentindo, poder contar sempre com eles e também com os alunos”*.

A. L. (2B): *“Os amigos que fizemos”*.

P. (2C): *“A convivência com os professores, funcionários, direção, são todos excelentes profissionais [sic], todos são bem humorados e nenhum funcionário é chato”*.

F. (2D): *“A bagunça saudável, a amizade entre os alunos, com o professor e a diretoria, o companheirismo etc.”* (grifo nosso).

A questão da “bagunça saudável” parece apontar para uma situação que permite ao jovem o espaço para brincadeiras e alegrias, sem contudo perder o foco do papel da escola. Uma quantidade menor deles (cerca de 47%), mais uma vez, cita aspectos relacionados à sua boa qualidade de ensino, como professores atenciosos e comprometidos, boas aulas, etc., seguidos dos projetos, considerado a maior alegria que a escola lhe dá por cerca de 13% deles.:

G.F.(2D): *“Os projetos que melhoraram a forma de ensinar e os professores maravilhosos”*.

W. (2D): *“A idéia do projeto segundas intenções foi uma das coisas que me interessou muito”*.

F A. (2B): *“O conteúdo programático é relativamente muito bom comparado com as demais escolas da região, mas isso se deve ao esforço de grande parte dos professores, os alunos que são pessoas do bem, poucas vezes eu vi no Lins um bandido ou coisa parecida”*.

Houve menções ao bom cuidado da escola com o jovem (10%) e destacamos a menção ao respeito às diferenças que algumas respostas explicitaram (cerca de 3% delas):

P. R. (2E): *“Essa escola se preocupa com o fato de sermos jovens”.*

J. (2A): *“Aqui nesta escola há liberdade de expressão e você pode ser o que você quiser e será respeitado”.*

4.2.4 A maior contribuição

Ainda em relação ao Lins, foi perguntado em que a escola está melhor contribuindo para a sua formação. O resultado encontra-se na tabela a seguir:

Tabela 4.4 - Resposta à questão: Até agora, você acredita que o Lins está preparando melhor você para quê: para o mercado de trabalho, para uma formação cidadã, para o vestibular ou nenhuma delas?

Respostas	Valores absolutos	Porcentagem
Todos	52	31,5
Vestibular	51	30,1
Formação cidadã	30	18,2
Mercado de trabalho	19	11,5
Nenhuma	01	0,6
Branco	08	04,8
Nulos	04	02,4
Total	165	100,0

Essa pergunta foi feita mais explicitamente aos alunos das segundas séries, os quais ainda não haviam adquirido a experiência de prestar vestibular. Talvez esse desconhecimento tenha feito com que a maioria das respostas estivesse mais ligada ao vestibular:

S. (2C): *“A escola me prepara mais para o vestibular, já que os professores sempre falam que uma matéria cairá lá”.*

L. (2B) : *“Sem dúvida, em todos os ângulos, o Lins nos prepara para o vestibular, com testes*

e provas da USP, Unicamp, Fuvest etc.”.

Nessa situação, é possível que as respostas tenham surgido da fala de alguns professores que, para motivar os alunos a aprenderem um determinado conteúdo, usam o argumento do vestibular como estímulo.

Dentre aqueles que mencionaram explicitamente a formação cidadã como o foco principal do Lins, mais uma vez, destacam-se os projetos:

G. (2D): *“Eu acredito que o Lins está nos preparando principalmente para uma formação cidadã, pois os projetos que aqui foram destinados nos propiciam isso. Para o vestibular, não muito, pois devido ao excesso de coisas extras, como eventos, palestras, projeto dos segundos colegiais, projeto aniversário, acabam “perdendo” aulas com matérias essenciais no vestibular”.*

C. (2C): *“Para uma formação cidadã. Por que (sic) além da matéria normal, os professores abordam temas que envolvem a sociedade e falam sobre cultura e ética”.*

Dentre o conjunto de respostas, há aqueles que deram bons argumentos para justificarem uma contemplação plena dos três aspectos destacados na pergunta:

S.R.. (2C): *“Acredito que para todas elas, porque os professores falam e ensinam algumas matérias que vão cair no vestibular do ano que vem, vai ser mais leitura, então, temos que ler mais para não deixar para cima da hora. Os professores substitutos ensinam como se comporta [sic] em uma entrevista, como falar, como se vestir. Ensinam também a fazer um currículo. E na convivência com os alunos, professores e funcionários aprendemos a nos relacionar com pessoas novas”.*

A. (2D): *“Para tudo isso, mas principalmente para a vida em si, para a convivência comigo mesma e com o mundo. A vitória nos outros aspectos eu conseguirei com a formação que recebi no Lins, com a paz interna que vocês me ensinaram a conseguir e conservar” (grifo nosso).*

L. D. (2C): *“Acredito que um pouco de cada, não dá para falar um só”*.

Observamos nas respostas acima menção a uma “paz interna”: parece-lhe que a escola contribuiu para o fortalecimento da sua subjetividade, quiçá para uma maior segurança interna, a qual será fundamental para alicerçar os seus planos futuros.

Há poucas respostas que mencionam explicitamente o mercado de trabalho como elemento a que mais o Lins contribui.

S. (2D): *“Creio que para o mercado de trabalho, pois trabalhamos áreas como redação, interpretação de textos e seminários, o que melhora a articulação e a relação interpessoal, além de ajudar-nos a termos uma boa compreensão”*.

O baixo número de citações, muito provavelmente, deu-se porque pode ter havido uma confusão entre preparação para o mercado de trabalho com ensino técnico ou profissionalizante, ou então porque, de fato, a escola peca nesse sentido:

4.3 Os alunos falam sobre o projeto *Segundas Intenções*

Colhemos, juntos aos alunos, opiniões sobre os projetos. Primeiramente, veremos as respostas dos alunos em relação ao *Segundas Intenções*. Quando estimulados espontaneamente a responderem aquilo que jamais se esquecerão, a maioria (31,5%) dos alunos citou a discussão do tempo na sociedade pós-industrial, conforme podemos ver nos exemplos a seguir:

T. (2A): *“Não vou me esquecer de como foi importante ter lido o livro *Perca Tempo*, o quanto é importante viver o presente sem comprometer o futuro, vencer o capitalismo, lutar contra ou se adaptar ao tempo”*.

A discussão do fenômeno amoroso veio em segundo lugar, com cerca de 23% das respostas:

Sim. R. (2E): *“Quando discutimos a respeito do amor. Quando que uma escola iria procurar explicação na filosofia, na psicologia e até mesmo na física para um assunto tão complexo quanto o amor? Eu confesso que jamais imaginei que uma escola pudesse fazer isso”* (grifo nosso).

A. (2E): *“Que o amor se aprende, que tenho que “perder tempo” para ser feliz e não posso esconder meus sentimentos do mundo para me proteger dele. O amor e os desafios fazem parte da vida e tenho que aprender a lidar com eles”*.

D (2B): *“Que o amor é um sentimento inexplicável e que existe[sic] vários tipos de amor. Que devemos aproveitar a vida, devemos tocar e deixar ser tocado e sermos nós mesmos, independentemente do que as pessoas nos impõem”*.

Cabe destacar aqui a percepção da aluna, destacada no grifo, de que a escola teve o mérito de tornar o assunto amoroso um objeto de discussão no seu espaço formal, algo que parece fomentar o surgimento de uma boa relação com o saber, já que este conhecimento pôde ser aplicado em outras dimensões da vida, além da escolar. Essa percepção é corroborada por cerca de 6% dos alunos, que afirmaram jamais esquecerem o quanto o projeto lhes proporcionou um maior autoconhecimento:

D.O. (2D): *“Aprendi principalmente a deixar de se [sic] preocupar com os problemas e pensar mais em mim, não levar os problemas como prioridade na vida”*.

T. (2C): *“Eu nunca vou me esquecer de saber usar o meu tempo com coisas úteis, como viver sempre em harmonia com o meu “eu”*.

A discussão de adolescência foi lembrada por pouco mais de 20% dos alunos, os quais destacaram a leitura do livro *Os papéis de Lucas* e o julgamento do jovem como eventos inesquecíveis:

Jul. G. (2B): *“O julgamento do jovem “culpado ou inocente”. Foi muito proveitoso e todos tiveram a chance de participar e refletir sobre os nossos erros e qualidades” e a discussão do amor realizada no segundo bimestre.*

Gil. (2A): *“Acredito que nunca me esquecerei dos papéis de Lucas, um dos livros mais interessantes que já li”.*

Em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996), Paulo Freire aponta a aprendizagem pelo exemplo como um dos aspectos mais importantes com que um professor deve se preocupar. Assim é, que não basta ao professor ensinar conhecimentos. Cabe-lhe, também, ensinar por meio de suas ações, o que inclui o jeito com que avalia e conduz as suas aulas. Talvez seja por essa razão que muitos alunos (cerca de 6%) citam como ponto inesquecível a forma pela qual o projeto foi conduzido por alunos e professores:

B.A (2A). *“Não vou esquecer o quanto ralamos [sic] para dar conta de tudo e o quanto conseguimos associar até matérias e provas com o projeto”.*

S. (2D): *“Foram tantas coisas bacanas do projeto que fica difícil citar uma ou outra inesquecível. O livro “os papéis de lucas” [sic] sem dúvida, nunca vou esquecer; a mesa redonda com a psicóloga, físico e filósofa e alunos foi muito legal e me sinto orgulhosa de ter participado da mesa; o texto “Por que não me mudo para a Bahia” mexeu comigo, entrei dentro da história; e o livro “Perca Tempo me fez realmente “parar” literalmente para pensar como não estamos vivendo de verdade, como estamos nos comportando realmente como máquinas, a ponto de perdermos totalmente a noção de sentimento, enfim... Acho que não tem muito o que falar, tudo o que foi preparado foi com tanto carinho e dedicação dos professores, que fica mesmo difícil dizer o que foi mais inesquecível” (grifo nosso).*

Há um número pequeno (4,8%), mas expressivo, que gostou do fato da escola ter valorizado a leitura:

J.L.. (2A): *“Achei legal a escola nos forçar a ler. Se não fosse assim, eu não teria descoberto*

os livros”.

S. G. (2C): *“Eu nunca vou me esquecer do meu aprimoramento na leitura. Antes de ter que ler os livros, eu tinha dificuldade até para ler, pois gaguejava, agora estou lendo melhor”.*

A. R. (2A): *“Foi legal ter dado importância para a leitura”*

O único ponto negativo em relação ao projeto foi levantado por um aluno que não gostou de ter que ler os livros, conforme podemos ver a seguir:

L (2B): *“Não gostei de ter que comprar livros que eu não me interessei”.*

4.3.1 O auto-conhecimento

Os alunos foram perguntados explicitamente sobre o quanto o projeto *Segundas Intenções* aumentou o grau de conhecimento que tinham sobre si mesmos. A imensa maioria, mais de 94%, respondeu positivamente, enquanto apenas 3% responderam negativamente. Trata-se de um resultado esperado, posto que foi um ano inteiro de trabalho em que a reflexão acerca de si mesmo esteve na pauta. Por essa razão, valerá mais a pena estudarmos algumas das respostas dadas pelos alunos quando justificaram a sua resposta.

Alguns apontaram para um reconhecimento de uma nova maneira de analisar a vida, vendo-a ora como um ente mais frágil, e que por essa razão precisa ser mais bem preservada,— ora como única e singular, o que lhes exigirá maior cuidado para não desperdiçá-la:

B. (2E): *“O projeto me fez ver que muitos não vivem, só existem. Temos que viver mais”.*

I. O (2D): *“Algumas ações como a leitura dos “Papéis de Lucas” me marcaram muito. Acho que me encontrei no relato de Lucas e comecei a analisar a vida como algo mais frágil”.*

Em outras, percebemos a consciência de como um ambiente de pressa, sem reflexões e

de superficialidade pode ser-lhes nocivos. É um processo de consciência da constatação das mazelas oriundas da sociedade pós-industrial:

G. (2C): *“Sim, aprendi a valorizar mais o silêncio, a leitura e a minha pessoa”.*

C. (2B): *“Sim, com os projetos aprendi a lidar com as minhas próprias fraquezas, pois não posso ser perfeita o tempo todo”.*

Parece que o projeto ajudou a criar instrumentos que lhes garantissem uma maior capacidade de auto-análise, estimulando-os a tentarem promover mais reflexões sobre si mesmos, de maneira a fortalecer-lhes a subjetividade:

P. (2D): *“Sim, sem dúvida. Muitas vezes, estamos tão imersos em afazeres, preocupações e compromissos que esquecemos de nos refletir. Eu confesso que em meus problemas pessoais, na maioria das vezes, eu não procurava pensar muito. Eu própria criava compromissos e afazeres para não pensar em mais nada. Não funcionava muito, mas amenizava por alguns instantes muitos dos problemas e frustrações que vivia. Hoje, já noto a diferença. Agora, quando tenho um problema, eu sento, penso no problema e em como resolvê-lo e, depois disso, ouço uma música bem calma ou escrevo o que penso. Os resultados, sem dúvida, foram muito melhores e eu passei a ter muito mais segurança em relação aos meus problemas”.*

A ênfase aos conhecimentos trabalhados, nas respostas, parece ser uma evidência de que as palestras, os livros e as aulas não tiveram uma conotação de auto-ajuda ou de mera motivação (no sentido difundido em empresas, clubes esportivos, etc.). O aluno parece ter percebido que entrou em contato com um conhecimento científico, e não somente com conselhos ou chavões do tipo “seja mais feliz” ou “valorize-se”:

V. (2C): *“Sim, porque o projeto me fez pensar mais sobre coisas que eu achava que já sabia”.*

Dentre os poucos alunos que disseram que o projeto não lhes proporcionou um aumento do auto-conhecimento, um deles mencionou exatamente o fato de que já dominava os assuntos ali presentes:

M.(2B): *“Não, pois continuo sabendo o que já sabia”.*

4.3.2 Relação entre os conhecimentos do projeto e os conteúdos tradicionais

Perguntamos aos alunos o quanto os conhecimentos tradicionalmente trabalhados nas escolas de ensino médio foram mais bem abordados a partir da ótica dos projetos. Mais de 60% deles afirmaram que houve ganhos na qualidade da aula e da aprendizagem dos assuntos, 7% afirmaram não ter havido ganho nenhum e um grande número deles (30%) não respondeu à questão, possivelmente em virtude da dificuldade de respondê-la, já que não viveram uma outra realidade com os mesmos conteúdos, sem projeto.

Os que responderam positivamente, quase sempre destacaram uma maior contextualização do conhecimento:

B. G. (2B): *“Permitiu sim, pois ao relacionar essas matérias com os assuntos que são interessantes para nós adolescentes, faz com que essas matérias fiquem mais fáceis e menos cansativas. E o melhor deste projeto é fazer com que nós possamos aprender sobre assuntos que não são passados normalmente em sala de aula, como o amor, e conseguir ligar isso com todas as outras matérias, sem nos atrapalhar no conteúdo, como ocorre na Mostra Cultural”.*

A.R.. (2C): *“O projeto me permitiu uma aprendizagem mais eficiente e de maneira mais prazerosa porque os conteúdos tradicionais foram relacionados com a nossa realidade, por exemplo a nossa adolescência, falar sobre o amor, o respeito, solidariedade, viver bem o dia de hoje, não deixar para sermos felizes amanhã”.*

C. (2E): *“Sim, um exemplo claro é o Lien chi em Educação Física, que treinou a capacidade de respiração e concentração como discutimos na questão do tempo”.*

Outros destacaram que houve um reforço no ensino de alguns conteúdos já vistos, uma vez que os assuntos acabaram por se transformar em questões interdisciplinares:

D J. (2D): *“Sim, vimos que o Romantismo e o Realismo estavam ligados ao amor. Energia, calor, reprodução e população estavam ligadas à adolescência; e o tempo relaciona a [sic] revolução industrial e ao conceito de liberdade”.*

P. (2D): *“Sim, sem dúvida. O maior exemplo foi ter trabalhado o tempo veiculado por textos e o livro “Perca Tempo” e, ao mesmo tempo, relacionar isso ao Fordismo, Taylorismo e Toyotismo e o filme Tempos Modernos e a discussão em História. Já havíamos estudado o Fordismo, mas com o reforço dos instrumentos relacionados ao projeto, certamente jamais esquecerei”.*

Houve outras respostas que associaram um aumento do prazer na relação com o saber:

S.R.(2E): *“Sim, o romantismo, por exemplo, se não houvesse tido todo um trabalho antes até nas aulas de Artes, nós não conseguiríamos expressar tão bem o amor entre Helena e Estácio, de Machado de Assis, nos seminários das aulas de Português. Estudar o tema antes, tentar compreender o amor, fez com que “Helena” ganhasse um brilho a mais, um brilho especial”.*

Entre aqueles que responderam negativamente, destacam-se a percepção de que os assuntos do projeto ocuparam o tempo do conteúdo tradicional:

K (2D): *“Não, pois o projeto está mais interessado em nossa formação cidadã e às vezes acaba sufocando o tempo que seria para os conteúdos tradicionais e os professores têm que correr com a matéria e nem sempre acabam passando o conteúdo por completo”.*

G. (2D): *“Não, o projeto é para a nossa formação cidadã. O conteúdo completo das matérias acabou sendo “sufocado” pelo projeto, a correria do projeto não nos permitiu que conteúdos importantes das matérias fossem vistos com mais profundidade”.*

S (2D): *“Na verdade, sinto que o projeto prejudicou algumas matérias, já que alguns professores se mantiveram presos ao tema e não prosseguiram com o seu conteúdo”.*

Outros responderam negativamente porque não conseguiram estabelecer explicitamente a relação entre os conteúdos trabalhados nas aulas e os assuntos dos projetos:

C. (2C): *“Não ajudou muito. Porque eu não consegui encontrar uma relação entre os temas abordados no projeto e a matéria normal”*.

Por fim, há aqueles que já têm uma boa relação com o saber, ainda que seja com o conteúdo tradicional e, por isso, não viram tanto a necessidade de fazer uma interdisciplinaridade:

T.C.. (2D): *“Não, pois vi o projeto como uma coisa a [sic] parte, gosto das matérias mesmo sem o projeto envolvendo-as”*.

4.3.3 Os maiores erros

Diante da pergunta, quais foram os maiores erros do projeto, a maioria dos alunos (31%) reclamou da falta de tempo para desenvolver as atividades, seja no âmbito da organização da escola, seja na sua vida pessoal. Trata-se de um dilema pelo qual quase todas as escolas públicas passam quando querem fazer algo de qualidade. Trabalhando de forma precária, quase sem recursos, uma atividade pedagógica, por mais simples que seja, apresenta dificuldades, ainda que não intransponíveis, conforme podemos ver nos relatos a seguir.

K. (2E): *“Um erro foi ter havido muito conteúdo para ser trabalhado num curto espaço de tempo, mas não é um erro grave pois mesmo assim aprendi bastante”*.

I.N.. (2D): *“A ironia foi a gente estar estudando um livro chamado Perca Tempo e ao mesmo tempo ficava (sic) sobrecarregado com tantas provas, seminários e trabalhos para fazer”*.

M. (2D): *“Eu acredito que seja na dificuldade de obter livro, porque algumas vezes não temos*

condições de ficar comprando as xerox [sic], por isso, muitas vezes temos que correr atrás [sic] de livros emprestados, aí o tempo fica sendo curto para estar lendo”.

G.. (2C): *“O ruim foi arrumar tempo para ler os livros, quem trabalha sofreu com isso”.*

Um outro número de alunos reclamou do fato de não serem consultados sobre os livros e sobre algumas atividades (cerca de 14%), evidenciando mais uma vez o desejo de serem escutados:

S. (2D): *“Acho que deveria haver espaço para que os alunos realizassem uma atividade que eles escolhessem”.*

P.F.. (2B): *“Os alunos deveriam ser ouvidos, principalmente na escolha dos livros”.*

N.. (2A): *“Alguns livros tinham uma interpretação difícil e eram uma chatice”*

P. R. (2D): *“Os livros eram longos e eu acabava me cansando de ler”.*

Por fim, uma minoria reclamou de aspectos mais pontuais, como provas longas, e de aspectos organizacionais, tais como paralisação do projeto no terceiro bimestre e do fato de somente as segundas séries estarem vivenciando o mesmo:

B.. G. (2B): *“O maior erro do projeto foi ter sido só para os segundos anos, acho que deveria ter sido para toda a escola. Pena que não foi possível”.*

J.. (2A): *“Não foi legal a parada do projeto no terceiro bimestre”.*

Destacamos aqui as reclamações de quase 8 % deles em relação ao fato de alguns professores não terem colaborado com o projeto, mostrando, possivelmente, a cobrança do “exemplo” que o mundo adulto deve lhes dar:

R. (2E): *“Alguns professores não ficaram tão à vontade com o projeto”.*

Por fim, a dicotomia entre os ensinos mais direcionados à formação cidadã e aqueles voltados para o vestibular aparece novamente na queixa de 5 % dos alunos:

J. (2E): *“Um erro foi que o projeto atrasou um pouco as matérias (até que não foi tão ruim assim)”.*

T. (2D): *“O projeto abordou alguns assuntos que não irão cair no vestibular. Podia ser para ler livro que caíssem (sic) em vestibular, para nos ajudar ainda mais”.*

4.3.4 Os maiores acertos

Diante da pergunta “quais foram os maiores acertos do projeto”, cerca de 35% consideram a escolha dos temas e dos livros como os fatores mais positivos, o que pode mostrar que havia, de fato, uma necessidade de discutir aqueles temas:

A. A. (2E): *“Os temas foram fantásticos: amor, tempo, adolescência.”.*

C. (2E): *“O maior acerto, sem dúvida nenhuma, foi a belíssima ideia deste projeto, um projeto brilhante, característico e objetivo, tratando do jovem para o jovem, acertou em cheio na elaboração que sempre ou melhor nunca sairá da minha mente, cada livro se tornou um destaque em minha vida”.*

A. (2E): *“A elaboração do projeto já foi um acerto enorme, a motivação e a forma como tudo foi passado para nós foi uma grande sacada.”*

P. A. (2A): *“O principal acerto foi a escolha dos livros, a gente se identificou bastante com eles”.*

B A. (2A): *“Acho que foi a escolha dos livros, pois foram livros ótimos que pelo menos eu vou levar para o resto de minha vida”.*

Notei que os livros, ainda que não tenham agradado a todos, de maneira geral, tiveram uma avaliação positiva. Uma parcela significativa dos alunos considerou a melhoria no andamento das aulas e da sua aprendizagem como os maiores acertos (cerca de 23%), demonstrando que a maneira de se trabalhar com projetos conseguiu obter relativo êxito

J. G. (2B): *“O maior acerto do projeto foi conseguir ligar esses assuntos que se fossem tratados em sala de aula como uma matéria qualquer seria muito estressante trabalhar com esses temas. Mas com essa ligação ficou muito interessante concluir esse estudo”*.

L.R.. O. (2E): *“O maior acerto foi o modo dinâmico, descontraído, alegre, engraçado que nos foi ensinado, a diversidade no modo de ensinar”*.

C. I. (2E): *“O maior acerto foi instalar em nós o hábito da leitura”*.

V. (2C): *“O projeto estimulou a leitura dos jovens que muitas vezes não estão interessados nisso”*.

E.. (2C): *“As provas eram de assuntos legais e a nota valia para todas as matérias e eu acabava indo bem. Isso ajudou bastante”*.

Os objetivos de promover uma maior maturidade e provocar um aumento na reflexão interna apareceram nas respostas de 12% dos alunos:

C.O. (2B): *“O jovem apartir [sic] do momento que se [sic] interagiu com o projeto, ele aprendeu a lidar melhor com a vida, com as frustração[sic] da vida, aprendeu a lidar consigo mesmo”*.

C.L (2A): *Nos ensinou e se preocupou em nos fazer viver uma vida mais saudável com sabedoria [sic], e saber ficar bem consigo mesmo”*.

Por fim, é surpreendente que apareça um número expressivo que considerou a própria condução do projeto como o seu maior acerto:

R. (2E): *“O maior acerto foi a forma como ele foi conduzido”*.

P. (2D): *“O maior acerto foi fazer com que nós refletíssemos sobre assuntos e déssemos opiniões. A estrutura das provas nos permitia dizer o que pensávamos, o que melhorou o nosso olhar crítico e nossa habilidade de defender opiniões (adorei isso!)”*.

A. R. (2A): *“Gostei das provas dos livros, foram muito bem elaboradas”*.

Como vemos, embora sem mudar drasticamente a estrutura, com um nome

relativamente ingênuo, o projeto segundas intenções, segundo a voz dos alunos, teve um relativo êxito em suas proposições.

4.3.5 A adolescência

Perguntamos aos alunos o que acreditavam ter aprendido mais em relação a cada um dos temas abordados nos projetos, começando por adolescência. Para tanto, vale a pena observarmos os resultados expressos na tabela a seguir:

Tabela 4.5 - O que você mais aprendeu sobre adolescência?

Respostas	Valores absolutos	Valores relativos
<i>“Aprendi que todos temos problemas comuns” - identificação</i>	56	38,6
<i>Agir com mais equilíbrio, respeito, deveres, sabedoria</i>	23	15,9
<i>Aprendi que nem todos os jovens são iguais – quebra do estereótipo do jovem</i>	21	14,5
Não citou adolescência	39	26,7
Nulos	01	0,6
Total	145	100,0

As respostas parecem demonstrar que houve uma ajuda ao aluno no sentido de tornar mais tranqüila a sua crise de identidade. O fato de se perceberem como sujeitos que vivem alguns dilemas em comum tornou-os mais seguros, conforme podemos ver nas respostas a seguir:

J.O.. (2B): *“Na parte da adolescência, aprendi a prestar mais atenção nas minhas atitudes, e até pensar no que é realmente ser tratada como adolescente, porque ou te tratam como criança ou como adulto, e até você mesmo quer ser tratada como criança quando faz alguma coisa errada por exemplo, e quando queremos tomar alguma decisão mais importante queremos ser tratados como adultos e isso confunde não só a mim, mas a todos os adolescentes e pais de adolescentes”*.

I. O. (2D): *“Aprendi que as minhas dificuldades são absolutamente normais”*.

Esse aumento de tranquilidade para enfrentar a crise da identidade foi mais evidenciado na percepção de que há várias adolescências e que, portanto, o estereótipo que o jovem carrega deve ser quebrado, assim como as suas singularidades também devem ser preservadas e valorizadas:

P. (2D): *“Com adolescência, o que mais aprendi foi como o jovem é visto pelas pessoas e como na realidade ele é apenas um reflexo de como toda a sociedade se apresenta. Um exemplo disso é uma das acusações do tribunal que tivemos no começo do ano: o consumismo: o jovem é consumista, mas toda a sociedade é. O jovem reflete somente esta característica”*.

T.B. (2C): *“Eu aprendi que os adolescentes são diferentes entre si”*.

Mais uma vez, a questão do estímulo ao processo de reflexão aparece como maior destaque. Observamos um tom de acolhimento às suas angústias:

P. R. (2E): *“Adolescência é a fase em que você é e não é responsável por aquilo que você faz. Então, a única certeza passa a ser: aprender a ser ponderada, sem deixar de ser alegre”*.
(grifo nosso).

I.C.. (2D): *“Com a adolescência, aprendi que nós não devemos achar que o mundo todo está contra nós, nós achamos que os adultos não nos entende [sic], mas a gente tem que entender que é só uma fase e passa, é bom ter calma”* (grifo nosso)

D.J.. (2D): “Aprendi que crescer é um prazer, mas crescer com paciência e responsabilidade”. (grifo nosso)

As frases acima parecem apontar para um amadurecimento ocorrido ao longo do projeto.

4.3.6 O amor

Perguntamos também o que acreditavam terem aprendido mais sobre o amor, conforme mostramos na tabela a seguir:

Tabela 4.6 – Resposta à pergunta:

O que mais você aprendeu sobre relações interpessoais, com destaque para o amor?

Respostas	Valores absolutos	Percentuais
Grupo 1: definição do amor	31	21,4
Grupo 2: aprendeu a se relacionar melhor com o outro	25	17,2
Grupo 3: aprendeu a lidar melhor com o amor	23	15,9
Grupo 4: importância do amor entre as pessoas	10	06,9
Outros	03	02,1
Não citaram questões de amor / brancos	50	34,4
Nulos	03	02,1
Total	145	100,0

Muito possivelmente por colocarmos o estudo do amor como maior objetivo no segundo bimestre, a questão da sua definição foi o aspecto mais lembrado pelos alunos quando instados a responderem o que mais aprenderam sobre o tema. É curioso o quanto os assuntos discutidos nas mais diversas aulas foram mencionados explicitamente por eles, o que indica um aumento do gosto pelo saber:

S. (2D): *“No amor, vou dar um destaque para o texto “Física e sentimentos”, que pesquisa magnífica... Nunca imaginei termos em nosso corpo tantas reações químicas e físicas tão distintas... Acho que comecei a senti-las depois disso.”.*

G. (2D): *“Aprendi que o amor não pode ser explicado, que não podemos defini-lo. A Filosofia, a Psicologia e a Ciência têm visões diferentes e com diversos sentidos sobre o amor”.*

Dentre os que mencionaram a (in)definição do amor como fator positivo, destacamos os que passaram a utilizar tal indefinição como instrumento para poderem lidar melhor com o sentimento:

K (2D): *“Aprendi um pouco mais da definição desse complexo sentimento, que vamos aprendendo a lidar com ele e com as emoções ao longo da vida”.*

C (2E): *“Em relação ao amor, sem comentários, pois a única forma de lidar com o amor é vivê-lo, embora haja medo, paixão, mistério, prazer, dificuldades, o amor é o amor”.*

Essa maneira de utilizar o conhecimento do amor como instrumento para melhor amar, também esteve presente entre aqueles que julgaram ter aprendido mais a ouvir e ver melhor o parceiro amado:

W. (2D): *“O que mais aprendi é que cada pessoa tem uma maneira de amar e expressar seus sentimentos”.*

A. R. (2C): *“Com a discussão do amor, aprendi que temos que respeitar o espaço do parceiro, assim como queremos que respeitem o nosso”.*

H. (2D): *“Com o amor, aprendi que amar é ceder”.*

Há um conjunto de respostas que citaram uma ajuda dada pelo projeto para poderem lidar melhor com o fenômeno amoroso (grupo 3 da tabela 4.6):

K (2D): *“Tomar mais cuidado para não se magoar, sem deixar de saber amar”.*

P. (2D): *“Em relação ao amor, o que mais aprendi foi a falsa idealização do outro (que*

normalmente fazemos) que foi abordada pela filósofa na palestra[sic] que assistimos. O que mais aprendi naquele bimestre foi individualizar um problema para, depois, ver se é possível solucioná-lo. Com isso, posso ver se estou me preocupando ou não com algo que posso controlar ou não”.

A idéia de ter mais tranquilidade para lidar com o amor, a qual pode ser interpretada como consequência de um maior amadurecimento, pode ser observada novamente entre aqueles que mencionaram a sua importância como um valor a ser trabalhado ao longo de sua vida:

D.S. (2D): *“Vi como o amor é importante na vida das pessoas. Não dá para viver sem ele. E olha que ele dói”.*

4.3.7 O tempo

Em relação ao que mais aprenderam sobre o tempo, aspecto em que acreditamos estarem mais evidentes as questões colocadas pela sociedade pós-industrial, as respostas dos alunos encontram-se na tabela a seguir:

Tabela 4.7* - Resposta à questão:

Escreva o que você mais aprendeu sobre a discussão que fizemos sobre o tempo

Respostas	Valores absolutos	Valores percentuais
Grupo 1: mudanças internas	55	35,5
Grupo 2: mudou comportamentos	35	22,5
Grupo 3: mudou valores	20	12,9
Grupo 4: destacou conhecimentos científicos	19	12,3
Branco	26	16,8
Total	155	100,0

*Nesta tabela está o número de citações no total das respostas, havendo alunos que citaram mais do que uma resposta.

Vimos aqui que a discussão do tempo provocou um maior impacto no processo de reflexão dos alunos, aguçando-o. Essa reflexão parece ter causado uma certa desestruturação psíquica em alguns ou um maior conforto a outros:

I. (2E): *“Aprendi a ter menos medo de ficar comigo mesma”*.

I.O. (2E): *“Eu não consigo lidar comigo mesma, não consigo ficar em silêncio refletindo pois é nesses momentos que começo a ver meus defeitos e percebo não saber lidar com eles e criticá-los”*.

Outros aparentemente passaram a ver no silêncio um valor a ser conquistado:

M. (2D): *“Podemos ver que sem o silêncio [sic] eu não iria chegar a [sic] reflexão (como o exercício de matemática)”*.

C.. (2B): *“Vi que o melhor da vida acontece no silêncio”*.

Destacamos também as respostas daqueles que, vendo a vida por um outro olhar, passaram a valorizar o tempo livre e a não supervalorizar a vida corrida, havendo mudanças em seu comportamento (grupo 2).

J. (2A): *“Vi a necessidade de parar, de sair da correria”*.

G. (2C): *“Vi como é bom perder tempo”*.

I.N.. (2D): *“Vi a necessidade de ouvir mais, sentir mais o outro, de não ter pele de paquiderme”*.

A.A. (2E): *“Aprendi a organizar melhor o meu tempo e com isso cuidar mais de mim mesma”*.

P(2D): *“Aprendi que mesmo com muitas tarefas, devo colocar algum momento para mim mesma”*;

Há também aqueles deram uma maior valoração ao que ocorre no momento presente (grupo 3):

S.R.. (2E): *“Aprendi que a vida acontece o ano inteiro, portanto não devemos esperar um*

momento para ser feliz”.

D.(2E): *“Aprendi que a gente tem que viver o presente e não ficar só esperando um futuro que ninguém sabe o que vai acontecer”.*

Outros usaram os conhecimentos das aulas – e aqui notamos novamente uma relação saudável com o conhecimento – para justificarem um novo olhar sobre a vida (grupo 4):

L. (2D): *“Em relação ao tempo, eu cheguei à conclusão de que se a pessoa quiser levar uma vida sem correria, tem que se mudar para uma tribo indígena, pois a correria é imposta para nós, e não por nós”* (grifo nosso).

C.. (2A): *“Quero aprender a usar melhor o meu tempo, não com o capital, e sim em prol de mim mesma”* (grifo nosso).

4.4 Os alunos falam sobre o projeto *Terceiro Milênio*

A seguir, apresentamos a avaliação dos alunos que participaram do projeto *Terceiro Milênio* à época em que fui coordenador (em 2005) acerca deste projeto. Foi um total de 145 questionários, distribuídos a cinco turmas de terceiro colegial do período da manhã.

Quando perguntados sobre os maiores ganhos que o projeto lhes proporcionou, a grande maioria (58%) apontou a aquisição de uma maior visão de mundo, através do qual aprenderam a viver e conviver melhor:

S. (3D): *“Aprendi muitas coisas que pessoas da minha idade nem sabem do que se trata, como por exemplo a Ditadura Militar. Outras atividades como a Mostra Cultural, a leitura dos livros e outras, com certeza, levarei para a minha vida, essas atividades fazem com que repensemos o mundo e o nosso modo de vida”.* (grifo nosso)

E. (3E): *“Minha personalidade ganhou uma revolução, uma percepção de coisas que antes ignorava, abri os olhos e enxerguei além do horizonte, percebi o que é a política brasileira, quem são os verdadeiros heróis do nosso País e o que a sociedade faz para as pessoas de baixa renda no nosso Brasil”* (grifo nosso)

É.(3D): *“Aceitei melhor a diversidade (sic) aprendi o quanto ela é bonita e necessária”*.

M. (3D): *“Meu maior ganho foi ter lido “O Cidadão de Papel” [sic], passei a ver o mundo de outra forma”* (grifo nosso).

Anônimo: *“Fiquei sabendo de coisas que ocorreram em meu próprio País e que eu não sabia. Passei a dar valor a (sic) democracia”*.

A percepção da aquisição de uma maior visão de mundo é corroborada por outros que afirmaram ter adquirido uma maior autonomia para empreender o seu futuro (resposta de 13% deles):

M. S. (3B): *“Ganhei conhecimento, me decidi sobre minha profissão, aprendi como “sobreviver no futuro”, ganhei amigos, perdi um pouco a timidez”* (grifo nosso).

M. (3A): *“Aprendi a não deixar que as coisas me levem e sim que eu leve as coisas, ou seja, caminhar com as próprias pernas. Obtive mais conhecimento, muitas coisas eu não sabia e foi muito bom ter lido os livros que me ajudaram muito a ser humana, aprendendo a lidar com as diferenças, tendo mais amor ao próximo”* (grifo nosso).

Há muitas respostas que ressaltam o quanto foi importante trabalhar e estudar a diversidade. Naquele ano, o tema da Mostra Cultural foi “convivendo com as diferenças”, em que a escola apresentou, por dois dias, apresentações artísticas, debates, exposições etc. enfocando a beleza das diferenças. Cada turma ficou responsável em expor uma diversidade dentro de uma determinada diferença. Portanto, havia a sala da diversidade de gênero, de orientação sexual, de diversidade musical, da variedade étnica, religiosa, estética etc. Quem viveu aquela mostra diz que foi uma das melhores que o Lins já fez e contou com a vivência

direta desses terceiros colegiais, já que costumam ser essas séries que fazem os trabalhos mais destacados.

Outros (7%) disseram que o maior acerto do projeto foi a melhoria na qualidade de ensino, em especial a ênfase à leitura:

C. (3A): *“Meus maiores ganhos foram as aulas boas que esses professores maravilhosos me deram”*.

F. (3A): *“O projeto nos proporcionou ler e compreender melhor”*.

Por fim, um pequeno grupo admitiu que o projeto teve como ponto positivo o estímulo ao prosseguimento nos estudos (3,5%):

V. (3E): *“Foi só depois da palestra dos ex-alunos que fiquei motivada a fazer um cursinho e quem sabe uma faculdade”*.

Quando perguntados sobre quais foram as suas maiores dificuldades no projeto, pouco mais de 27% se lembraram de algumas de suas dificuldades em algumas matérias específicas:

Lai(3D): *“Tive dificuldade em Física Quântica”*.

Cint. (3B): *“Não entendia Física e Biologia”*.

Rób. (3B): *“Fui mal em Matemática”*.

Fel. (3D): *“Tive dificuldades em ler os livros, só entendia quando alguém explicava nas aulas”*.

O excesso de atividades e a dificuldade de conciliar trabalho e estudo foram citados por 22% dos alunos:

Raf. (3B): *“Tive dificuldade em administrar meu tempo e consililar[sic] escola, trabalho e estudo”*.

Wil (3B): *“Não tive o apoio da família para continuar estudando e fiquei sobrecarregado”*.

Aqui aparece pela primeira vez a fama de que é na terceira série que os alunos são mais cobrados pelos professores.

Aless. (3E): “Minha maior dificuldade foi ter que lidar com a maratona que foi este terceiro colegial” (grifo nosso)

Questões relativas a alguns aspectos sempre presentes nas turmas das terceiras séries, dentre elas o fato de ter que tomar decisões, apresentar seminários e exercer liderança parecem como a maior dificuldade de alguns alunos (quase 15%) deles:

M (3B): “Minha dificuldade foi decidir minha profissão”.

N. (3E): “Foi em ter que apresentar seminários porque sou tímida e gaguejava lá na frente”.

Por fim, quando perguntados sobre como avaliava o seu desempenho em relação aos três principais objetivos do projeto, os resultados foram expressos na seguinte tabela:

Tabela 4.8 – Resposta à questão: Quanto aos três objetivos principais do projeto *Terceiro Milênio* a seguir, escreva se o seu desempenho melhorou, piorou ou permaneceu estável ao longo deste ano.

<i>Objetivo / resposta</i>	<i>Melhorou (%)</i>	<i>Estável (%)</i>	<i>Piorou (%)</i>	<i>Branco</i>	<i>Total</i>
<i>Autonomia / liderança</i>	69,2	24,4	0,0	06,4	100,0
<i>Leitura e interpretação</i>	56,4	30,3	0,0	13,3	100,0
<i>Cidadania</i>	83,1	6,4	0,0	09,5	100,0

Vemos, mais uma vez, que o projeto parece ter contribuído de maneira mais decisiva para a questão da cidadania, seguido do desenvolvimento da liderança e da autonomia e, por fim, do hábito de leitura.

A razão para que a leitura seja o item que os alunos avaliaram como o de menor desenvolvimento ocorreu em virtude, possivelmente, da maior complexidade dos livros abordados: todos eram paradidáticos e abordavam assuntos essencialmente técnicos - mais difíceis do que aqueles adotados no *Segundas Intenções*.

O fato da autonomia estar em segundo lugar talvez venha da dificuldade em realmente mudar quaisquer comportamentos, ainda mais quando construídos ao longo de todo o tempo.

Todos esses dados podem dar contribuições valiosas para a nossa análise, já que representam as falas dos alunos. Mas podem ser mais enriquecidos com entrevistas com outras pessoas consideradas referências no Lins.

CAPÍTULO 5

A VOZ DAS PESSOAS “REFERÊNCIAS” DO LINS

Além de coletar dados junto aos alunos sob a forma de questionários que apresentamos nos capítulos anteriores, fiz algumas entrevistas com pessoas por mim consideradas fundamentais para o Lins nos últimos cinco anos.

A primeira entrevistada é a atual diretora da escola, a professora Solange Rodrigues Leite. Figura polêmica, ela se destaca por ter uma ótima relação com os alunos, pela coragem com que enfrenta os problemas da escola até mesmo quando a criminalidade ronda o recinto e pelo pulso firme, porém delicado, com que sabe comandar. Embora tenha vindo para a escola apenas no final de 2001, quando já havia um trabalho de resgate do respeito da escola pela comunidade em pleno andamento, ela foi fundamental para um maior fortalecimento do trabalho, principalmente em relação aos projetos. Todas as vezes em que a direção foi solicitada para auxiliar os projetos, deu o apoio pedido.

O segundo entrevistado é o professor de Biologia, Jesuíno Borges de Carvalho, que trabalha na escola desde 1994. Carvalho desenvolve um trabalho de educação ambiental a partir de uma estufa, criada e montada por ele junto com alunos e ex-alunos, além de ser um dos professores mais respeitados pela comunidade e pela equipe de professores, dada a sua seriedade e o seu carisma.

Em seguida, entrevistarei o professor de Geografia Mário César Cândido Queiroz, idealizador e coordenador do projeto *Aniversário*. Queiroz atuou na escola entre 1995 e 1996 e voltou à instituição como titular de cargo efetivo por meio do concurso do ano 2000, onde permanece até hoje.

O nosso entrevistado seguinte é Waldir Odilon de Faria, professor de Filosofia do

período da manhã. Figura polêmica, que desperta uma relação de amor e ódio junto aos alunos, Faria está na escola desde o ano 2000, e tem sido um personagem decisivo em todos os projetos, uma vez que coloca a Filosofia a serviço de todos eles, com criatividade e qualidade.

Mostrarei também uma entrevista com a ex-aluna e ex-presidente do grêmio Vanessa da Silva Pereira Rosa, estudante de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas desde 2005, Rosa é considerada uma das alunas mais importantes do Lins nos últimos anos, sendo reconhecida e respeitada pelo seu trabalho junto a toda a comunidade.

Para obter uma visão mais recente de alguém que vivenciou como aluno todos os projetos que entrevistei Leandro Dias de Lima, um ex-aluno de 18 anos. Os critérios para que eu o tenha escolhido para ser meu entrevistado deve-se ao fato de eu considerá-lo um adolescente típico e um aluno característico do Lins.

A fim de ter um panorama das dificuldades que a escola tem enfrentado diante das novas intervenções feitas pelo governo estadual no ano de 2008, entrevistei Alini Mara de Marques, atual professora coordenadora do período diurno.

Por fim, destacarei uma entrevista com a Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka, atual professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e ex-professora do Architiclino Santos, na região do Parque Continental, em Osasco, em um dos tempos em que a escola era tida como referência de qualidade em educação pública.

Todas as entrevistas foram feitas no primeiro semestre de 2007 (com exceção da entrevista com Lima e com Marques, realizadas em 2008). Elas foram gravadas em áudio e transcritas, com exceção da feita com a Profa. Nídia, devido a um problema com o equipamento no dia marcado, o que me obrigou a anotar as suas falas e imediatamente transcrevê-las, buscando o máximo de fidelidade possível. Por serem todas as entrevistas relativamente longas, fiz uma edição, mantendo apenas o que considero mais fundamental

para a minha questão. Os entrevistados receberam novamente a entrevista editada e fizeram-lhes modificações que julgaram necessárias.

Mesmo editando as entrevistas e fazendo os cortes necessários, sei que elas permanecerão longas. Além disso, escolhi deixá-las no corpo principal do trabalho e não como apêndice porque acredito que elas compõem o argumento principal das minhas futuras conclusões. Elas são o conjunto empírico de minha análise. Por essa razão, assumi o risco de colocá-las no formato que se segue.

5.1 Entrevista com Solange Rodrigues Leite, diretora da escola

A diretora da E.E. José Lins do Rego, até junho de 2007, era a professora Solange Rodrigues Leite, 42 anos, 22 deles dedicados ao magistério. Formada em Educação Artística pela faculdade Belas Artes, é professora de Artes, tendo lecionado nas redes públicas e particulares de ensino por 15 anos. Há 7 anos ocupa cargos de direção, sendo dois anos como vice em um colégio da diretoria de ensino Sul 2e há cinco anos como diretora do Lins.

A entrevista foi feita na sala da direção, em abril de 2007.

Pesquisador: Fale-me um pouco da senhora.

Diretora: *Sou Solange Rodrigues Leite, tenho 42 anos, sou casada, tenho três filhos e amo o meu trabalho (risos).*

Pesquisador: O que é ter uma boa escola de ensino médio voltada para jovens?

Diretora: *Entender o jovem, entender o adolescente, entender suas emoções, seus repentes, suas expectativas do que é ser um adulto de sucesso. Suas relações com a família. Eu acho*

que é ter uma boa relação, a escola tem que ter uma boa questão relacional com o jovem e tem que ser verdadeiro[sic] porque um jovem entende quando é verdade. Então, num primeiro momento, é preciso abrir um canal de diálogo com ele, para que ele possa ter uma boa qualidade de aprendizagem, o professor tem que ter uma boa relação com ele.

Pesquisador: Só o professor?

Diretora: *O professor e a direção e todas as questões que são pertinentes à escola, mas acho que principalmente o professor que está na sala de aula, que faz aquela ponte entre o conteúdo e o aluno e outras questões.*

Pesquisador: Como é que a senhora, sob o ponto de vista operacional e administrativo, consegue colocar essa idéia efetivamente?.

Diretora: *Eu nunca me esqueci de como é ser um professor, eu acho que é fundamental. Quando você parte para a área administrativa é uma consumição de fatores e de coisas que, na verdade, nem são tão importantes para a educação, apesar de serem administrativamente necessárias. Mas para o educador eu acho que elas não são fundamentais no sentido de você gerir a questão da estrutura da escola com o que você almeja pedagogicamente com que é possível burocraticamente e estruturalmente. Acho que ainda com tantas dificuldades, se você tem qualidade nas relações humanas, todas as outras coisas podem ficar em segundo plano e elas podem ser até conquistadas, mas eu acho que o diretor nunca pode esquecer do que é ser professor.*

Pesquisador: A relação é uma meta ou é um meio?

Diretora: *A relação é um meio para você atingir um objetivo maior, que é o de você fazer com que aquelas pessoas se aceitem, com que elas se entendam e que elas possam sair dessa fase da adolescência para uma fase de mercado de trabalho – e que tenha consciência do que é realmente ser um cidadão, não é um “blábláblá” não, falo da verdadeira cidadania, se aceitando, aberto para viver as coisas da vida.*

Pesquisador: O que a senhora acredita que é o melhor elemento caracterizador de uma escola de ensino médio? Por exemplo, se uma pessoa vier aqui, como ela perceberá que estamos diante de uma escola que não é de educação infantil, não é uma escola de fundamental I e II, não é uma escola de EJA?

Diretora: *Eu acho que obviamente é a atitude do jovem, o comportamento dele, o jeito despojado dele ser, isso se relacionando a ele você diz. Quando as pessoas vêm de fora da escola, ela fala, está na cara que isso aqui é uma escola de ensino médio, eu penso que é exatamente por esse comportamento deles mais despojado, procurando uma identidade, e eles procuram através do vestuário, através da atitude, de um comportamento, de um estilo musical e tal, se encontrar, então a escola de ensino médio se caracteriza porque você chega e você encontra vários grupos de jovens, diferentes e alegres.*

Eu nunca trabalhei na educação infantil, aliás, pra mim é um desafio, talvez até exista a possibilidade ainda. Pra mim é importante ter uma escola, trabalhar numa escola de ensino médio, talvez até me identifique com isso, porque eu prefiro os adolescentes, mas é interessante porque você se renova com eles, você se recorda de uma fase que você viveu, de ousadia, de alegria e você acaba realmente se renovando, eu acho com o adolescente.

Pesquisador: A senhora se considera uma típica diretora de ensino médio? Por quê?

Diretora: *Eu acho que eu sou uma típica diretora de ensino médio. Porque eu acho que sou adolescente ainda, eu acho que me identifique como adolescente no sentido da ousadia, da alegria, da forma meio ousada em que eles se aventuram em algumas situações. Sem muito medo, uma certa “inconseqüência”, mas eu gosto disso, isso de se lançar pra vida que o adolescente tem, curtir paixões, ser apaixonado por tudo que faz, eu me identifique muito com isso, então eu sou uma diretora mesmo de ensino médio.*

Pesquisador: O Lins é uma boa escola de ensino médio voltada para os jovens?

Diretora: *O Lins é a melhor escola de ensino médio (risos). Porque tem os melhores*

professores que eu já vi, porque se identificam com os alunos. Eu acho que são todos muito jovens por dentro, porque buscam e já não estão cansados e nem se sentem cansados de pesquisar e procurar a melhor forma para chegar até aquele jovem, se preparam mesmo. Há uma vontade verdadeira de preparar esses jovens para a vida, enfrentaram dificuldades, não se esqueceram delas e eles têm uma forma interessante de se relacionar com os jovens, que é a forma de não pressionar, de fazer com que ele entenda de uma forma espontânea, que é importante você seguir em frente, que é bom trocar coisas com eles, e eles trocam. Ninguém está.. (hesitação).... Eu acho que os professores dessa escola não se sentem no alto de um pedestal, como se soubessem de tudo, eles estão abertos também para trocar e aprender com os alunos e respeitar. Há a questão do respeito pelo jovem, aqui nesta escola é fundamental.

Pesquisador: Em que se baseia esse respeito?

Diretora: *Na idéia de aceitá-los! Eu tenho 22 anos de profissão e já trabalhei em outras escolas, inclusive também que já tinham salas de ensino médio e que o problema relacional é muito grande, e aí nada mais acontecia, e eu tenho certeza absoluta que a questão relacional é a questão fundamental para você conseguir toda as outras coisas. Quando veio a filósofa. Dulce, da US, dar a visão da Filosofia sobre o amor e eu fui à mediadora, no final, ela me disse que ficou espantada com o fato de que a gente dava o momento pra eles aplaudirem, brincarem, e que eu brincava junto. Ela me disse que eu respeitava o fato deles serem jovens.*

Pesquisador: Na sua opinião, porque formou um grupo com essas características aqui no Lins? O que acontece? Porque isso é uma característica visível na fala dos alunos e dos outros entrevistados.

Diretora: *Nós temos a grande sorte de ter pessoas com as mesmas convicções reunidas em um único lugar. Então eu acho que em primeiro lugar essa história já se formou antes da minha entrada, porque quando eu entrei aqui, tinha um grupo - talvez não tão grande como hoje a gente tem - mas que tinha um grupo que já compartilhava desses ideais e freqüentava*

fóruns e você sabe disso... As pessoas se preocupavam com as questões do bairro, da comunidade e tinham já essa relação de boa qualidade que foi um “efeito dominó” para os que vinham chegando, que são os irmãos, os primos, são os vizinhos dos alunos, e isso se tornou uma cadeia mesmo... E a gente conseguiu - e aí eu já me incluo - depois que eu entrei, fazer com que isso ficasse muito sólido e as pessoas que vêm chegando, elas têm que se encaixar nesse padrão, então por isso que às vezes a gente é amado e outras vezes nem tanto, porque têm pessoas que tem divergências.

Pesquisador: Qual a maior alegria que uma escola de ensino médio pode proporcionar para um sujeito aluno, para um sujeito professor, para uma diretora da escola?

Diretora: *Qual a maior alegria? Eu acho que é a realização, a realização pessoal independentemente da financeira, da questão de obter um sucesso, falando em relação ao consumismo, ao capital. Falo de se ter uma boa relação pessoal, de se sentir bem, de se aceitar e se sentir bem independentemente dele ser um sujeito “bem sucedido”. Aliás, o nosso aluno ou o nosso professor vão se questionar, quando ele sair daqui: O que é ser bem sucedido? Ser bem sucedido, principalmente, é você aceitar a si mesmo, então eu tenho certeza que essa é a questão fundamental que a gente consegue desenvolver no aluno, quando ele sai daqui. Se ele não conseguir ir para a universidade, ele vai fazer outras coisas, vai tentar outros caminhos e às vezes ele não consegue a universidade, mas ele é uma pessoa, ele tem saudade de seus professores que fizeram com que ele entendesse isso, e para o professor eu acho que a maior alegria é ele ver que conseguiu. E da diretora é entender que tudo isso deu certo.*

Pesquisador: E qual a maior frustração?

Diretora: *A frustração é quando a gente não consegue, tem certeza que você não consegue fazer isso com por cento, porque a gente se cobra e a exigência fica muito maior. Falta tempo, muitas vezes é um tempo que nos cobram, nós somos consumidos por esse tempo que*

nos cobram, governo, hora, nos tiram momentos porque nós não podemos parar, a gente sempre tem que ficar consultando, a gente não tem autonomia, aquela autonomia “que nos é dada”, porque na verdade ela não existe, a gente “cava” ela assim, mas ela não existe, então nos falta tempo pra gente poder avaliar, durante todo período. Esse processo é muito bom, tem sucesso, e a gente sabe por conta do retorno do aluno, mas a gente precisava parar para avaliar mais, e nos roubam esse tempo. Muitas vezes a gente tem que fazer coisas que a gente não acredita e as coisas que realmente são importantes, a gente tem pouco tempo pra fazer, então eu acho que é uma frustração muito grande.

Pesquisador: Esta escola tem uma boa infra-estrutura para ser uma escola de adolescentes?

Diretora: *A infra-estrutura é uma vírgula também, a primeira questão, que é a questão que eu afirmo, que é a questão relacional, é perfeita, mas se a gente tivesse uma infra-estrutura, para mostrar melhor o espaço. Nessa escola, o espaço não é adequado. Falta quase tudo: laboratórios, salas de vídeo, biblioteca adequada etc.*

Pesquisador: Falemos agora a respeito dos projetos *Segundas Intenções* e *Terceiro Milênio*. Qual a sua avaliação a respeito do *Terceiro Milênio*?

Diretora: *O projeto é maravilhoso, indiscutivelmente. Tanto o Terceiro Milênio quanto o Segundas Intenções têm de melhor a leitura dos livros, que são excelentes, que os jovens gostam, eles gostam antes de ler. Mesmo quando não gostam (são poucos), depois entendem a proposta das leituras e das avaliações, que são extremamente pertinentes. As aulas dos professores, a integração das disciplinas, o resgate com ex-alunos, os depoimentos são impressionantes. A gente percebe isso no momento em que as pessoas vêm aqui dar seus depoimentos do interesse desses alunos pelas questões que estão sendo abordadas, e eu acho o seguinte, talvez até pela correria e pela cobrança a gente poderia ampliá-la, envolver mais professores, pois fica muito pesado para os professores que levam o projeto adiante. Eu acho que a gente poderia avaliar um pouquinho mais se mais professores entendessem o projeto, e*

isso exigiria um tempo que não temos.

Eu estou apaixonada pelo projeto Segundas Intenções, porque, você viu no planejamento o que eu coloquei no Segundas Intenções, eu acho que é o principal, tudo que eu falei tem a ver com o projeto Segundas Intenções, tudo que é pertinente ao conhecimento do eu, do ser, das suas sensações, da procura da sua identidade, da construção do seu eu, é o que tem de mais importante na vida de uma pessoa; e se o nosso aluno começa a fazer isso nos 15, nos 16 anos é perfeito, porque ele vai estar maduro para assimilar o Terceiro Milênio, que tem esse foco também, mas tem uma outra linha.

Então eu acho que o segundas intenções, é perfeito para o jovem se conhecer, construir, é o momento em que ele vai refletir sobre o que é certo diante de tudo daquilo que lhe passaram e de construir suas próprias verdades, ter suas próprias convicções, e a gente pode perceber um amadurecimento.

Pesquisador: E o projeto aniversário, como entra nesse contexto?

Diretora: *A gente tem muita discussão sobre o projeto aniversário, porque ele tem uma rejeição por conta de alguns professores e por conta dos funcionários que depois tem que cuidar da limpeza por não entenderem a essência do projeto. O grande problema do projeto aniversário agora, porque ele já teve picos maravilhosos e ainda têm, é o grupo. A rejeição de alguns professores que não entendem a essência deles, então nós temos que fazer capacitação com os professores sobre o projeto aniversário e a gente tem que fazer o projeto aniversário inclusive entre nós, para que todos entendam como os alunos devem sentir quando recebem o cartão ou comemoram no dia da festa. Nesse ano (2007) eu acho que vai ser diferente, porque eu estou percebendo que o grupo do noturno tem uma proposta muito legal para o projeto aniversário, na primeira linha que era o projeto aniversário e penso que no período da tarde também a gente pode resgatar isso.*

Pesquisador: Na sua opinião, como diretora da escola, porque os projetos não vão para os três

períodos?

Diretora: *O grupo de professores é diferente, algumas coisas acontecem em alguns períodos pelo grupo de professores que atuam naquele período, e isso daí não tem o que falar, então se você tem um grupo atuante em determinado período, obviamente que as coisas vão acontecer naquele período, se você tem um grupo menos atuante em determinado período, as coisas vão acontecer menos.*

Pesquisador: E por que há grupos mais ou menos atuantes?

Diretora: *Eu acho que é má vontade mesmo, há um grupo desencantado, que trabalha olhando o relógio, que se propõe por uma obrigação a fazer “aquilo, pronto e acabou”, e trabalha o quanto ganha. A gente escuta uma parcela de professores dizendo que trabalha o quanto ganha e isso acaba, obviamente, frustrando uma outra parcela de professores que tem projetos e acredita em um ideal, num objetivo, são atuantes e sabem trabalhar melhor essa questão, tem discernimento do que é uma categoria profissional, do que é um aluno na sala de aula, eu acho que até militam muito mais do que esse que se frustra e se desencanta, porque a militância é na sala de aula.*

Pesquisador: Em que um diretor pode intervir em um quadro desses?

Diretora: *Você trabalhar com o desencanto dos outros é muito complicado. Como você vai entrar naquele mundo daquela pessoa que se fechou, que está completamente fechada para qualquer proposta? E há aqueles que ficam até com uma certa raiva daquele que consegue, fica um desconforto em relação a aquele que foi, andou, conseguiu, conquistou e está super feliz com a conquista daquilo, e aquele desencanto que ele tem, fica um desconforto de que tem um que quer e outros que não querem, então pra mim é bastante frustrante.*

Pesquisador: A senhora não acredita que a estrutura do sistema educacional colabore para isso?

Diretora: *Não. Eu acho pessoal isso aí. É profissional. É questão de compromisso mesmo.*

Pesquisador: Na opinião da senhora, o que o Lins tem de mais singular? O que a senhora tem de mais singular

Diretora: *Acho que no Lins há uma resistência, uma resistência sem rebeldia, às vezes também uma rebeldia, porque é necessário. Sou uma pessoa resistente, um pouco rebelde também, acho que é uma identificação de vida, um propósito de vida mesmo.*

Pesquisador:: A senhora trabalha o quanto ganha?

Diretora: *Não!* (risos)

Pesquisador: Há uma característica que a gente percebe no depoimento dos alunos em menor grau, mas no depoimento dos professores de uma maneira geral, que é uma relação com o conhecimento muito saudável por parte da escola, parece haver um gostar de aprender, de discutir cultura, discutir como é sua relação com o saber, com o conhecimento. A senhora percebe isso? Se sim, quando?

Diretora: *Acho que no Lins somos apaixonados por gente. Eu sou apaixonada por gente. E isso é uma forma de saber. Você foi uma das pessoas que mais teve criatividade para criar e liderar os projetos. Isso é uma forma de se apaixonar pelo conhecimento. Somente quem ler gente de maneira boa e sensível, faz e propõe projetos assim.*

Pesquisador: Como é possível inovar e ser ousado numa estrutura de “espaço-tempo” tão amarrada quanto a de uma escola convencional: grade curricular e horários rígidos, disciplina, prazos etc.?

Diretora: *O fundamental é ter sensibilidade e ter conhecimento de como é uma escola. Ele pode até ser especialista, mas não é todo que consegue criar, é preciso ter sensibilidade pra isso. É precisão saber, por exemplo, o momento certo e o que dá efetivamente para fazer. Eu acho que ainda sou uma aprendiz sobre escola. Eu me sinto mais confortável numa situação de aprendiz porque isso me coloca numa situação muito mais tranquila, para aprender com você, com quem quer que seja, numa lição de vida com o aluno, com um funcionário que luta*

bravamente, então me coloco na situação de aprendiz, apesar de ser técnica, especialista em educação e, obviamente, ter que ter maturidade e responsabilidade para administrar tudo isso.

Pesquisador: O que é mais difícil dentro dessa estrutura tempo, espaço e escola?

Diretora: *Ser democrático, ter uma postura democrática é muito difícil, porque as pessoas normalmente não têm o hábito de entender alguma postura democrática. Talvez a pessoa quer que você tenha postura mais rígida e é melhor permitir que outras pessoas coloquem sua opinião antes de decidir. Há vários segmentos numa escola, né? Noutras vezes, você quer ter uma postura única, mas isso não funciona para todos segmentos. E outras vezes você tem que ser firme e dizer: você vai limpar a sala 1 e a sala 5, porque os alunos têm que encontrar a sala limpa, pois higiene é uma coisa fundamental, e você precisa endurecer essa postura, então é difícil. Eu amo gente, mas é complicado.*

Pesquisador: Como diretora de ensino médio, o que a senhora julga ter feito de mais difícil?

Diretora: *Defender alguma idéia em que eu não acredito, que eu sou obrigada, de um grupo de professores brigar por uma idéia que eu compartilho e eu não poder estar junto ali, porque alguma situação maior me impede.*

Pesquisador: O Lins prepara o indivíduo mais para quê na sua opinião? Mais para a formação cidadã, mais para o vestibular, ou para o mercado de trabalho?

Diretora: *Acho que para a formação cidadã. E não é só “blá blá blá”. Eu acho que é sério para nós, porque o aluno, coitado, ele já deve ter encontrado tanto “blá blá blá” por aí de escolas que dizem querer isso, mas não o fazem com seriedade, que ele já deve estar percebendo que aqui não é “blá blá blá”, porque ele sai daqui pronto para enfrentar, inclusive possíveis decepções.*

A formação para o vestibular é feita no possível. Eles entendem que isso é importante, interessante, e que ele tem direito (que é o mais importante). Alguns deles diziam

simplesmente que isso não é para mim. Com o projeto, acho que ele já sai daqui com uma estima bem resolvida para administrar essas situações. Então eu penso que eles conseguem ser felizes porque administram isso, as pessoas tem uma maturidade e que saem de uma estrutura para uma outra diferente, conseguindo se sentir “pessoas”.

Pesquisador: Essa é uma intuição da senhora?

Diretora: *Não. É uma certeza baseada no retorno que a gente tem das pessoas que já saíram. Eu estou aqui só há 5 anos, muitos de vocês que estão aqui há mais tempo devem ter experiências muito mais brilhantes, a gente tem um retorno disso, e a gente vê. Então eu tenho certeza disso.*

Pesquisador:: Se a gente pega o SARESP e o resultado do ENEM, em termo de aprendizagem, o Lins, não é o ideal. Na verdade, está longe do ideal, embora seja a melhor em relação às escolas dessa diretoria.

Diretora: *Eu acho que não é um problema só da nossa escola. Eu acho que as questões dessas provas não são bem formuladas, elas não são boas o suficiente para os nossos alunos (risos)... Nós preparamos o aluno para refletir. Se tivesse espaço, nossos alunos fariam comentários brilhantes. Eu ouvi isso de um aluno uma vez. “Poxa, eu gostaria de relatar coisas, de escrever, colocar pontos de vista, comparar ponto de vista e, de repente, as questões não aplicam isso”. As questões são muito abaixo do que a gente propõe a ensinar na escola”.*

Pesquisador: Em que o Lins deve mudar nisso?

Diretora: *Quem tem que mudar são eles (risos).*

Pesquisador: Analisando os dados do SARESP do Lins, percebemos que há o triplo de alunos com notas excelentes em relação aos outros alunos “excelentes” de outras escolas da região; mas também há um número maior de alunos do Lins com uma extrema defasagem de aprendizagem, em relação às demais escolas. A que a senhora atribui isso:

Diretora: *É muito complicada essa questão, porque a gente tem isso mesmo, porque esse menino com maior dificuldade precisa de um tempo maior e a qualidade de ensino que é dada pra ele, você acha que é boa? Francamente, não é. Cada um assimila um determinado conteúdo, com a rapidez de cada um, talvez o que para nós não seja bom é o máximo que ele consegue, a gente tem alunos assim.*

É um problema sério, nós precisamos discutir, olhar lá, porque se o colégio é tão bom quanto a gente aprende e vive, a gente falha nisso e, se não aprende, a gente precisa saber o que está falhando. A gente tem professores preparados para ajudar num ponto, mas é complicado fazer uma análise assim porque os alunos vêm com uma deficiência de início para gente. Por isso eu falo que, em muitos casos, a questão relacional acaba sendo muito mais importante porque esse menino chega para nós com uma baixa estima, que já não acredita que não é mais nada, fica muito complicado você atendê-lo, numa sala de 48 alunos, com atenção individualizada, por mais que haja uma boa relação com ele. Talvez isso o salve, embora ele fique ainda com uma chance muito grande de continuar com essa deficiência. Mas eu acho que a gente não pode só analisar dessa forma porque a gente deve pensar em família, de estrutura financeira e de atendimento de outros órgãos que devem dar apoio ao jovem.

Em alguns alunos a gente consegue sim identificar, diagnosticar e melhorar, principalmente quanto aos alunos que participam de projetos e que, às vezes, percebem que precisam melhorar na sala. O Diones é uma prova, que era presidente do grêmio da escola, que tinha uma deficiência muito grande de erros de concordância ao falar e não via problemas nisso. Ele só percebeu quando tornou-se líder: ele várias vezes me dizia: “Eu penso demais para terminar a frase quando estou sendo entrevistado e, às vezes, eu quero empregar determinada palavra e aquela palavra me falta, o que eu preciso fazer?”. Aí eu dizia: “Você tem que ler muito, escrever muito, e ele conversou com alguns professores e tal e começou a escrever muito, e teve uma melhora bastante grande porque ele começou a

perceber como eram importantes algumas coisas, e a partir dali investiram, mas já tinha toda uma estrutura de incentivo por parte do professor, de incentivo da família, de disponibilidade pra isso. Mas há muitos casos críticos mesmo. E é complicado isso.

Pesquisador:. Então me diga como seria a escola ideal? O que a Senhora queria ter no Lins?

Diretora: *Eu queria ter no Lins muitas salas pra que a gente pudesse ter alunos de ensino médio que estudassem o dia inteiro, que os professores pudessem trabalhar com determinados grupos, com sala de dúvidas, que pudéssemos atender melhor a esse grupo que tem mais dificuldade de uma forma diferenciada, uma infra-estrutura mais adequada a um trabalho sério.*

Pesquisador: E quanto aos professores? Como a senhora os avalia?

Diretora: *Olha, nós temos professores muito bem preparados e temos alguns mal preparados, quando você percebe que um aluno de Ensino Médio, corrige um erro ortográfico do professor, vai lá e fotografa com o celular (como aconteceu aqui), a gente lamenta profundamente. Lamenta e fica contente que eles percebam, se nada acontecesse você ia ficar chocado: - Pôxa, ninguém percebeu aquele erro! Você lamenta por aquele profissional que está ali e vai ser uma pessoa frustrada, infeliz, á que vão passar por ele milhares de jovens que talvez acabem cometendo aqueles mesmos erros, é horrível estar ali, é uma referência.*

5.2 Entrevista com Jesuíno Borges de Carvalho, criador e mantenedor da estufa

O professor Jesuíno Borges de Carvalho, 46 anos, é formado em Biologia pela Faculdade de Machado (em Minas Gerais) e em Desenho Industrial. No Lins desde 1995,

apaixonado pela questão ambiental, Carvalho é um dos professores mais respeitados por alunos e professores, exatamente por ser extremamente dedicado ao seu ofício e pelo seu comportamento generoso e doce.

A sua dedicação é tamanha que chega a ir à escola aos finais de semana para regar as plantas de sua estufa. Quando viaja ou entra em férias, deixa a tarefa para um ex-aluno, vizinho do colégio, com um histórico familiar e escolar complicado (violência familiar, inadequação social etc.), porém, um excelente auto-didata, apaixonado por Botânica.

Carvalho criou a estufa em 2002 e aprimorou-a com uma ajuda financeira do governo para tal (algo em torno de R\$ 471,00), verba que o governo estadual destinou a apoios pedagógicos, no ano de 2006. O local virou uma espécie de xodó coletivo dos alunos, que sempre trazem alguma planta ou algum material decorativo para ali depositarem. Há peixes ornamentais que ficam em um pequeno lago no meio da estufa. No espaço, antes ocupado por restos de carteiras quebradas, há hoje uma espécie de laboratório didático, o qual a escola chama de “a estufa do Jesuíno”.

Esse espaço de educação ambiental é o grande instrumento pedagógico do professor Carvalho para as suas aulas, que sempre busca atrair novos adeptos para a causa da estufa e para a causa ambiental junto a novos colegas professores e alunos.

A entrevista foi feita em seu apartamento no condomínio em frente ao colégio, em abril de 2007.

Pesquisador: Professor, fale-me do senhor.

Prof. Carvalho: *Sou Jesuíno Borges de Carvalho, casado há mais de vinte anos, com dois filhos, 46 anos, nasci no interior da Bahia e, antes de me casar, vim muito pequeno com a minha numerosa família trabalhar na roça do Paraná. Depois vimos para São Paulo, onde estamos até hoje.*

Pesquisador: Professor, na sua opinião, o que é ter uma boa escola de ensino médio, voltada pra jovens?

Prof. Carvalho: *Eu acredito que seja um colégio voltado para jovens, para os problemas cotidianos que eles enfrentam no dia a dia. Por exemplo, o problema da violência, do desemprego, da falta de qualidade de vida, da falta de uma estrutura básica para que ele tenha um mínimo de dignidade na sua vida.*

Pesquisador: Essa idéia serviria para educação infantil, para educação fundamental, para a EJA ou teria que ser diferente para o jovem?

Prof. Carvalho: *Eu acho que teria que ser diferente para o jovem. Eu acho que, na educação infantil, eles não percebem, de certa forma, esses problemas de forma tão evidente, tão contundente. Já os adolescentes sofrem na pele, a questão do preconceito, da desigualdade social... As crianças ainda não percebem isso, exceto aqueles que estão num nível abaixo da linha da pobreza.*

Alunos de fundamental II, eu acho que de sétima e oitavas séries, são mais fáceis de trabalhar isso, acho que eles já percebem bem mais, já estão naquela fase de hormônios à flor da pele e tal, já sentem muito mais os problemas. Acho que há uma questão de abstração aí que o jovem de da escola de ensino médio tem para lidar com os problemas.

Pesquisador: O Lins é uma boa escola de ensino médio voltada para jovem?

Prof. Carvalho: *Olha, o Lins você sabe, são três escolas em uma só, já que cada período tem um comportamento diferente. Eu conheço muito bem o problema da escola da manhã, e conheço mais ou menos o problema da tarde e da noite e digo que são realidades completamente diferentes. Eu acho que o Lins de manhã, do ponto de vista da adolescência, considerando uma escola pública como um todo, ela faz isso muito bem. Porque ela ouve o jovem, ela ouve o adolescente e, de certa forma, tenta entendê-lo. Ela não apenas ouve e deixa pra lá. Há muitos professores que fazem, vão atrás dos anseios e dos jovens, de cada*

um deles, entram em contato, trocam informações via Internet, e-mail, orkut etc.

Pesquisador: Na sua opinião o que melhor caracteriza o Lins?

Prof. Carvalho: *O que é a cara do Lins, do Lins de manhã, eu acho que é essa coisa que eu acredito que seja do Lins, de certa forma, assim, um certo “paternalismo” que a gente acaba tendo com esses alunos. A gente se envolve demais emocionalmente com os alunos, coisa que é involuntária, acho que está na nossa índole, no nosso caráter. É curioso porque eu acho que o grupo foi aumentando aos poucos a partir dos primeiros projetos lá de 1999 e 2000, e esse grupo se mantém, por mais que saia um ou outro, mas esse grupo é sempre fortalecido.*

Pesquisador: Porque o grupo se mantém?

Prof. Carvalho: *Porque é um ideal muito forte das pessoas que estão lá, é algo que ajuda e facilita muito no trabalho, porque você mantém uma certa identidade, mantém uma certa não, mantém uma identidade com o grupo de alunos, isso é muito positivo, isso facilita muito. É claro que não estou falando do grupo de colegas todo. Tem aquele grupo que faz esse trabalho, e tem aquele grupo que entra naquela rotatividade, está esse ano, mas o ano que vem não. Mas esse grupo que entra e esse grupo que permanece, tem uma certa identificação entre eles, por isso que permanece.*

Pesquisador: Qual seria a grande frustração do Lins? E a maior alegria?

Prof. Carvalho: *Olha, a frustração para mim, na verdade, eu não tenho, porque hoje eu percebo muito bem que o que eu queria, como ideal, era fazer uma coisa pedagogicamente e o que eu posso fazer é outra, então eu vou aos poucos tentando me adequar a essa realidade.*

A maior alegria que o Lins me proporciona é o espaço em que convivemos e discutimos as relações sociais e a produção do conhecimento científico, além de me possibilitar a realização de um projeto que, além de profissional, é pessoal.

Eu gostaria de trabalhar muito mais plenamente, não a interdisciplinaridade que eu acho que a gente até acaba fazendo, mas eu acho que ela ainda é insuficiente. Eu acho que a

gente, às vezes, até faz uma transdisciplinaridade, mas eu acho que a gente poderia fazer muito mais, e isso para mim não é frustração, porque isso caracteriza a estrutura da escola pública.

Pesquisador: Na sua opinião, por que não se consegue isso?

Prof. Carvalho: *Eu acredito que o maior problema é, primeiro, é a grade curricular, as matérias são muito fragmentadas, as próprias áreas do conhecimento dificilmente conseguem se unir para trabalharem juntas. Então eu vejo isso: você trabalha o projeto e, às vezes, o conteúdo e, muitas vezes, tem professor que não consegue relacionar o conteúdo com o projeto.*

Acho que isso ocorre tanto pela formação deficiente do professor quanto do espaço-tempo da escola. Você vê que nós temos um grande número de professores com compromisso, mas que, por conta dessa correria, dessa rotatividade, dessa diferença de horários, às vezes não se encontram. Isso dificulta muito, dificulta a comunicação entre o grupo, porque tem professores que entram e dão as duas ou três primeiras aulas da manhã e outros que dão as duas últimas e vão embora. Às vezes, a gente não se encontra.

Pesquisador: Até que ponto o seu ideal de vida é o ideal de vida dos professores do Lins?

Prof. Carvalho: *Eu acredito que o ideal do Lins não é o ideal do Jesuíno, mas eu acredito que nenhuma outra escola contemplaria, até por conta da falta de estrutura, da falta de condição de você contemplar um projeto desse, é um projeto que por “n” razões é de muito difícil execução.*

Pesquisador: A que projeto você está se referindo?

Prof. Carvalho: *Ao projeto de educação ambiental, projeto da estufa, do viveiro de mudas. Isso se dá tanto por conta da estrutura da escola, da forma como ela é organizada, principalmente em relação à grade curricular, que privilegia demais algumas matérias em detrimento das outras e aí compromete o trabalho coletivo, de fato. Mas eu estou percebendo,*

principalmente, que o problema está na formação dos professores. Nós não tivemos uma formação que priorizasse a prática, nós somos teóricos. A minha graduação de prática foi muito fraca, a parte de laboratório foi muito fraca e era uma faculdade de biologia. Mas algumas pesquisas de campo, ainda que poucas, foram ótimas e foram elas que me levaram a pensar em algo de diferente para produzir um certo conhecimento em duas aulas de biologia, por semana, no ensino médio por semana.

Porém, eu acho que conseguiria fazer um trabalho como esse em outra escola sim. Se eu contasse com o apoio da coordenação, da direção e até do grupo de professores. Já recebi até convites de outras escolas para levar o projeto para lá.

Pesquisador: O senhor. é um dos professores mais lembrados da escola. Em que o senhor contribui para a identidade do Lins?

Prof. Carvalho: *Eu não me considero a pessoa mais importante do Lins. Em que eu contribuo? Eu acho que eu contribuo questionando sempre essa questão da produção do conhecimento, a gente trabalha bastante com projetos, mas eu venho tocando sempre na mesma tecla pra ver se a gente consegue produzir um pouco mais. Eu sempre acho que a gente deve fazer com que o aluno aprenda melhor. Eu acho que alguns colegas até me questionaram se eu tinha deixado de lado um pouco essa questão ambiental, parece que eu tinha meio que esquecido, e que eu percebo hoje que o problema da educação ambiental não é um problema de educação ambiental, restrito a uma disciplina. Eu concordo que a gente consegue colocar a Ciência de maneira muito forte nos projetos do Lins, com exceção do Aniversário. Eu acho que quando falamos em formar uma pessoa “como um todo”, a contribuição que nós da área de ciências naturais damos ao Lins é muito grande, seja na Física, na Biologia, na Química. E o projeto Segundas Intenções colabora muito isso quando ele discute a questão do emocional da pessoa. No Terceiro Milênio também em que a questão ambiental é feita de uma maneira mais global do que preservar a água. Mas eu não acho que*

seja algo que venha exclusivamente de mim. Eu acho que é uma coisa da ciência da natureza e que nós do Lins temos como parâmetro: trabalhar a pessoa como um todo, a emoção e razão.

Pesquisador: O senhor disse que o Lins são três períodos muito diferentes...

Prof. Carvalho: *Eu acho que tem um problema de falta de articulação entre as equipes administrativas, tanto da administrativa, quanto da coordenação, falta articulação entre os períodos, entre os coordenadores. Falta uma boa formação de professores. Porque eu acho que a capacitação você faz na prática, no trabalho, eu acho que sair pra fazer curso ajuda, mas se você não complementar com a prática, não se produz muita coisa, deixará a desejar. A estrutura e organização do espaço-tempo da escola não favorecem em nada. Sem falar que as relações humanas, por incrível que pareça, também são complicadas, a gente percebe que muitas pessoas têm aquela coisa do “eu” muito forte e isso acaba complicando. Por exemplo, as discussões que existem entre coordenadores, entre direção e coordenação, a gente percebe que nem sempre há sinfonia. Isso dificulta a sintonia entre as equipes de professores dos vários períodos.*

Pesquisador: O senhor se sentiu discriminado alguma vez por dedicar a um projeto um tempo extracurricular, sem remuneração?

Prof. Carvalho: *Não de forma nenhuma, até porque o projeto que eu proponho pra lá é bastante complexo e é um projeto profissional, mas também pessoal. É algo que gosto muito de fazer e pretendo continuar a fazer enquanto estiver vivo, mas por isso eu não me sinto excluído de forma alguma.*

Pesquisador: Como é a sua relação com o conhecimento?

Prof. Carvalho: *Eu gosto muito de aprender e de discutir conhecimento. Mas eu só percebi isso quando eu decidi fazer Biologia. A minha graduação foi assim: eu nunca sonhei ser professor, foi por um acaso que me tornei professor. Mas essa minha relação com o*

conhecimento começou a partir do momento em que eu estava na graduação e, estudando sozinho, comecei a perceber alguns fenômenos da natureza. Eu me lembro que eu fiquei muito feliz um dia quando estava no ônibus, indo para faculdade, e aí eu vi um arco-íris muito bonito. Eu comecei a pensar naquele fenômeno e acabei compreendendo-o quando estudei o ciclo da água. Eu descobri sozinho. Não foi na escola, nem na faculdade. Foi a partir de leituras diversas que eu vinha fazendo. Então, havia perguntas que eu fazia na minha infância, na minha adolescência, que ninguém respondia, nem a escola, nem ninguém. Por isso, a minha curiosidade foi se aguçando e, talvez por conta disso, o meu envolvimento com o conhecimento científico surgiu. Acho que hoje não consigo viver sem aprender Ciência.

Pesquisador: Em que medida o senhor acredita que esse seu gosto pela ciência vai para os alunos?

Prof. Carvalho: *Não sei... Acho que isso está na minha personalidade, eu tenho até que me corrigir para que eu, às vezes, não divague em aula, porque de repente surge uma pergunta que alguém acha que não tem nada a ver e eu tento, sempre, relacioná-la com o conhecimento científico. É algo até que eu tento me controlar para dar um melhor direcionamento às minhas aulas... Se isso vai para os alunos ou não, não é algo com que eu me preocupo. É algo meu.*

Pesquisador: Os dados do Lins nas avaliações oficiais não são tão bons. O senhor acredita que seus alunos aprendem?

Prof. Carvalho: *Eu acho que aprendem um pouco, mas eu acho que poderiam aprender muito mais. Por que isso ocorre? Por muitos fatores, por exemplo, eu fiz um diagnóstico agora dia 26 e 27 (de março) e um grande grupo da melhor sala, que eu melhor discuti a Biologia no ano passado, entregou a avaliação em branco, praticamente. E aí, corrigindo essas avaliações, eu tento entender o porquê. São negligentes consigo mesmos? São vagabundos etc. e tal? Não! Acho que há uma série de fatores envolvidos, seja quantidade de*

disciplinas, as poucas aulas, a forma fragmentada com que a gente acaba trabalhando, a condição sócio-econômica desses adolescentes que pouco contribui, a falta de presença da família que é muito grande, a ausência da cultura acadêmica na vida deles, que fica quase que restrita, de fato, à escola.

A escola preza valores como dedicação, esforço, disciplina, leitura e etc. e ela tenta mantê-los. Mas será que ela consegue? Eu não sei. Por exemplo, a escola preza a avaliação como um valor, mas até que ponto essa avaliação é tão objetiva? Ela é tão eficaz? Por exemplo, os alunos que me entregaram a avaliação em branco foram bem nas provas formais do ano passado. Eles tinham o mínimo necessário para passar de uma fase para outra. No entanto eu acho que eles aprenderam muito pouco.

Pesquisador: Como o senhor. avalia a relação com o saber que o Lins tem?

Prof. Carvalho: *É algo presente, mas não muito. Eu mesmo demorei para ver. Só o vi quando você me falou há alguns anos atrás. Acho que a gente vê isso num trabalho como um todo, nos projetos, quando a gente prepara as atividades, quando a gente vai a campo, quando a gente vai para a universidade, laboratório, caminhar, etc. Nesses momentos uma relação positiva com o saber fica evidente.*

Pesquisador: O que é necessário para ser um bom professor de adolescente?

Prof. Carvalho: *Para ser um bom professor de adolescente, ele tem que saber se relacionar com o adolescente, ele tem que saber entender o adolescente, ele tem que se sentir adolescente. Caso contrário eu acho que fica mais difícil a relação. É preciso, antes de tudo, não ter preconceito, é preciso estar aberto a todos os tipos de informação. Com certeza, precisa ter muito bom humor e precisa ter autoridade. Se você entender o adolescente, você é autoridade sem ser jamais autoritário. Compreender o adolescente não significa ser bonzinho com ele. O adolescente precisa ouvir um não, que muitas vezes é a melhor resposta. Deve haver um olhar de acolhimento, até meio de “paternalismo”, acho que isso facilita a relação*

afetiva que é imprescindível para você conseguir convencer alguém a comprar o que você quer vender.

Pesquisador: Na sua opinião, o Lins prepara melhor para o quê?

Prof. Carvalho: *Estou tentando descobrir, acho que a gente prepara alguns poucos para o vestibular, prepara alguns outros meninos muito bons e meninas para serem cidadãos. Eu sinceramente acho que a escola média brasileira deixa muito a desejar. Há algumas outras questões que estão aí que são alguns fatores que eu ainda não consegui compreender direito, que é em relação a função da escola, qual é e fato a função social da escola? Algumas coisas que estão assim martelando na minha cabeça, mas eu não estou apto a falar ainda a respeito disso. Eu preciso compreender melhor, mas eu acho que a escola brasileira deixa muito a desejar. Gostaria de estudar os, dados de avaliação, não a avaliação formal, mas avaliar a situação em que vive o adolescente hoje, que deve ser também uma responsabilidade da escola. Eu acho que o Lins pode não preparar uma grande maioria de alunos para vestibular, concursos, etc. Mas eu acho que prepara para entender melhor a vida, para conseguir se relacionar melhor com os outros, isso eu não tenho dúvida de que a escola faz muito bem feito.*

Pesquisador: Falemos um pouco dos projetos do Lins. Como é que surgiu a estufa?

Prof. Carvalho: *A estufa surgiu num momento em que eu tinha passado um ano guardando material reciclável, caixinha de leite, garrafa PET, caixas de isopor e etc. Eu queria fazer algum uso com aquilo e não sabia como. No começo de dezembro de 2002, eu me deparei com a seguinte situação: mais ou menos uns 150 alunos de todas as salas que eu dava aula não haviam feito quase nada e tinham ficado de recuperação. Eu tinha que dar essa recuperação em uma semana, e eu pensei: Se eles não aprenderam nada o ano inteiro, vão aprender em uma semana? Não! Então vou pensar em algo diferente para que eles pudessem aprender. E aí eu pensei em construir, com esses alunos, nessa semana, uma pequena estufa*

de plantas de um metro cúbico e meio e, enquanto alguns estiverem ali construindo a estufa com o material que a gente dispunha, outro grupo estaria pesquisando o efeito estufa para comparar com o desenvolvimento das plantas que a gente ia colocar dentro da estufa. e então, nessa uma semana, eu joguei a proposta para eles, e eles adoraram a idéia e foi um envolvimento muito grande. No dia 15 de dezembro, às 11h30min, meia hora antes de “terminar o ano letivo” , a gente estava montando a estufa com as plantas dentro. Então a estufa surgiu nesse contexto e aí a ampliação dela foi se dar só depois de dois, três anos depois, no final de 2005, e durante o ano de 2006 que ela foi ampliada para o que é hoje.

Eu não tenho dúvida de que tem valido a pena. Deu muito trabalho, mas eu faria tudo de novo, mesmo se desse o dobro do trabalho, o que os alunos já conseguiram aprender lá dentro, o que eu já consegui ensinar lá dentro e aprender também lá dentro, já me dou por satisfeito.

O curioso é que não contei com ajuda de colegas da minha disciplina. Na verdade , na minha disciplina Biologia, no período da manhã, só tem eu. Aí, no período da tarde, há outro professor que, no ano passado, eu nem encontrei. E à noite tem outras duas professoras. Então não houve um contato entre os professores da própria disciplina dentro dos três períodos. Mas acredito que houve uma falha também da coordenação, porque isso não é um projeto do Jesuíno, é um projeto da escola, então eu acho que a diretoria e a coordenação poderiam se articular melhor esses professores da área para fazer melhor uso do espaço. Não chego a culpar os profissionais da direção e da coordenação. Eu acho que a correria, o fato de terem (eles também) pouco contato um com o outro, o excesso de trabalho burocrático que deixa o trabalho pedagógico em segundo plano, infelizmente isso é muito ruim.

Mas há boas surpresas. Eu fiquei muito contente com a professora de Ciências do Fundamental, que levou várias vezes os alunos e eu nem estava sabendo. Aí ela comentou

comigo no começo do ano que havia levado os alunos lá e foi muito legal, fiquei muito contente e também tem o trabalho de outros professores, tem suas aulas de física, você deu algumas aulas lá dentro na estufa. O trabalho do Daniel, professor de Artes, que é um trabalho fenomenal. Os alunos decoraram a estufa com pedras produzidas artisticamente e de maneira genial. É incrível como ele ensinou técnicas artísticas fazendo isso. Não posso deixar de relatar isso

Pesquisador: E sobre os outros projetos? Fale do *Terceiro Milênio*, do *Segundas Intenções* e do *Aniversário*

Prof. Carvalho: *O Terceiro Milênio propõe o desenvolvimento de maior autonomia nos alunos concluintes do ensino médio para a nova fase da vida em que nem todos têm acesso imediato ao mundo acadêmico/profissional e isso costuma desencadear um processo de baixa auto-estima e até uma depressão "pós-corte do cordão umbilical" da escola na qual passou a maior parte da sua vida de criança e de adolescente, e agora perde o vínculo daqueles com os quais construiu sua identidade. Só pelo fato da escola ter percebido isso e ter agido para apoiar uma melhor vivência desse quadro já está valendo a pena.*

Em relação ao projeto Aniversário, num mundo conturbado, numa periferia conturbada para o adolescente, ele proporciona uma ampla discussão das relações humanas e dos valores da vida, o que ajuda muito na construção de um ambiente mais harmônico no interior da escola e possibilita maior e melhor interação do corpo docente com o corpo discente na discussão e na construção do conhecimento.

O projeto Segundas Intenções traduz o que disse sobre ser bom professor de adolescente: é saber compreendê-lo e sentir-se como tal e o projeto contempla essas características,. Acho positivo que o projeto abra espaço para julgar e absolver o adolescente, com intuídos didáticos de orientá-lo no processo de reflexão, isso sem ser pejorativo ou discriminador.

5.3 Entrevista com Mário Cézar Cândido Queiroz, professor coordenador do Projeto Aniversário

Nesse momento, apresento a entrevista com o Prof. Mário Cézar Cândido Queiroz, criador e coordenador do Projeto Aniversário, figura das mais lembradas e conhecidas da escola.

Tido como uma pessoa calma e ponderada, Queiroz é poeta, com dois livros publicados. Em seus poemas, prepondera o linguajar sertanejo, já que é migrante nordestino, vindo do sertão do Ceará..

Queiroz é professor de Geografia das redes estadual e municipal de São Paulo e um cultivador fiel das suas raízes nordestinas. Na região, ele lidera o *Baião de Dois*, evento cultural que busca valorizar a cultura de sua região de origem. Já em sua décima segunda edição, o *Baião de Dois* reúne compositores, poetas, músicos, artistas plásticos que, de alguma maneira, têm ligação com a cultura tradicional nordestina, em uma cantina da região, muito próxima à escola, a qual prepara o tradicional prato que dá nome ao evento e que se tornou um centro de convívio dos professores, que costumam ir lá após o expediente, ou mesmo depois das assembléias e manifestações. Os filhos dos seus proprietários estudaram na escola. O *Baião de Dois* costuma lotar e conta com a presença de lideranças comunitárias, educadores, alunos, artistas e políticos da região.

A entrevista foi feita em abril de 2007, em seu apartamento no condomínio em frente à escola.

Pesquisador: Professor, inicialmente, como o senhor se definiria?

Prof. Queiroz: Sou Mário Cézar Cândido Queiroz, nasci em 15 de janeiro de 1964, poucos

dias antes do golpe militar, nasci no sertão do Ceará, me formei na Universidade Federal da Paraíba, precisamente numa cidade chamada Cajazeiras. Cheguei aqui em São Paulo desbravando horizontes, querendo engolir as coisas desse mundão chamado São Paulo, cheguei aqui no dia 17 de março de 1990. Eu vim porque estava sendo perseguido politicamente lá na minha cidade em função de um prefeito latifundiário bastante opressor, assassino, matador de gente, e que pela minha posição política, postura política, atitudes, a família dele me perseguia, portanto como não tinha primo para ficar em São Paulo, só tinha em Crato, minha cidade natal, tive que comprar passagem como diz Belchior, como a densidade, geograficamente, a densidade puxa os nordestinos para baixo, do Ceará para São Paulo, cheguei aqui em 90. Desde então sou professor nas duas redes na estadual e municipal.

Pesquisador: O senhor é professor de ensino fundamental II e do ensino médio. O senhor observa muita diferença entre eles?

Prof. Queiroz: *Na verdade, o que muda basicamente são as idades, os gostos, as indagações, elas mudam, têm essa diferenciação. Eu acho que, no Ensino Médio, eles já estão, de certa maneira, preocupados com determinadas questões, já há até mais no amadurecimento da pessoa no processo de crescimento. As indagações como pessoas, como seres humanos, é a indagação de estar presente na vida e, de certa maneira, de como já estão caminhando com uma certa independência ou já estão buscando por si mesmos, procurando. É uma sensação diferente de estar ali na escola só por uma obrigação ou alguma coisa parecida.*

Muito embora, isso vai desembocar numa grande compreensão com o fato de ser jovem, eu acho que há esse hiato entre o que a escola é e a postura, sonhos e desejos dos jovens. É esse hiato que o Lins do Rego, que é escola que nós trabalhamos, vem tentando quebrar. A escola quer preencher esses buracos, esses impasses que a sociedade urbana, industrial, capitalista nos joga. E o fato deles residirem na periferia, com suas carências,

então impôs um buraco muito grande na vida desses meninos, e exatamente, por esse buraco, que eu percebi que há uma busca por parte deles, e que a escola, na medida do possível, vem tentando estar junto dele nessa caminhada, numa caminhada obviamente muito difícil, ser adolescente residente numa periferia como a nossa, não deve ser muito fácil.

Pesquisador: Em que a escola não consegue contemplar o adolescente?

Prof. Queiroz: *A escola que nós trabalhamos, pela especificidade dela, você pega sala sempre lotadas, uma carência de material pedagógico que possa atender a uma certa demanda, tudo isso são elementos que dificultam e, de certa maneira, apesar de todas essas carências, a escola tenta desenvolver um trabalho. Há uma deficiência do ponto de vista do conhecimento, ainda há, mas isso também é um processo que o professor tenta, na medida do possível, preencher esses espaços. E essas indagações do adolescente aparecem no esforço da escola de tornar o jovem visível.*

Pesquisador: O senhor pode explicar melhor o projeto *Aniversário*?

Prof. Queiroz: *O projeto aniversário é um projeto como outros projetos que chega na escola e que tem essa preocupação como o ser humano, acho que isso é fundamental, então o aluno é muito mais que um número, é muito mais que um dado, detalhe estatístico, é aluno, são seres humanos, pessoas que têm identidade, têm uma vivência, têm gosto, têm querer, têm tristezas... E a escola, pelo menos assim eu vejo, pelo menos assim eu me situo, pelo menos nesse sentido eu tento abraçar meu ofício, meu trabalho junto com os demais colegas, numa perspectiva de dar uma “cara humana” à escola, no ambiente de trabalho e, nessa perspectiva, buscando a compreensão do que é ser jovem, do que é o jovem... Tentamos dar uma contribuição para que esse jovem possa se encontrar e encontrar seu rumo com autonomia para que, quando sair da escola, ele possa ter autonomia, ou seja, que a escola portanto o acompanhe além dos muros, no sentido de encontrar a maneira e mecanismos para que ele se encontre.*

Nesse sentido vem o projeto aniversário, porque a escola Jose Lins do Rego se situa na região do Jardim Ângela. Portanto, uma região que já teve índices de violência muito grandes... E é sempre assustador, ainda mais assustador, quando jovens pobres, engrossavam as estatísticas das fileiras da violência, ou seja, como vítima. Então o Projeto Aniversário veio nessa direção, como uma tentativa de dizer da importância da vida, a vida como um bem sagrado, portanto, que deva ser respeitada em todas suas dimensões, nesse sentido quer dizer que a vida é um bem precioso.

Pesquisador: Como o senhor, em particular, teve a idéia de estender o projeto para alguns professores?

Prof. Queiroz: *A princípio, o projeto se resumia às salas em que eu trabalhava, depois a idéia foi abraçada pelo conjunto da escola. A grande questão era, de que maneira, através de um projeto de valorização da vida, como é que ele pudesse ser percebido como um elemento pedagógico, e nesse sentido, no início, aconteciam algumas resistências de pessoas que não aceitavam o projeto. Como o projeto, com suas várias nuances, tinha uma festa de aniversário, então isso não era levado em consideração, como se a escola não fosse um espaço de alegria, como se a escola não fosse um espaço onde o convívio alegre, fraterno, fosse um elemento... O fato de existir essa festa, a festa é um detalhe do projeto aniversário, e isso causava uma resistência por parte de alguns colegas.*

A escola tem uma estrutura que foi feita para não se contemplar determinados detalhes... Há uma festa uma vez por bimestre e essa festa, como um motivo de celebração da vida, desestrutura todo aquele formato tradicional para permitir que ela ocorra dentro de seu espaço, dentro de suas paredes, acho que a resistência está aí.

De uma certa forma, ela mexe com a aula tradicional. Não há lousa, não há giz, não há apagador, não há carteira uma atrás da outra, não há máscara do professor... De repente, um professor tem que estar ajeitando uma mesa, colocando uma toalha, conversando

com o aluno, sem ser a especificidade do seu conteúdo. Então o professor tem ainda uma resistência muito grande de estar próximo do aluno, talvez pelas características do que é a escola, do que sempre foi a escola. A festa muda essa formalidade que todo o mundo acredita que deve existir e que, portanto nesse aspecto, é um elemento bastante enriquecedor. Mas assusta tanto o professor que sempre teve uma postura determinada de segunda a sexta-feira, como muda e é estranho também para o aluno que, de repente, passa a ter um encontro pedagógico humano.

Pesquisador: Nas minhas entrevistas e nos questionários ficou muito visível que o grande elemento que caracteriza o Lins, segundo os alunos, é a questão da relação humana: o fato de eles se sentirem contemplados e de ter uma relação mais fraterna possível dentro daquele ambiente. Qual o papel do projeto aniversário nisso?

Prof. Queiroz: *Eu acho que o projeto aniversário, com a característica de entregar aos aniversariantes um cartão com poema e um bombom, simbolicamente, pra lembrar que o aluno, que o adolescente, que ele existe e que ele está ali, que tem uma história, uma trajetória de vida, e trajetória rica; o fato de se trabalharem, no projeto aniversário, determinadas músicas que contemplem essa dimensão humana, o fato de nós tirarmos fotos dos aniversariantes e expormos essas fotografias num painel; e a existência da festa, tudo isso faz com que o jovem perceba que a escola tem uma preocupação com o crescimento dele. Então, na medida em que o sujeito percebe que tem voz, que pode falar, que é ouvido, sente que há um olhar pessoal, um olhar fraterno, um olhar próximo. Ele sente que não é apenas um número na estatística, um número frio no diário, ele percebe que tem-se um gosto pela existência dele presente naquele espaço físico. Nesse sentido, eu acho que o projeto aniversário é mais um entre outros projetos, entre outras propostas pedagógicas humanas e fraternas, e que, portanto, essa aglutinação de propostas existentes dentro da escola, faz com que a relação professor aluno seja saudável, boa, de respeito, acho que o projeto Aniversário*

é mais um no contexto geral.

Pesquisador: E aí a gente chega à questão que é o seguinte: por que tudo isso aconteceu? Por que tem tanto projeto nesse sentido? O senhor trabalhou em outras escolas e não implementou o Projeto *Aniversário* nelas.

Prof. Queiroz: *Tanto é que o fato de existir essa beleza pedagógica, faz com que a escola seja muito procurada... Aí tem o outro lado: o fato da escola ser muito procurada a torna uma escola superlotada, as salas são muito lotadas, exatamente por conta que a escola entrou em evidência na região, isso graças a um trabalho desenvolvido por corpo docente se que encontrou nessa escola com uma proposta, um desejo, com um sonho de tornar possível um trabalho que tenha significado, ou seja, que a gente vai além da choradeira, da lamúria, da reclamação... E essas reclamações são justas em função da forma como o Estado trata a educação, portanto são reclamações justas, são reivindicações justas, mas não podemos ficar só na “choradeira”, é preciso ver que esse é o nosso ofício, essas são as nossas condições e, portanto, o que fazer nesse contexto? Então, um grupo de professores encontrou-se com essas preocupações em desenvolver um trabalho que tenha significado para aqueles adolescentes.*

Pesquisador: Foi uma coincidência?

Prof. Queiroz: *Essa resposta é muito... (pausa).... Como responder? É uma questão que... Deve ter a ver com a região também. É um conjunto de pessoas reunidas, querendo ser e estar ali. O aniversário teve como referencial um projeto também chamado de projeto aniversário que existe na escola Zacarias (EMEF Mauro Faccio Gonçalves – Zacarias), que é uma escola da prefeitura. Mas quando eu sugeri aos meus colegas a proposta de trabalhar pedagogicamente a partir do aniversário, aqui na escola, em função da própria realidade, as características da escola não podiam ser exatamente iguais pela especificidade da escola, então o projeto aniversário no Lins tem nuances que são um pouco mais diferentes do que no Zacarias.*

Pesquisador: A idéia da mesa redonda sobre o amor surgiu também do Zacarias, o discurso da valorização da vida é uma fala do Padre Jaime, líder comunitário da região. Parece haver uma confluência de valores nas escolas da região?

Prof. Queiroz: *Eu não tinha pensado nisso, mas é verdade.*

Pesquisador: Porém, mesmo que imerso neste contexto, o que torna o Lins tão singular?

Prof. Queiroz: *O que torna o Lins singular é a existência de um grupo de professores e o desejo dos adolescentes que freqüentam essa escola, um desejo que haja determinados projetos. Os projetos também só dão certo na medida em que professores e alunos percebem o seu contexto. Se só o corpo docente quisesse se envolver em um determinado projeto, determinadas nuances dele, talvez os alunos e alunas rejeitassem, ele estaria fadado ao fracasso.*

Pesquisador: Por que o projeto não tem o mesmo alcance nos outros períodos do Lins?

Prof. Queiroz: *Eu sinto que algumas coisas só têm acontecido, exatamente pela “cara”, pelo coração, pelo gosto de um determinado grupo que se encontrou. Essas pessoas empenhadas, se encontraram numa escola e deram “a cara pra bater” em função de acreditarem em determinadas questões. Então, se o Projeto Aniversário está chegando ao sexto ano é exatamente porque o grupo de pessoas que lá então acreditaram que é possível. Quanto ao grupo da tarde e da noite, como eu só trabalho pela manhã, eu acho que eles não acreditaram que era possível ter o projeto como um elemento pedagógico, não acreditaram que era possível.*

Nesse sentido, o que eu percebo é que o projeto Segundas Intenções coordenado por você que percebeu a necessidade de trabalhar os assuntos que ele aborda, o projeto Terceiro Milênio, cuja idéia partiu da sua preocupação, do seu gosto, do seu timbre de humanidade para com os meninos, para com os jovens que estavam saindo da escola sem muita perspectiva; enfim, ambos só foram possíveis porque teve um coordenador, teve alguém que

acreditou na proposta, fez um trabalho intenso de diálogo com os colegas para que eles pudessem ver a necessidade que o projeto pudesse existir, porque o projeto era interessante na sua essência, tanto é que não se volta mais atrás, criou-se já nesses dois projetos citados uma história, de tal maneira, que o grupo percebe a sua importância. Então, nessa perspectiva, é necessário que tenha alguém que acredite, que possa coordenar, de tal forma que as coisas possam acontecer, então a idéia que deve ter alguém que coordene o projeto, que acredite no projeto, seja ele quem for, que essa disposição possa “contaminar” o grupo e que o grupo possa perceber a sua importância.

Esse ofício de ser professor eu, pessoalmente, acho da maior relevância, até em função de como eu tenho me reeducado dentro desse ofício. Eu compartilho da tese que três elementos são necessários a esse ofício, que é uma competência do ponto de vista acadêmico aos conhecimentos (em primeiro lugar), uma percepção de muita humanidade (que é a segunda opção) e o terceiro elemento, que é o histórico de vida do professor, que é fundamental. No processo de vida, o professor deve perceber a sua importância como alguém capaz de contribuir, de dar uma contribuição humanística ao jovem. Para romper uma estrutura escolar fechada, deve haver uma insatisfação com ela e princípios de sensibilidade e humanidade que apontam caminhos pra algo que seja diferente e enriquecido e que tenha significado.

Pesquisador: O que falta para o Lins melhorar?

Prof. Queiroz: *A frustração é a superlotação das salas, no momento nós temos salas com 52 alunos, a infra-estrutura traduzindo em falta de material, falta de material pedagógico. Entre esses elementos específicos da escola, há questões pertinentes a todo o corpo docente, que são sobrecargas de trabalho, trabalhar em duas ou três escolas, então isso é um elemento complicado, você esbarra no excesso de trabalho e isso massacra. Sou professor de Geografia e não disponho de Atlas, que é um material fundamental para um professor de*

Geografia.

Pesquisador: Dá para falar uma grande alegria?

Prof. Queiroz: *A grande alegria é todos os dias encontrar aqueles jovens e descobrir maneiras em que eu possa contribuir na formação deles.*

Pesquisador: Em que sentido o Lins é um projeto de vida seu também, já que o Senhor tem um papel muito decisivo naquela realidade?

Prof. Queiroz: *O fato de ter sido aluno na minha cidade que, portanto a minha relação com os professores, enquanto estudante de 1º e 2º grau, foi muito ruim do ponto de vista, não só pedagógico, mas do ponto de vista da alegria. Então ficou guardada essa perspectiva de um dia ser professor e ser um professor diferente daqueles meus professores e, nesse sentido, é uma satisfação fazer o que faço no Lins. Na medida do possível, procuro não reproduzir aquela relação com os professores que eu tive. Tento procurar outra relação, um caminho tanto do ponto de vista pedagógico, da especificidade da minha matéria, quanto do ponto de vista da relação humana no espaço físico, e nesse sentido, há sim uma satisfação pessoal que é de qualquer escola. Essas considerações não são isoladas e não se dão em qualquer ambiente, como o fazer pedagógico não é isolado, não pode ser isolado, tem que ser em grupo. Então o Lins propicia essa dimensão exatamente por ser um grupo que sonha, que deseja, que arregaça as mangas. O Lins tem essa característica que eu não encontrei em outras escolas, então essa característica do Lins faz com que o trabalho seja, mais... digamos... que eu entre mais em um estado de contentamento exatamente porque tem um grupo que compartilha desse sonho.*

Pesquisador: Há algo que eu observo no Lins: há uma relação relativamente saudável também com o conhecimento. Não é nem a vontade de aprender, mas de discutir as coisas contemporâneas, há uma certa sofisticação na falas e nos assuntos, nos temas, há um gosto considerável pela ousadia das Artes.

Prof. Queiroz: *Isso transparece muito de forma nítida, tem a ver com a maneira como o grupo foi caminhando e com a forma com que os professores acreditam, o fato de os professores serem amigos e terem respeito pelo outro, de estarem juntos, os professores saem juntos, freqüentam ambientes culturais juntos, freqüentam uns a casa dos outros, isso faz com que os alunos percebam essa sutileza. Porque aí o conhecimento, o processo de ensino e aprendizagem não se dá por uma camisa de força, e sim no sentido de se trabalhar o ser humano, na perspectiva de ser autônomo e que possa pensar do seu jeito, de sua idéia, sem ser castigado, então a escola não é vista tão fechada, tem uma abertura e um processo que faz com que o aluno não se perceba como um ser castrado, e isso faz com que ele busque, procure, corra atrás e encontre os seus caminhos. Tem a ver também como uma referência com que alguns professores se tornam. Tem a ver com o gosto que esses meninos têm ou que trazem da vida. Há uma certa simultaneidade, as pessoas estão tendo gostos simultâneos.*

Pesquisador: Na sua opinião, o Lins forma para quê? Para o vestibular, para o mercado de trabalho, para uma formação cidadã?

Prof. Queiroz: *O que eu percebo no desenvolver desse tempo que eu estou lá é que há uma forte preocupação com a formação desse jovem, que ele possa sair do Lins buscando o seu próprio caminho. Agora, claro, para esse sujeito buscar o seu próprio caminho, ele não pode sair tropeçando, tem que sair, também, com um nível de conhecimento... E que esse conhecimento possa ser revertido em função do seu caminho, da sua busca e, portanto, o conhecimento é fundamental pra essa busca, porque não dá para sair vazio.*

5.4 Entrevista com Waldir Odilon de Faria, professor de Filosofia

Escolhemos entrevistar o professor de Filosofia por ser uma figura das mais

conhecidas na escola. Polêmico, tem uma relação intensa com os alunos, quase de amor e ódio, conforme veremos ao longo da entrevista. Determinado a exigir dos alunos o seu melhor, estimulando-os a filosofar, é um criador de polêmicas e um fomentador de idéias.

Ao colocar a Filosofia a serviço dos projetos da escola, o professor Waldir Odilon de Faria (ou simplesmente Prof. Odilon) é um dos grandes responsáveis pela formação da mentalidade dos alunos da escola.

A entrevista foi feita em maio de 2007, em meu apartamento.

Pesquisador: Fale-me um pouco do senhor, professor.

Prof. Faria: *Waldir Odilon de Faria, 53 anos, formado em Filosofia, habilitado em História, pela Nossa Senhora Medianeira (São Luís,) e em Português e Inglês também, mas tenho trabalhado ultimamente só com Filosofia para o ensino médio e História para o ensino fundamental, sendo mais com a EJA (educação de jovens adultos). Tenho 25 anos em rede estadual e 21 anos concomitantemente na rede estadual e municipal, 21 anos de rede municipal*

Pesquisador: O senhor. prefere trabalhar com ensino médio ou ensino fundamental?

Prof. Faria: *Indiferente, como eu lido com fundamental, mas com adultos (na EJA) seria até difícil decidir, são duas situações diferentes, mas que me dão muito prazer, primeiro que o aluno de ensino médio que tem até uma certa maturidade, me traz muito prazer de trabalhar porque você já tem o diálogo de adulto para adulto, não é aquela criança que você vai ter que pegar quase que nas mãos para estar escrevendo. Adoro trabalhar com quintas, sextas e sétimas séries também, é muito bom, me dá muito prazer, mas essa coisa de dialogar de adulto para adulto é muito prazeroso; e depois trabalhar com adulto (da EJA) aquele que não teve oportunidade lá atrás e você retomar isso com ele, que é muito difícil, não é fácil, você pegar um senhor, uma senhora que trabalhou durante o dia e chega cansado na escola, parou*

muito tempo de estudar e você tentar fazer esse aluno caminhar de novo, pra mim é muito prazeroso, extremamente prazeroso, ainda mais quando você percebe que é um avanço muito grande, até porque os alunos da EJA têm uma vontade muito maior em relação aos do ensino regular, então o professor que se dedicar a trabalhar com esses alunos tem um resultado muito mais rápido,, talvez até mais rápido do que com um aluno de ensino fundamental e do ensino médio, que tem o ano inteiro para aprender, e o tempo do EJA é muito mais curto, somente 6 meses ou 5 meses na verdade.

Pesquisador: Na sua opinião, o que caracteriza o ensino médio? O que é diferente da educação infantil, da educação fundamental ou da EJA?

Prof. Faria: *Talvez pela disciplina que eu trabalho - que é a Filosofia - o que fica mais evidente que você vai trabalhar uma formação mais da consciência, eu tenho impressão de que no ensino fundamental séries, fica uma coisa muito na base do conteúdo e dá para trabalhar a formação crítica do aluno, mas não com a mesma intensidade. Quando já entra com a Filosofia no ensino médio, então essa formação crítica do aluno talvez é o que chama mais atenção, porque ali é pra ter debate mesmo, vou ter que trabalhar os textos e temas voltados para essa formação crítica do aluno, por isso talvez a Filosofia me dá um prazer de trabalhar muito grande.*

Claro que com História é a mesma coisa. Deve-se trabalhar uma história crítica e não uma história conteudista simplesmente, você trabalha conteúdo, mas de uma forma crítica, você não pode abandonar o conteúdo, mas sempre reforçando a idéia de que a história tem dois lados e você trabalhar o lado crítico da história com o aluno, isso é muito bom, muito gostoso e essa é minha grande preocupação, que tipo de aluno eu estou formando. “Formando”? Não gosto do termo, quer dizer, seria um absurdo eu dizer que eu estou “formando”, eu acho que o professor não forma, a gente se forma juntos, aliás, até porque você sabe muito bem que a gente aprende mais do que o aluno. Por isso que eu continuo na

sala de aula em todos esses anos acreditando que eu posso continuar aprendendo juntamente com os educandos, que muito têm para nos ensinar.

Pesquisador: O que é uma boa escola de ensino médio, voltada para jovem, ou seja, uma escola que contemple jovens?

Prof. Faria: *Pra mim uma escola que tenha as características do José Lins e aí “não se trata de rasgar seda”, não se trata de demagogia, mas de uma coisa prática. É uma escola onde você tem uma equipe de professores altamente qualificada, com profissionais voltados para uma educação de consciência crítica do aluno, é uma escola que trabalha os conteúdos sim, mas trabalha os conteúdos dentro do conceito crítico, para trabalhar a formação crítica desse aluno, tornando-os cidadãos livres, leves, porque buscam ser autônomos, livres, conscientes de seus direitos, dos seus deveres, conscientes enquanto cidadãos.*

Eu diria que dá para trabalhar mais com os jovens porque é um momento que os debates acabam se tornando mais acirrados, porque o jovem tem o pensamento deles e nesses debates que a gente acaba crescendo, você ouvir a opinião deles, e eles terem que aprender a ouvir a opinião do outro, e de respeitar diferenças, e cruzar essas diferenças, e aí acontece o chamado crescimento. Claro que é conflituoso e é através desses conflitos que a gente vai crescendo.

O aluno da EJA está muito preocupado com o conteúdo, ele quer aprender a ler, quer aprender a escrever, quer que o professor vá na lousa e escreva mesmo, ele quer muito texto no caderno, quer caderno cheio, e se ele não entendeu, ele quer de novo aquele conteúdo e daí, para trabalhar essa formação crítica, tem que ser de uma forma mais “suave”, vamos dizer assim, de uma forma mais discreta, que é diferente você estar lidando com um adolescente e colocá-lo contra a parede, até porque o adulto está preocupado com o conteúdo e só ao longo do tempo ele vai mudando essa forma de ver a escola, passando a vê-la como formadora de opiniões e de cidadãos críticos, analíticos, observadores e reflexivos .

Pesquisador: É curioso o senhor citar esses conflitos. Parece que eles são uma característica das suas aulas: o embate com os adolescentes?

Prof. Faria: *Eu diria que é o papel da Filosofia (risos). É o papel da Filosofia porque trabalha-se essa capacidade. Se ela não confrontar o aluno, realmente não vai haver o aprendizado. Por quê? Quando nós falamos da Filosofia, o Kant, inclusive, usou a expressão de que Filosofia não se ensina, o que se ensina e o que se aprende é a pensar filosoficamente. Eu discordo dele nesse aspecto porque ela não trata só disso. Ela é embasada na sua própria história a ser trabalhada com o aluno, estimulando-o a refletir na medida em que você trabalha cada filósofo em sua época - e isso não deixa de ser conteúdo, sem perder de vista que não se trata do conteúdo em si, mas da própria reflexão que é obtida a partir dele. As duas coisas são trabalhadas concomitantemente. Nesse contexto, os conflitos estarão evidentes..., Aí o “quebra pau” vai acontecer constantemente em sala de aula, fora da sala de aula, muitas vezes devido à resistência do aluno, e essa resistência é interessante porque vai chegar em um determinado momento que ele vai perceber, que vai descobrir e, às vezes, no debate da sala de aula, ele não consegue entender, mas vai para casa pensando e volta no dia seguinte já com outra visão.*

Mesmo que eles falem que não querem contar comigo, mas eles contam, porque sem contato não tem uma reflexão, ele tem que apresentar, expor o pensamento dele, o que ele pensa, como ele vê o mundo, porque se ele ficar só concordando com o outro, vai virar “maria vai com as outras”, e não é isso que a gente quer, a gente quer um aluno autônomo, e ser autônomo tem que ser aluno reflexivo, tem que ser aluno que pense.

Pesquisador: O senhor acha que o Lins é uma boa escola de ensino médio voltada pra jovem? Por quê?

Prof. Faria: *Nos meus 25 anos de magistério, foi a escola que mais me marcou, porque a escola optou, de fato, por esse tipo de formação. Professores que se dedicam a isso,*

professores competentes e que realmente trabalham. A escola prioriza a questão pedagógica, com projetos que funcionam de verdade e que, a partir deles, fica perceptível o avanço de cada aluno, tornando-o diferenciado em relação a alunos de outras escolas as quais eu conheço.

Não é uma escola onde o professor tem o seu salário, o aluno passa tempo, é uma escola onde o conhecimento acontece e acontece de uma forma bastante crítica, e esta preocupação da formação crítica do aluno que aconteceu no José Lins é o que mais me marcou. Pra mim hoje esse impacto,³¹ está sendo muito difícil, porque você começa a comparar o que ocorre em outras unidades escolares, a diferença é muito grande, é cada professor na sua sala, você não sabe o que está trabalhando, não existe uma interdisciplinaridade. Até há escola que diz que tem projetos, mas aquele que chamar de projeto é uma grande hipocrisia, é “papel”, é “fachada”. É lógico que estamos cheios de “escola de fachada”, inclusive algumas estão aí na mídia. No Lins, por incrível que pareça, você vai perceber que a coisa é real, que acontece de verdade, e você observa isso no aluno, basta você conversar com os alunos dessa U.E. (unidade escolar) e com os de outras escolas que você vai perceber essa diferença - que é grande.

Pesquisador: A diferença consiste no quê?

Prof. Faria: *Na fala, no jeito de pensar, você percebe que o aluno é muito mais crítico, a sua percepção de mundo é muito mais ampla, é um aluno que está preparado, digamos assim, pra enfrentar essas diversidades que o mundo oferece, tem consciência do que vai encontrar pela frente, não é um aluno inocente. É esse aluno “leve”, essa palavra “leve” me fez lembrar muito da Elis Regina, quando perguntaram para ela sobre o que ela queria, o que planejava para a sua filha Maria Rita quando nasceu. E a Elis disse que gostaria que a Maria Rita*

³¹ O professor Faria saiu da escola no ano de 2007. Foi lecionar mais perto da sua casa e em 2008 retornou em busca de “desenvolver um trabalho de qualidade” (nas palavras dele).

fosse “leve”. E é esse aluno “leve” que me preocupa, me faz trabalhar dessa forma. Eu quero um aluno “leve”, que ele não se sinta uma pessoa “pesada”, que sinta leveza mesmo. Essa leveza já está nele na maneira de enfrentar o mundo, de como encarar o mundo, de ser autônomo, dono dos seus atos e responsáveis por eles... De ter sensibilidade para perceber a violência que está em todo lugar (não somente a violência física, mas a verbal, a psicológica, a moral, a social etc.) e que ela também está nos pequenos atos.... Com isso, você tem noção de que você também é violento e de quanta violência você pratica no dia a dia. Se você perceber que você também pratica essa violência, que ela está o tempo inteiro ao nosso lado, você pode mudar seus atos, você percebe o que está errado... Ela está nos hábitos alimentares, por exemplo, quando substituímos uma água natural por uma Coca-Cola ou Coca-Cola Zero, H2OH etc. ou quando acabamos ingerindo um produto com alta quantidade de conservantes químicos dos quais desconhecemos. Ao fazermos isso, praticamos uma violência contra o nosso organismo.

Inclusive tem uma brincadeira que eu faço com os alunos que é assim: é o fato de deixarmos os nossos cães soltos, defecando na rua, eles fazem uma sujeira que vai voltar para o nosso próprio prato, e quem está com o cachorro solto, fazendo sujeira na rua, não percebe que essa sujeira que o cachorro faz também vai voltar para o prato dele... E o aluno começa a perceber que a coisa não é tão simples assim, ou seja, o meu cachorro estava lá fazendo sujeira e eu não percebia que eu estava consumindo a sujeira que o cachorro fazia lá. Ou seja, há tipos de violência que nós praticamos de forma muito sutil e que a gente não percebe. O mundo é caracterizado por essas diversidades, inclusive, muito delas são cruéis. A gente vai perceber mesmo, ao parar, questionar, fazer esta leitura do mundo quando refletimos sobre tais pontos - e o duro é que as pessoas nem sempre o fazem.

Pesquisador: O que o senhor acredita que o Lins tem de mais singular?

Prof. Faria: *Ela é fácil e até difícil de responder, porque eu diria que foi no Lins o lugar em*

que eu mais aprendi na minha vida, foi a que mais me ensinou porque me propiciou um trabalho coletivo, um trabalho em conjunto, uma escola em que o intervalo do professor é um momento de crescimento e não simplesmente um espaço de descanso e aquela “troca de receitas”, mas é um momento riquíssimo, em que cabeças pensantes estão ali juntas, pensando, discutindo coisas que, de repente, vão favorecer imensamente numa sala de aula, em um debate etc. Então foi a escola que mais me ensinou sim, aprendi muito nessa escola, aprendi demasiadamente como professor. O Lins é a escola que mais representa uma escola pública dentre as escolas de São Paulo que eu conheço, e eu conheço muitas escolas, e você sabe disso e, para mim, é a escola que mais demonstrou essa preocupação com o aluno, voltado para o pedagógico e que mais formou alunos cidadãos, livres, conscientes etc. de verdade. Então o que caracteriza o Lins é esse ambiente coletivo, essa aprendizagem coletiva, a interdisciplinaridade que ocorre quase naturalmente.

Pesquisador: E qual a maior frustração de ter dado aulas no Lins?

Prof. Faria: *Aí é mais difícil de responder... Acho que a questão da infra-estrutura. Primeiramente, o que falta na escola, para mim, a escola peca nesse aspecto, mas aí a culpa já não é mais do diretor, do professor, mas dos órgãos competentes, que é a questão do espaço físico. É um dos piores aspectos presentes na maioria das escolas públicas do país. Nós não temos salas de vídeo, não temos uma biblioteca, temos um cubículo onde os livros são colocados, os alunos passam para pegar os livros que desejam e não há conforto nem de um minuto para o aluno ler. Não tem espaço mesmo. Vamos dizer assim, não temos uma sala de informática adequada, há uma meia dúzia de computadores que não dá para desenvolver o trabalho com informática. Então, o espaço físico do José Lins é muito complicado, que acaba até prejudicando também o espaço da sala ambiente, que falta no Lins esta questão do espaço ambiente. A questão da sala de vídeo é grave, porque você quer projetar um filme e tem que carregar aquele “trambolho” pra lá e pra cá e isso realmente dificulta. Até porque tinha*

vários filmes pra trabalhar com os alunos e acabei não trabalhando devido ao desgaste que é preparar o vídeo, a TV, pegar a chave para abrir e ligar o quadro de luz, transportar de classe em classe ou ter que mudar os alunos de lugar, enfim, mexe-se com quase todo o período para fazer um ato simples.

Fora que a superlotação das salas é absurda! Há salas que são fechadas em outras escolas com o argumento de que não há demanda, quando a gente sabe que há. No caso do José Lins, com espaço reduzido, as classes ficam superlotadas. E eu ouvi isso nesta semana – o que me causou um mal estar tremendo, salas com 55 alunos que é a escola em que eu estou neste ano. 55 alunos! As cadeiras são aquelas universitárias e a diretora disse que no ano passado fechou salas porque não havia demanda! Como não havia demanda se você tinha salas fechadas e salas com 55 alunos? Qual o número mínimo de alunos em sala de aulas? O que eles querem? 100?

Pesquisador: Até que ponto a relação de muito conflito entre o senhor. e os seus alunos também era motivo de frustração? Não havia nenhum desgaste emocional?

Prof. Faria: *Não chegava a ser uma frustração no Lins, mas me desgastava muito. Porque você tem uma diversidade muito grande de alunos. Alunos que entendem a proposta de trabalho e outros que não entendem. Porque eu vejo assim, o aluno que não lê³², fica difícil que eu enxergue esse aluno como aluno e há uma resistência muito gritante em relação ao ato de ler. Trabalhar um pouco essa questão da leitura, do gostar de ler, de aprender a ler, e aprender a ler é aprender a aprender, é fundamental. Isso é Filosofia, se não houver esse prazer, que é o amor, a busca pelo conhecimento, fica muito difícil de trabalhar.*

É lógico que um professor de Filosofia que fica na sala de aula, passando texto na lousa, discutindo o que é certo ou errado, com “perguntinhas”, colocando “certo” quando

³² O professor refere-se à obrigatoriedade de ler o livro “O mundo de Sofia” em suas aulas. Em cada bimestre, o aluno deve apresentar um portfólio acerca da sua leitura do livro, desde a primeira série do ensino médio. Ao final da segunda série, todo o livro deverá ser trabalhado.

eles respondem “certo”, quase como se houvessem verdades absolutas, tudo isso é muito tranqüilo e mais cômodo para os alunos e para o professor. Agora, se ele tem uma leitura que propicia o conhecimento para ele, e que traz uma bagagem, traz as questões para a sala de aula, aí sim, vale a pena. Eu quero isso. Não abro mão disso. Então, eu tive esse tratamento desgastante com alguns deles. Foi fácil? Não foi. Porque havia alguns alunos que não queriam ler e fazer os trabalhos de jeito nenhum. Mas eu mantivesse essa postura porque eu acredito que, se eu desistisse no meio do caminho, meu trabalho ia ser literalmente uma porcaria, e eu não sei lidar com isso. Se for para trabalhar, entrar na sala de aula e dizer que estou ali só pelo salário, eu prefiro fechar as portas, fechar tudo, ir embora e fazer qualquer outra coisa. O Lins está contando com um grupo de professores que são assim e que geram uma comunhão de interesses em comum, que é a de manter esse ideal. Eu diria que, no momento histórico que o Lins vive, não foi sempre assim, e não posso dizer e afirmar que ele sempre será. Ele está vivendo esse momento que é bastante marcante na história dessa escola, pela equipe de educadores que ali estão. E quando falo de educadores, não falo apenas de professores, mas a equipe que ali trabalha. Esse momento é histórico na vida do José Lins para sempre (falo principalmente em relação aos projetos). Quando nós falamos da equipe de professores, digo que são profissionais, como o Mário (com o projeto Aniversário), com o Jesuíno (com o projeto Estufa), que ele encara isso com muito prazer. O Zé Eduardo, de Química, fazendo seus experimentos, o Ismerindo e a sua paixão por Física, a Caresia e o bom humor, e tantos outros. Agora, aquela participação que você tem no seu trabalho, abordando a Física da forma que você aborda, formando essa consciência crítica desse aluno, junto do professor de Química, de Biologia, de Português, de Filosofia, e os outros. Isso é muito marcante.

Eu não sei, acredito que eu diria com cem por cento de clareza: na hora em que toda essa equipe, por um motivo ou outro, deixar o Lins, as coisas mudarão, aí entra em outro

processo histórico. Será que o aluno que entrar daqui a dez anos sairá com a consciência do aluno de hoje? Não sei...

Pesquisador: Na sua opinião, por que se formou esse grupo?

Prof. Faria: *Foi uma coincidência, aliás, houve um casamento. Você, Zé Eduardo, Mário, Solange, Daniel, Jesuíno, todos juntos, compartilhando de alguns ideais em comum, apesar de todos os contratempos que existem - e que são até necessários, pois é daí que se cresce. Então eu acho que houve um casamento, por isso que eu digo, que esse é um momento histórico que marcou o Lins para sempre. Eu acho que houve uma coincidência, porque a gente poderia ter saído antes. E é curioso que ninguém quer sair. Para quem está partindo este ano, está sendo muito doloroso. Para o Zé Eduardo, que saiu de lá e que estava conosco nestes anos todos, está sendo muito difícil sair desse abrigo. Para o professor Daniel, de Artes, idem. Encontrei a Odália, de Geografia, que saiu neste ano, e ela me disse que está “padecendo” com a nova escola. E para mim está sendo um tremendo sacrifício estar em outra escola, que diz que tem projeto, mas é uma “fachada”. Não existe projeto. Eu vou tentar desenvolver o meu trabalho, mas fica uma coisa muito individual, eu vou continuar trabalhando com os alunos, igual eu fazia no José Lins sim, mas não sei se vou ter as mesmas condições.*

Pesquisador: O senhor. consegue identificar o quanto tem de si mesmo nessa configuração de relações e situações que o senhor. está descrevendo?

Prof. Faria: *Eu só consigo enxergar isso no coletivo mesmo. Eu não consigo me pensar isoladamente. Eu diria assim: foi uma escola em que me dediquei muito, em que me cobrei muito, e a que eu mais cobrei dos alunos. Eu vi que o aluno tinha mais condição de dar. Então você cobra aquilo que o aluno pode. Claro que houve um desgaste muito grande. Eu posso dizer que é escola que eu mais tive desgaste, mas eu percebo que daqueles que passaram pelas minhas mãos, eu não me envergonho de encontrá-los na rua hoje e ser*

reconhecido como seu professor e nem de tê-lo como meu ex-aluno. E eles me dizem: “Este aqui foi meu professor”. Não me envergonho. A gente pode até dizer o seguinte um para o outro: “Ô cara, você pisou na bola, ou eu pisei na bola”, mas acho que ele enxerga verdade em mim. Há aluno que não gosta de mim porque eu cobre muito. Eu fui aprendendo muito no José Lins. Então eu trabalhei mais, mas foi a escola que mais deu resultado. Então, é curioso, eu não posso ver isso de uma forma individual, só consigo enxergar isso no coletivo, porque se eu tivesse tentado fazer isso numa escola em que eu estivesse sozinho, isso não daria certo nunca. Eu posso caminhar, mas não consigo fazer o trabalho. Por isso, não consigo enxergar o meu papel ali numa coisa isolada, só consigo enxergar no coletivo.

Pesquisador: Há, de fato, uma relação de amor e ódio entre o senhor e os adolescentes?

Prof. Faria: *É interessante, se eu estivesse sendo só aplaudido, teria muito medo, porque dizer que fui aquele professor só de “oba-oba”, seria dizer que não criei nada nos alunos, não os atingi. Quando você cobra dos alunos, você faz o aluno pensar, você cria um certo juízo, e alguns alunos não vão conseguir entender, e aqueles que não estão a fim de pensar vão ficar com ódio de você. Então no Lins, eu me sentia assim, um professor amado e odiado. No orkut, haverá alunos que vão “meter o pau em mim”, aí eu nem entro. Nem quero saber, sei que sou odiado porque cobre, porque levei a sério o trabalho e sempre coloquei isso pra eles. Agora, quanto aos muitos que me odiaram, o tempo mostrará para eles. Quem sabe esses ex-alunos que um dia me criticam hoje me verão de outra forma... Vão perceber que, na verdade, eu estava mais tentando estender as mãos e ajudá-lo, do que simplesmente empurrá-lo no buraco, o que é muito mais fácil fazer isso.*

Pesquisador: É possível dizer que o Lins mantém as características que o senhor descreveu nos três períodos?

Prof. Faria: *Eu acho que isso é muito marcante no período da manhã. É que as escolas funcionam, é difícil negar isso, como se fossem escolas diferentes, dependendo dos turnos.*

Porque são equipes diferentes, grupos diferentes e trabalhos diferenciados. Até porque o aluno é outro, até a diversidade, a heterogeneidade da noite é maior que no da manhã. Você não vê homogeneidade nem mesmo na faixa etária e você vê que à noite eles estão mais preocupados com o certificado, aquela coisa de não estarem muito a fim de aprender.

Pesquisador: Mas, então, se o Lins permite que isso ocorra, é sinal de que não é uma escola tão boa assim.

Prof. Faria: *Pois é, mesmo o aluno da noite, acho que ao longo dos anos vem demonstrando que a noite também se ensina e foi um trabalho que a Solange (a diretora) tem uma participação muito grande. Então, dá para perceber que os alunos do José Lins do período noturno mudaram para melhor, porque a equipe percebeu a necessidade de mudança. Eu diria que, quando eu entrei em 2000, aí você começa a perceber a diferença, era difícil trabalhar aqui. Então o aluno que estava lá no começo de 2000 era um tipo de aluno, porque havia uma equipe de professores que pensava diferente. Agora, a partir do momento que você tem uma equipe de professores comprometida, que senta com o aluno, que não mostra só que o diploma vale a pena, mas que há uma necessidade de fazer com que aqueles momentos sejam válidos e que não estão ali à toa, então vão em busca de projetos e de ações para melhorar o ambiente pedagógico.. Sei que nos outros períodos, poucos projetos seguem adiante. Eu diria que à tarde e à noite a preocupação é maior com o conteúdo, os professores são mais conteudistas. Mesmo assim, acho que dá para trabalhar junto, até porque o que mais acontece com o ensino fundamental é a preocupação com o conteúdo mesmo.*

Pesquisador: Como o senhor. avalia a relação da equipe do Lins, sejam de alunos, professores e direção, com o conhecimento?

Prof. Faria: *Me desculpe eu usar o termo meio vulgar, mas é uma coisa meio que “orgástica”. Eu acho que você trabalhar o conhecimento, eu acho que é o que está acontecendo, e eu acho que este conhecimento está acontecendo em grande parte vindo dos*

alunos. Quando pego trabalho de alunos eu fico extasiado ao ler aqueles trabalhos lindos. E você percebe que há este prazer no conhecimento. Para mim é extremamente prazeroso.

Eu desenvolvi melhor essa relação com o saber quando me tornei educador. Quando era adolescente, eu não tive essa oportunidade do prazer em aprender que extrapola a sala de aula. Acho que a Filosofia ajusta bem essa questão do prazer em busca do conhecimento e para mim é extremamente estimulante.

E eu acho que isso vai para o aluno. Eu disse que o José Lins é um colégio muito especial, pelo seguinte: na medida em que nós estamos, no intervalo, discutindo, eu estou aprendendo, e este aprendizado queira ou não queira, vai para a sala de aula. Todo o conhecimento que o professor tem, ele acaba voltando para o aluno. Foi por isso que eu disse que essa escola é muito especial. Que esta equipe de professores é muito marcante na minha vida porque eu aprendi muito com ela. Aprendi a pensar mais, a ver o mundo com outros olhares, de repente aprender uma nova visão da Física e da Química que vocês têm e como trabalham com os alunos e que de repente eu não tive quando era aluno.... Os próprios conflitos que a gente cria. Essa brincadeira do “nada” que eu, você, o Zé Eduardo e o Ismerindo trabalhamos com os alunos dos primeiros colegiais: o que é o nada? Você fala do Big Bang e do surgimento de partículas no vazio, o Zé Eduardo (de Química) fala do vácuo, aí você começa a perceber que há visões diferentes e complementares. É o que acontece quando discutimos o amor: o amor em História, o amor em Física, o amor em Química e, ao trabalhar essa questão, você percebe que nunca trabalha sozinho... Imagine o quanto eu tive que aprender sobre o amor para poder discutir com o aluno na sala de aula. Primeiramente, eu aprendi para depois compartilhar com o aluno, e daí a gente cresce junto. Eu diria que o professor não pode pensar em ensinar. É sempre aprender, aprender junto, construir junto. A gente é um coordenador na sala e, na medida em que a coisa acontece, todos estamos sempre aprendendo.

Pesquisador: Em relação aos projetos do Lins, como o senhor definiria o *Terceiro Milênio*?

Prof. Faria: *Quando falo do Terceiro Milênio, principalmente quando trabalhamos o livro A Guerra Silenciosa, vale principalmente porque a gente resgata o trabalho sobre a ditadura brasileira. Que é até mais difícil discutir em conjunto do que quando discutimos violência e o papel da educação no livro O Cidadão de Papel. E aí aparece de maneira muito forte o trabalho em equipe, de como tem o professor de Química, o professor de Física trabalhando a história, nesse contexto da guerra silenciosa. É incrível com a gente consegue isso, sem forçar a barra. Por isso os trabalhos não são demagógicos, não é fachada, a coisa acontece. Quem quiser é só conferir.*

Pesquisador: E o *Segundas Intenções*?

Prof. Faria: *Não tenho nem palavras para dizer o que penso do Segundas Intenções, porque ele é tão bom e tão gratificante, que daria para falar horas sobre ele. Eu acho que ele quase conseguiu superar o terceiro milênio, que é fantástico, é ótimo e brilhante, mas o Segundas Intenções.. (pausa)... Talvez porque os temas abordados me propiciaram debates tão ricos e tão gostosos. O curioso foi o processo de construção do projeto. Você veio com a idéia de querer abordar adolescência e amor e aí o grupo andou... Sabe, quando eu falei casamento? Foi o que aconteceu...Eu já tinha uns textos em casa e resolvi trabalhá-los, de repente, “pinta” a Luzia, professora de Inglês, falando dos livros “Os papéis de Lucas” e dos “13 dos melhores contos de amor”, aí vem você trabalhando o amor na Física, a Luzia falando do tema amor utilizando o texto Quando Os Oceanos se Encontram... É esse casamento que eu digo, não é uma coisa minha, não é pessoal. O casamento deu certo e é ele que acabou dando resultado, de modo que os alunos desta escola ganham muito. Hoje os alunos vêem a questão do amor de uma forma muito ampla, e não aquela coisa pequena e mesquinha. Então, se falar no amor para um aluno no Lins, ele tem uma noção muito ampla, com a sua complexidade. Ele tem consciência de que não está tudo respondido, mas tem uma clareza sobre o tema. Mas*

eu volto a lembrar que é o coletivo que funciona, as idéias, este cruzamento de idéias.

Pesquisador: Na sua opinião, o Lins prepara melhor para quê: para o vestibular, para o mercado de trabalho ou para uma formação cidadã?

Prof. Faria: *Graças a Deus, o vestibular está mudando a cara, está deixando de ser conteudista, de fazer com que o aluno só decore e treine fórmulas. Porque na hora do vestibular ele ia muito mal ou ficava roendo as unhas por ter esquecido a fórmula e hoje há uma preocupação maior com uma reflexão crítica. Eu acho que o Lins está abrindo as portas justamente para esse aluno competir no vestibular, já que ele está mudando...(pausa)... O aluno tem que ser mais reflexivo, e não conteudista, não “formulista” (se é que eu posso usar esse termo). O Lins prepara para esse vestibular mais crítico, não conteudista, basta verificar os bons resultados no ENEM... Prepara para a vida, coisa que uma escola tradicional não faz, porque só se preocupa com o conteúdo, sem grandes reflexões. Quando falo para a vida - que sei que é um termo aberto demais - falo dele como pessoa e como cidadão. Viver essa “leveza” enquanto cidadão, consciente crítico, analítico, observador, de não ser aquela pessoa que deixa as coisas “passarem batidas”. Que ele consiga perceber as coisas que acontecem em sua volta.*

Pesquisador: E o projeto Aniversário?

Prof. Faria: *O projeto aniversário é de grande significado. É difícil de trabalhar. Se há algo que eu falhei na escola, aí eu tenho que dar “a minha cara à tapa”, foi nas atividades do projeto aniversário. Eu deveria ter me inteirado ainda mais. Funcionava, mas eu queria mais. Eu acho que eu deveria ter colaborado mais, talvez devido ao tempo - porque eu só tinha duas aulas por semana. Mas aquilo que coube a mim eu fiz. O projeto é de extremo significado, até porque um aluno, por exemplo, que não recebe os parabéns em casa, vai recebê-los na escola, com um cartão, um chocolate na sala de aula. Há um painel com a foto dele para a escola inteira ver naquela semana, com frases que o felicitam. Vai perceber que*

ele é gente e que a escola o trata assim. E até interessante porque as pessoas colocam muito assim: “Ah, eu preciso aprender porque eu quero ser gente”. Gente elas são. O desafio é o aluno perceber que é gente no meio de tantas pessoas e esse é o objetivo do projeto: resgatá-lo como gente – e não simplesmente como um a mais. Essa coisa dele se ver no painel, como aniversariante, ver a sua foto, isso é muito significativo. Tem que ter muita coragem para desenvolver um projeto desse. E é nesse momento que a escola contou com a grande participação do Prof. Mário César - que é uma figura ímpar - para coordená-lo.

5. 5. Entrevista com Vanessa da Silva Pereira Rosa, ex-presidente do grêmio estudantil

Uma das figuras mais conhecidas da escola José Lins do Rego nos últimos anos é a ex-aluna Vanessa da Silva Pereira Rosa, atualmente com 20 anos, aluna de Ciências Sociais da PUC de Campinas.

Ex-presidente do grêmio, Rosa se destacou a partir da oitava série, quando entrou no Lins vinda de outra escola pública da região. O destaque deu-se devido à postura altamente politizada e à excelente qualidade dos textos que enviava para o *O Regaço*, jornal editado pelos alunos das terceiras séries, dentro do projeto *Terceiro Milênio*.

Inteligente, questionadora, articulada e leitora contumaz, Rosa adquiriu prestígio junto aos alunos, professores e direção. Em 2002, candidatou-se à coordenação geral do grêmio e venceu. O seu contato com a Organização Não-Governamental Sou da Paz fez com que se tornasse, também, uma figura de liderança entre os grêmios da região e da UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas) nos anos de 2002 e 2003.

Ao sair do Lins, Rosa ingressou na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de

Campinas, quando ganhou bolsa integral para cursar Ciências Sociais, onde se destacou por tirar notas altas e por participar do seu movimento estudantil.

No segundo semestre de 2006, adoeceu e ficou afastada por quase dois meses, quando foi diagnosticado um quadro de disfunção bipolar, enfermidade da qual a sua mãe também sofre. Filha única de pais separados, em tratamento até hoje, Rosa está lutando para recuperar, segundo diz, “a alegria de viver”, para depois voltar à ativa.

A entrevista foi feita em março de 2007, em sua casa, nas imediações do Lins.

Pesquisador: Vanessa, na sua opinião, o que é uma boa escola de ensino médio voltada para os jovens?

Rosa: *É uma escola que dá voz aos jovens. Que permite a ele o acesso à informação, que estabelece uma relação entre o conhecimento da escola e o cotidiano dele. Numa escola de ensino médio, o jovem tem que ser protagonista. Aliás, não só o jovem. Tem que ter o protagonismo de cada um, dos professores também. Deve haver uma boa relação de convivência com os professores, uma troca de experiências também, porque o jovem também é capaz de ensinar e o professor deve se permitir enriquecer com o jovem.*

Pesquisador: O Lins é uma boa escola de ensino médio voltada para jovens?

Rosa: *Sem dúvida. Sem dúvida. Ela dá espaço para o jovem nos grêmios (principalmente), nas decisões da escola, nos projetos, nas salas de aulas. É o caso da aula de Filosofia, onde a gente faz altos debates e tem o direito de se expressar e refletir. Há eventos culturais que permitem aos alunos demonstrarem a sua “veia artística”, há o som no intervalo, há uma rádio em que o jovem faz a programação... Há o grêmio mirim, em que os alunos veteranos abrem espaço e trocam experiências com os mais novos, do ginásio. Essa participação do jovem na sala de aula ocorre dependendo do professor. Uns dão espaço e outros não. Mas se houver o conflito, o aluno terá liberdade de abrir o debate até com aquele professor, ou*

mesmo junto à diretoria, que sempre receberá bem e falará com o professor. Acho que haveria liberdade para falar até com o professor em que o conflito atingiu.

Pesquisador: Na sua opinião, qual a cara do Lins?

Rosa: *Acho que é o amor, o entusiasmo, a energia que há entre professor e aluno de maneira geral. Quem vive no Lins passa por uma experiência pessoal marcante. Os alunos estão na adolescência, que por si mesma já é marcante, e a escola contribui de maneira intensa para deixar os momentos ainda mais marcantes. Eu me lembro das passeatas, em que alunos e professores iam juntos. Quando houve a Guerra do Iraque, na verdade, quando houve a invasão do Iraque pelos Estados Unidos, eu militava na UMES e eles decidiram organizar uma passeata que começasse na Paulista e fosse até à embaixada americana. A gente resolveu fazer o convite aos professores para ir com a gente à passeata. A gente convidou até a diretora, que parou o conselho de classe para discutir o assunto e incentivou os professores a irem. Tudo bem que o único período que acabou indo foi o da manhã, mas o que importa é que a equipe de professores topou levar os alunos, a UMES mandou os ônibus, a direção deu total respaldo e apoio. E foi muito bonito. Fora que eu também ia nas manifestações dos professores. Você foi um que sempre chamava a gente para ir lá e eu ia.*

Pesquisador: Por que somente o período da manhã apoiou? Há, de fato, uma diferença entre os períodos?

Rosa: *De manhã, a maior parte dos professores é de efetivos. Sei que à tarde e à noite, o quadro de professores é mais volúvel. Mas há uma diferença de mentalidade também. Os professores da tarde têm uma postura menos aberta, são bem mais tradicionais, ainda que sejam muito dedicados. À noite, sinto uma certa falta de seriedade no trabalho, que não é da direção, e nem é de todo o mundo. Há muita gente séria e dedicada lá, mas que não são a maioria, como é o caso do período da manhã. Há também uma diferença de mentalidade na direção da noite, que é mais convencional, que aposta na força da autoridade de maneira*

impositiva. De manhã, a autoridade é construída, de noite é imposta, é quase na base da intimidação, embora eu deva dizer que haja aberturas para os alunos também no noturno e que a vice-diretora do noturno é muito dedicada e comprometida. Tanto é que, se você vai pedir algo para a direção à noite, a gente até consegue. Mas, de manhã, a gente nota uma confiança na hora de pegar, enquanto à noite a gente nota um certo receio na hora de entregar.

Pesquisador: Você saberia dizer para o que o Lins prepara melhor: para o vestibular, para o mercado de trabalho ou para a vida?

Rosa: *Ah, o Lins prepara melhor para a vida. Vou dizer isso sem nenhum embasamento científico, mas acho que as escolas não cumprem o papel de educar para a vida, para o vestibular ou para uma qualificação profissional (salvo raras exceções). Posso até ser leviana já que, ao dizer isso admito, que estou desprezando o poder do jovem e do professor por si mesmos, que com certeza está presente em todas as escolas, não somente no Lins.*

No Lins, esse “por si só” virou um “por si muitos”. Essa é a chave para compreender o Lins: muita vontade individual que resulta num coletivo forte, onde as pessoas buscam um coletivo forte. Por exemplo, quando um professor diz que vai sair para o cinema ou para uma exposição. Aí conversa com o outro e quando menos você espera, já tem alguém organizando uma excursão para ir ver o evento cultural (risos)... Eu presenciei isso por várias vezes.

Pesquisador: Vamos discutir melhor os projetos do Lins, começando pelo *Terceiro Milênio*. Como você o avalia?

Rosa: *Acho que ele é importantíssimo, porque trabalha com meio ambiente, com as conseqüências do efeito estufa, discute cidadania, principalmente como chegamos a construir a sociedade que a gente tem hoje, destaca a ditadura, dando uma visão histórica dos problemas, sempre relacionando uma coisa com a outra. Eu acho que esses elementos são importantes para a formação da vida. As palestras com ex-alunos, as discussões sobre as*

profissões, tudo isso ajudou a escolher o caminho da minha vida, me ajudou a escolher a minha profissão. Acho que a maneira que os professores do Lins têm de trabalhar, que buscam uma formação mais ampla e consciente, me fez optar por essa área.

Pesquisador: Você pode explicar melhor isso que acabou de dizer sobre a maneira com que os professores trabalham te influenciou? Acho que isso tem a ver com a relação da escola com o saber.

Rosa: *Por exemplo, o Odilon (professor de Filosofia) é apaixonado pelo livro “O mundo de Sofia”. Ele embarca no livro e não quer sair. E aí a gente acaba indo junto. Há muita gente com uma sensibilidade que é algo contagiante. Há você, que eu chamo de “físico da alma”, o Zé Eduardo, de Química, com aquele jeito “atrapalhadinho” dele de ser educado e dedicado, carregando materiais de experimentos pra lá e pra cá, a forma apaixonada com que a diretora Solange se dedica ao Lins – ela deixa de comer para ficar na escola, ela veste a camisa e chega até mesmo a ter problemas com o marido. Aí a gente observa a dedicação do Jesuíno com a estufa, o Mário com o projeto aniversário... o Projeto Aniversário é a cara do Mário: ele dá mais valor à pessoa do que ao conteúdo formal, ele privilegia o ser humano, se dedica com muita paixão ao ser humano.*

Agora, em relação ao gosto cultural, que é o que você quer saber, eu tenho uma teoria particular. O Lins tem uma gama de alunos muito bons e conscientes. Aí eles falam com os outros alunos também muito bons que o Lins é um bom colégio e acaba trazendo bons alunos para lá. Isso faz com que a estrutura cultural de formação tenha uma base boa, que é alimentada pela postura da escola. Há uma relação dialética aí. Deu para ver isso nos dias em que houve debates das chapas do grêmio ou no dia em que a UMES e a UPES foram lá na escola falar do movimento estudantil. As perguntas eram muito refinadas, há um engajamento maior, acho que lá há um número maior de gente com gostos raros e refinados.

Pesquisador: Mas o Lins tem defeitos também, não? Você não vai citá-los?

Rosa: *Acho que o maior defeito é a não igualdade entre os períodos. A gente nota que não há um bom trânsito entre as informações, as vice-diretoras atuam de maneira diferente. E há o problema de falta de estrutura física: salas cheias, não há laboratórios, não há materiais e infra-estrutura para valorizar a criatividade dos alunos e dos professores nas atividades culturais, não há sala de vídeo, a biblioteca é um espaço pequeno.*

Pesquisador: Qual seria o papel do governo neste quadro?

Rosa: *Acho que o governo deve apoiar o trabalho... Deve ser algo que deixe o espaço aberto para que os professores e alunos tenham facilitado o seu desenvolvimento e o seu trabalho. Eu tenho medo de que o que o Lins faz não dure. Às vezes, parece tudo tão instável. Tenho medo de que tudo tenha ocorrido por causa de posturas personalistas... Dizer que está bom porque cada um dá um pouco de si pode soar como algo muito pessoal. Tenho medo de que este toque pessoal desapareça, caso as pessoas não estejam mais lá.*

Eu acho que a formação que os alunos que passaram por lá nesses anos todos é muito estável. Por exemplo, a discussão da pós modernidade que eu estou vendo hoje na minha faculdade, para mim, é bem mais fácil, já que eu tive este conteúdo no Lins. Eu acho que aprendi pós-modernidade com você, que foi o meu professor de física. Será que se você não estivesse lá, eu teria aprendido? Eu sei que aprendi pós-modernidade nas conversas informais que a gente tinha, quando íamos ao cinema, ou nas pós-aulas, não somente nas aulas.

Aliás, o Lins tem uma “pós-aula”, bem informal, mas tem. Os alunos vão pegar algo na sala da diretora e quando a gente menos percebe, já está numa discussão acalorada sobre um determinado assunto. É o que eu chamo de “pós aula”.

Pesquisador: E qual foi a sua maior frustração no Lins?

Rosa: *Fizeram eu acreditar que eu era excelente e eu acreditei (risos)... Aí eu fui prestar vestibular e não fui aprovada. Eu fiquei com muita raiva do Lins na época. Hoje eu acho que*

o Lins não está errado. Realmente, é o vestibular que tem que mudar. Eu acho que o Lins tem a cara que o vestibular deve ter. Quando prestei vestibular, as coisas que aprendi e discuti no Lins não eram o mais importante. Veja, todos me elogiavam, e eu não passei para a segunda fase porque eu não tive alguns conteúdos que eles cobravam. Mas eu tinha uma série de outros conteúdos que eles não cobravam. Eles não me cobraram tudo de bom que o Lins me deu. Achei que o conteúdo do vestibular realmente ficou faltando lá, mas hoje eu não acho. O que eles me cobraram no vestibular, caso eu tivesse aprendido, possivelmente não mudaria a minha vida, enquanto as coisas que eu aprendi no Lins transformaram a minha vida. Foi lá que eu escolhi a minha carreira, foi lá que eu passei a lidar melhor com os meus conflitos, principalmente os familiares... Tive grandes dificuldades com a minha mãe, naquela época, e o Lins era o meu espaço para chorar, compreender, falar, havia espaço para isso. Foi lá também que desenvolvi o meu gosto cultural. Eu acho que eu já tinha um bom gosto, freqüentava exposições, lia... Mesmo quando estava na outra escola já circulava com os meus professores e achava muito gostoso.

Pesquisador: Você conseguiria identificar os seus melhores momentos lá no Lins? E os piores?

Rosa: *Acho que o melhor momento meu lá no Lins foi durante uma festa do Projeto Aniversário, quando eu “fiquei” com um aluno (risos)... E quando a gente dançava, pulava e gritava, durante as festas, a música “Tô nem aí, tô nem aí”, que era um sucesso na época. O pior momento foi quando tive que sair do Lins. Para mim, não freqüentar aquele espaço diariamente foi muito triste. Deu muito medo, foi como ficar sem amparo, sem referência. A gente fica sem saber para onde ir, não sabe se o que a gente aprendeu fará sentido depois... Parece que eu fiquei sem abrigo.*

Pesquisador: Qual foi a maior contribuição da Vanessa, como ser singular, para o coletivo do Lins?

Rosa: *Que pergunta difícil! Como coordenadora do grêmio, acho que foi promover eventos culturais, levar os alunos a museus, promover um maior diálogo entre os três períodos... Espiritualmente, acho que dei todo o meu amor para o colégio. Foi a época mais feliz da minha vida. Eu sempre fui muito carente afetivamente e eu encontrei leito no Lins.*

5.6 Entrevista com Leandro Dias de Lima, ex-aluno

A entrevista a seguir foi feita com o ex-aluno Leandro Dias de Lima, um ano depois das anteriores, porque senti falta do olhar de um adolescente que tivesse vivenciado todos os projetos da escola, incluindo o mais recente (*Segundas Intenções*); que tivesse sido um aluno comum, sem maiores participações nos grêmios por exemplo, e com um olhar masculino, complementando o olhar de Rosa.

Como fui professor dele, notava à época comportamentos típicos da adolescência em questionar-me o andamento dos projetos e de posicionar-se contrariamente a muitas ações, sobretudo às que se referiam às avaliações. Tinha-o como uma espécie de *ombudsman* do meu trabalho e do projeto, consultando-o seguidas vezes ao longo de todo o ano, ao que ele respondia sempre com argumentos bem embasados. Era constante que a sua opinião mudasse e se tornasse positiva depois que as atividades eram finalizadas.

Atualmente com 18 anos, Lima é um estudante responsável, tranquilo e de fácil convívio. Inteligente e sensível, parece ter como principal objetivo de vida um maior equilíbrio interno. É o caçula de uma família de quatro pessoas, em que o pai é gerente de uma lanchonete e a mãe é dona de casa. O seu único irmão, atualmente com 21 anos, foi aluno do Lins, onde teve grande destaque devido ao seu talento nas Artes Plásticas e hoje é um

fotógrafo com carreira promissora.

A entrevista foi feita em sua casa, no centro do Jardim Ângela, em maio de 2008.

Pesquisador: Comece dizendo quem é você.

Lima: *Meu nome é Leandro Dias de Lima, tenho 18 anos, estudo música na universidade livre de música Tom Jobim, toco contra-baixo, estudo música com um dos maiores baixistas do mundo, que é o Celso Pixinga. A minha vida é rodeada por músicas, é isso que eu curto, mexo muito com áudio, estou sempre vendo isso em casa. No mês passado trabalhei viajando pelo Brasil com uma banda de reggae, foi uma experiência bem interessante, fui “roadie” deles.*

Pesquisador: O que é uma boa escola de ensino médio voltada para jovens?

Lima: *Eu acho que a escola tem que saber chegar no jovem, tem que ter a linguagem dele. Não adianta nada um velho, com a linguagem de velho, querer ensinar algo que... (pausa)... Eu acho que aprender é muito difícil, gera um “puta” conflito, e se a linguagem não é compatível com a pessoa que está ali aprendendo, vai gerar um conflito muito maior, e a pessoa não aprenderá do mesmo jeito do que quando é ensinado com a sua linguagem. Não deve ser uma linguagem muito séria, tem que ter alegria, descontração, não levar tudo tão a sério. Deve falar de coisas sérias, mas brincando.*

Pesquisador: O Lins é uma boa escola de ensino médio voltada para jovens?

Lima: *Voltada para jovens? (pausa)... Eu creio que sim porque eu gostava dos projetos, gostava dos livros que vocês passavam, vocês tinham a preocupação de não colocar livros muito grandes, pois sabiam que grande parte dos alunos não tinha o hábito de ler, os livros tinham uma linguagem fácil, era fácil aprender.*

Não sei se isso se estendia para toda a escola. A secretaria do Lins era horrível, tratava a gente mal, mas eu sempre gostei da Zefa (inspetora de alunos), que era uma figura.

Havia professores ruins que nem sabiam escrever direito e isso me revoltava, eles tinham conteúdo para passar mas muitas vezes eu não conseguia sugar aquele pouco deles, porque a maneira de escrever e de falar era tão deprimente que eu não conseguia prestar atenção. Se o cara está ali, tem uma grande responsabilidade, pois está diante do futuro do país, o mínimo que ele tem que saber é como falar o português corretamente.

Em relação aos outros jovens, dá para falar muito pouco, acho que não me identifiquei tanto com a turma e acabava ficando mais no meu canto, principalmente no terceiro ano, que foi a época em que eu mais li os livros que a escola indicava exatamente por não ter uma relação muito completa com os outros alunos, não tinha ninguém para conversar sobre o que eu gostava e eu preferia ler.

A estrutura da escola não contribuía para isso, uma escola pública fica devendo em relação a todos os professores, aos aspectos físicos, às vezes a gente jogava com uma bola furada, era bem lamentável.

Pesquisador: E nas aulas? Mesmo quando o professor era preparado, mas muito bravo e rígido, dava para falar que era uma aula para jovem?

Lima: *Eu acho que sim. Um jovem também precisa levar um chega para lá, levar umas cutucadas, se não... O Odilon (professor de filosofia), por exemplo é um bom professor para jovem porque ele causa muito conflito, apesar de eu discordar de várias coisas dele e de achá-lo um chato, um mala, mas eu acho que é isso que faz dele um bom professor. Ele tinha umas idéias tão absurdas que eu acho que intenção dele era só causar o conflito. Ele era muito cabeçudo, fechado, se concentrava naquela idéia e ponto, mas as discutia com a gente. Lembro quando ele estava falando do funk, fiquei revoltado quando ele falou mal, pois acredito que todo estilo musical tem de ser levado em consideração. Mas tinha que ter alguém como ele para cutucar a gente, ele fazia a gente pensar.*

Pesquisador: Qual a maior característica do Lins?

Lima: *Difícil, né? Acho que o Lins é uma escola extremamente boa porque foi ali que eu comecei a ler, a abrir bastante a minha cabeça, não tem como ter uma definição de uma coisa só. Agora, acho que o que mais me faz lembrar do Lins é...(longa pausa)... (Entusiasma-se)... Quando me lembro do Lins penso em você, Marília (professora de matemática), Jesuíno, eu me lembro dos professores e da Zefa (inspetora de alunos).*

Pesquisador: O Lins te preparou melhor para quê?

Lima: *Influenciou bastante na minha formação cultural, foi ali que eu comecei a ler bastante, que eu peguei prazer pela leitura e me conscientizou bastante. Eu me lembro da caminhada que a gente fez até o Parque Guarapiranga, acho que foi ali que eu realmente entendi como funciona a periferia, o lugar que eu moro. Até o ano passado, não sabia o porquê das casas amontoadas, eu não tinha consciência da quantidade de córregos poluídos, dos transportes cheios, das escolas lotadas, dos rios que cruzam a M' Boi Mirim e de como tudo está interligado com a história da região, com o jeito que foi povoado...*

Sinceramente, acho que o Lins prepara muito pouco para o vestibular, porque nenhuma escola pública tem estrutura para isso... Vestibular da USP? Acho meio impossível uma escola pública preparar para aquilo... “Impossível” não é a palavra, porque também depende da pessoa... Para eu passar num vestibular como a USP eu preciso de alguém que fique me “pentelhando”, enchendo o saco, para eu ir estudar, porque eu sozinho não consigo. E a escola não vai fazer isso.

Acho que há uma diferença entre preparar para o vestibular e para o mundo lá fora. Há pessoas que só querem e vivem para isso e há aquelas que tiram zero num vestibular e não dá para dizer que ela não seja inteligente.

O Lins prepara melhor porque leva o conflito da escolha da carreira e do momento difícil do terceiro colegial para o aluno. Lembro que, no início do terceiro ano, você causou “um puta” conflito na primeira aula porque você disse que a gente não teria condições de

prestar um bom vestibular só com as aulas que a gente teve até então. Isso foi numa sexta-feira. Passei mal o final de semana, me senti como se não fosse capaz de fazer uma série de coisas. Na aula seguinte, você mostrou outras saídas para a gente e eu achei legal: um cursinho para suprir as matérias que a gente não teve, ou ingressar em instituições culturais, escolher uma área técnica... Eu gostei muito disso. O conflito foi bom.

Teve uma época em que eu vivia muito preocupado com o vestibular, mas depois eu desencanei, porque eu percebi que não era a única maneira de me intelectualizar ou de ganhar dinheiro. E que há outras formas de viver e de conseguir isso. É claro que eu acho importante e eu quero fazer, mas quando eu fizer não será a única coisa do mundo.

Pesquisador: Qual foi a sua maior alegria no Lins.

Lima: *Foi conviver com os professores.*

Pesquisador: Qual foi a maior tristeza ou frustração?

Lima: *Não me lembro... Mas acho que foram alguns professores mal preparados. Tive a impressão em alguns casos que se eu me preparasse uma semana, estudando em casa, eu ensinaria melhor do que eles. A equipe do segundo ano foi muito boa, mas a do terceiro tinha alguns que deixavam a desejar.*

Pesquisador: Você viveu os principais projetos do Lins. Como você os avalia?

Lima: *No primeiro ano, estudei à tarde. Não participei de projeto algum, rolavam bem poucas coisas no período. Só ficava naquela aula e ponto. Eu estranhei muito mesmo assim porque eu estudava no Mário Marques, que era uma escola municipal, e que só tinham quatro horas de aulas e eu estava numa fase de muita brincadeira, de pegar menininhas, foi a época que eu mais fui fanfarrão... . No Lins, são seis aulas e o ensino era bem mais difícil, e a relação com o professor era mais madura, eu tinha mais responsabilidades, eu não era mais um aluninho sentando ouvindo um adulto falar, você tem que se preocupar com o que você diz, você tem que cuidar melhor de si. Eu tinha muito sono, na penúltima aula eu já estava*

com dor de cabeça e querendo ir embora. Demorou para eu me habituar. No período da manhã, rolavam muitas coisas, não era só o clima de professor, aluno e aula. O aluno podia falar mais, podia participar.

Pesquisador: E sobre o projeto *Segundas Intenções*?

Lima: *Lembro do livro Perca Tempo, gostei pra caramba. Ao invés de perder tempo com Internet, com problemas, com trabalho, ele dizia para a gente perder tempo com a gente mesmo, porque geralmente as pessoas sempre querem uma “porrada” de coisas para fazer porque assim elas fogem dos seus conflitos internos e não conseguem se resolver, e isso vai se acumulando com o tempo, piorando cada vez mais, e a pessoa nunca conseguirá ficar feliz consigo mesmo.*

Pesquisador: E sobre adolescência?

Lima: *Passei a ver que o que eu passava ali era completamente normal e que acontecia com todos os outros adolescentes, os conflitos que eu passava (pausa)... são coisas normais. Porque às vezes o jovem acha que isso é uma coisa de outro mundo, mas não é. Por isso, eu soube lidar melhor com os problemas, porque quando a escola falava para parar e olhar pra dentro da gente e você sabia que as outras pessoas tinham problemas parecidos, você fica bem mais tranquilo.*

Pesquisador: E sobre o amor?

Lima: *No início, quando a escola disse que era para estudar o amor, eu achei brega, porque, até então, ninguém discutia a fundo isso e eu não sabia o que acontecia com o nosso corpo, das substâncias envolvidas quando a gente está com a pessoa amada... Deixei de achar brega quando passei a entender melhor o amor. Quando a gente vê a coisa por fora, não tem tanta noção do que ela é quando e só vê o bloco, a gente passa a estudar os detalhes dela, você vai conhecendo melhor como é, e chega à conclusão de que aquilo tudo tem detalhes muito interessantes. Vi que o amor é aprendido e construído. Uma pessoa que mora*

numa cidade como São Paulo vê o amor diferente de outra que cresce numa tribo indígena, vai ter diferença cultural no amor e em outras coisas dessa pessoa. Lembro que o amor também não é tão bom, às vezes chega até a ser negativo, porque a pessoa pode se envolver demais num relacionamento, se fechar em torno dele e não crescer com outras coisas. No meu caso, no ano passado comecei a namorar a Carol e foi positivo porque a gente começava a trocar livros, foi a época em que eu mais li na vida. E por mais que a gente tenha discutido a relação do amor com a liberdade, eu cheguei à conclusão de que quem ama não tem liberdade. Em tudo o que você faz, a pessoa está na cabeça e tem influência sobre a outra. Não é algo fácil.

Pesquisador: E sobre a discussão do tempo?

Lima: *Acho que as pessoas não tinham tanta consciência do quanto é importante perder tempo, ninguém chegou para essas pessoas para dizer: “-Olha, você tem conflitos por dentro, pare para pensar, tente ficar com você mesmo”. As pessoas dedicam-se demais aos problemas que o capitalismo impõe, entram numa correria e acabam não vivendo.*

Pesquisador: E o maior defeito do projeto *Segundas Intenções*?

Lima: *Acho que ficaram maçantes alguns momentos porque a gente discutiu demais o amor, a adolescência e os conflitos internos. E havia alguns professores pouco à vontade com o projeto e acabaram refletindo isso aos alunos.*

Pesquisador: E em relação ao *Terceiro Milênio*?

Lima: *Em relação ao livro “Cidadão de Papel”, quando penso nele, já me lembro do círculo vicioso que acontece com as pessoas mais pobres. Por exemplo, se uma pessoa tem uma má formação, ela vai ter muitos filhos porque não tem consciência de que vai conseguir dar uma vida para os filhos. Aliás, ela nem vai ter consciência do que é uma vida boa e eu não estou falando só de ganhar dinheiro, mas de boa educação, boa alimentação, e do mínimo que a pessoa deve ter: um bom espaço para morar, ter lazer, recursos para estudar (ter um bom*

quarto para isso), gostar de cultura...

Sobre a ditadura, porque mudou... acho que abriu a minha cabeça, porque até então eu ouvia que a ditadura era algo bom, que não tinha bandidos, que tinha ordem, não tinha drogas e ninguém sabia o que rolava por trás: as torturas, a corrupção, a violência toda, a maneira absurda com que as pessoas conseguiam o poder. Eu consigo ver coisas da ditadura na minha vida hoje. Há uma empresa de carro forte que tem o adesivo com a bandeira do Brasil e embaixo escrito “ame-o”. Eu acho que foi algo que “emburreceu” uma geração e a outra não, porque a geração que lutou contra a ditadura soube lutar, protestar... A geração seguinte ficou taxada de preguiçosa, do tipo “acabou, a gente não quer mais lutar assim”. E eu vejo a minha geração também pouco disposta a lutar. Ela até que está lutando por coisas que deveriam ter lutado há muito tempo como a questão ambiental, a diversidade sexual, mas acho pouco.

Gostei do conflito que vocês colocaram: da necessidade de ter que estudar muito mais, de mostrar que a gente naquela época precisava fazer mais para conseguir isso, embora não seja impossível.

Pesquisador: Mas esse conflito é sempre bom? Muitos alunos ficam mal na terceira série do ensino médio..

Lima: *É, eu vi isso. Alguns alunos ficaram mal. Eu acho que eles não estavam tão maduros para administrar a carga de um terceiro ano. Eu sou da opinião de que quanto mais conflito, melhor. É claro que ter conflito o tempo todo não é bom, mas quando ele acaba, a gente, em geral, sai bem melhor, bem mais maduro. Coitado de quem não tem conflito porque não cresce.*

Pesquisador: Hoje, depois de algum tempo, como você definiria os dois projetos?

Lima: *O Segundas Intenções discutia mais os conflitos internos, era mais para lidar com a gente mesmo. Eu vejo ele [sic] como uma preparação para o terceiro milênio, que era mais*

voltado para o mundo, para o que fazer depois da escola.

Pesquisador: E o projeto *Aniversário*?

Lima: *Eu não curtia muito, achava chato e brega. Essa história de ir para o Lins, comer, farrear, escutar “funk”, não era muito para mim. As outras coisas até que eram legais: a entrega do bombom, o cartão, a escolha das músicas, as fotos no painel... Muitas pessoas não tinham aquilo, nunca receberam um parabéns. Por um lado era bom porque a pessoa se sentia acolhida, já que lá ela tinha atenção e aí se aproximava mais da escola e acabava aprendendo melhor. Eu me lembro que, às vezes, quando eu não entregava um trabalho, eu ficava menos preocupado com o que eu deixei de aprender e mais preocupado em não decepcionar o professor que passava o trabalho. Deve ter vindo do afeto que a escola construiu comigo.*

Pesquisador: Você percebe a relação dos alunos do Lins com o saber? Lembro-me da definição que o seu irmão Jefferson me deu sobre o Lins há uns três anos atrás, depois que ele passou dois anos fora do Lins, já na faculdade. Ele me disse que o Lins foi a “universidade da amizade”, porque lá você aprende conhecimentos que te melhoram como pessoa.

Lima: *Eu via mais isso na escolha dos livros, no incentivo que vocês davam para a gente prestar o ENEM e os simulados – que era imposto para nós por vocês. A escola da minha namorada nem falou do ENEM, ninguém comentou nada. O Lins agiu como pai nesse caso: era algo assim: “- Vai estudar, moleque! (risos)”. Talvez com os projetos vocês conseguiram uma maior aproximação dos alunos com os professores e, com isso, conseguiram passar essas coisas. Eu não percebia muito isso, acho que por viver demais naquele ambiente. Achava tudo normal.*

5.7 Entrevista de Alini Mara de Marques, professora coordenadora

Ao longo do estudo, senti falta de uma análise do atual momento que o Lins vive, dadas as fortes intervenções do atual governo do Estado nas formulações curriculares de suas escolas.

Entre outras medidas, há a tentativa de unificar o currículo das escolas, por meio de cadernos e revistas em que estão previstos todos os conteúdos a serem trabalhados em todas as séries do ensino fundamental II e do ensino médio, em todas as disciplinas, bem como de sugestões, aula por aula, de como se pode trabalhá-los. A perspectiva de que haja avaliações sistemáticas e periódicas do processo de aprendizagem dos alunos, bem como a existência de uma forte cobrança de uniformidade nas ações por parte da figura do coordenador pedagógico, tem colocado tais sugestões às escolas como de caráter quase “obrigatório”. O olhar mais controlador do Estado impôs que o cargo de coordenador pedagógico, antes preenchido por eleição no conselho de escola, passasse a ser feito de maneira indireta, nomeado pelo diretor, desde que o candidato tenha sido aprovado em uma prova preparada pelo governo.

Para uma escola como o Lins, que construiu a sua proposta curricular em parte por causa da ausência de uma intervenção do poder público, esse processo deve certamente provocar uma mudança importante em relação à sua organização, já caracterizada pela falta de tempo e pela correria. Por esta razão, decidi entrevistar Alini Mara de Marques, 28 anos, atual coordenadora pedagógica do ensino médio diurno. Há cinco anos na escola, antes de ser coordenadora, Marques foi professora eventual, professora temporária e, depois, efetivou-se no cargo. Inteligente, organizada e competente, Marques deu a entrevista em seu apartamento, em um condomínio próximo à escola, em junho de 2008.

Pesquisador: Seu nome e quem é você.

Profa. Alini: *Meu nome é Alini Mara de Marques, sou formada em Letras pela faculdade FAI, em Jales, interior de São Paulo, sou casada, sem filhos, e sou coordenadora da escola estadual José Lins do Rego, tenho 28 anos.*

Pesquisador: O que é uma boa escola de ensino médio voltada para jovens?

Profa. Alini: *Em primeiro lugar, deve ter regras porque, sem dúvida nenhuma, tudo que é muito solto não funciona, sem contar que eles não gostariam que fosse assim. Tem que ter atividades para a idade deles, tem que ajudar naquilo que eles buscam – e não estou falando somente no vestibular, mas em termos de crescimento pessoal, de valorização da cidadania, de emprego e também preparar como pessoa, ser humano, cidadão. Eu vejo muito isso na escola: um trabalho para valorizar o respeito, a dignidade, o companheirismo, a construção de uma boa relação com o professor, isso faz a diferença no Lins. Essas necessidades dos jovens se casam muito bem com o conteúdo, eles se sentem mais à vontade para falar, porque sabem que serão ouvidos e suas reivindicações serão levadas em consideração, e essa amizade torna tudo muito proveitoso. Uma boa escola também possibilita ao jovem conhecer seus direitos e deveres, saber onde termina o seu direito e começa o do outro. E que tenham espaço para falar e serem ouvidos na escola, inclusive recebendo uma satisfação por parte da escola de quando uma coisa vai ou não vai acontecer, quais as razões para aquilo e assim por diante.*

Pesquisador: O Lins é uma boa escola de ensino médio voltada para jovens?

Profa. Alini: *Eu acho que sim, porque pelo menos no período da manhã, que é o período que eu tenho mais contato, o jovem é ouvido, tem um grêmio que eles podem participar através de debate e de votação, vejo que eles se sentem integrados. Você percebe a satisfação deles ao votarem nas chapas, em frente ao computador, alguns até mesmo sem saber mexer no mouse direito, além da participação deles em todas as atividades da escola, na Mostra*

Cultural e, principalmente, nos projetos.

Pesquisador: Se tivesse que dizer uma característica só para o Lins, qual você diria?

Profa. Alini: *Eu acho que democracia, porque o aluno tem esse lado de ir lá procurar a direção, conversar, qualquer reclamação ou reivindicação pode ser apresentada à direção, ao grupo de professores. Essa democracia também é exercida pelos outros alunos e funcionários da escola: a direção negocia com a equipe de professores, nada vem excessivamente imposto, e é bom porque às vezes a equipe vem com um olhar que a direção não enxergou ao tomar uma decisão, ou mudança de datas, ou sugestão de outras atividades.*

Pesquisador: Para que o Lins prepara melhor, na sua opinião?

Profa. Alini: *O Lins, de certa forma, ajuda em todos os aspectos da vida do aluno . Eu nunca trabalhei em outra escola pública em que eu tivesse um vínculo tão forte quanto o que tenho com o Lins, também posso dizer que prepara para o vestibular, claro que não da forma intensiva que um cursinho ou as outras escolas particulares fazem, mas com a preocupação em cobrar os livros da Fuvest, em ajudá-los a argumentar melhor, em ser mais crítico em relação ao que lêem e vêem – às vezes eles são até críticos demais (risos) – tudo isso deve ajudar no preparo deles. Não dá para ser tão decisivo e dizer que prepara melhor para uma determinada situação, mas eu acho que a ênfase maior do projeto é mesmo a cidadania, mas uma coisa puxa a outra. É como se fosse um círculo: se você desenvolve melhor a cidadania, você tem melhor poder de argumentação, tem poder de escrita, lê melhor, sabe escolher melhor o seu rumo.*

Pesquisador: E em relação aos projetos, como você definiria o projeto terceiro milênio em que você atuou fortemente como professora e depois como coordenadora.

Profa. Alini: *É um projeto que oferece uma grande oportunidade para os alunos evoluírem. Quando fui professora de português, percebi uma evolução na escrita e na leitura deles, muito visível e significativa. Ao longo do ano, uma grande melhoria na apresentação dos*

seminários, percebi que ficaram bem mais desinibidos, falando melhor em público. O projeto favorece a cidadania, já que dá ao aluno a chance de ter uma visão mais ampla, mesmo com livros e filmes antigos, a gente vê que abordam temas atuais. É o caso do filme Pixote, que é bem antigo. Até as cenas chocantes servem para que ocorra reflexão sobre a infância e as possibilidades de melhoria dela. Eu gostei muito de discutir o círculo vicioso, que o livro “Cidadão de Pape”¹ discute, além da discussão do conceito de violência, dos preparativos para o ENEM, do vestibular etc.

Pesquisador: Dá para contar um momento inesquecível do projeto?

Profa. Alini: *Foi uma atividade que a TV Escola foi filmar, quando havia uma palestra sobre o Chico Buarque político e eu, juntamente com outros professores, desenvolvi uma apresentação artística com o Chico Buarque romântico, com a música “Terezinha” e um jogral com a música “Retrato em branco e preto”. Mas me lembro bastante da caminhada que fizemos ao Parque Guarapiranga, foi uma experiência maravilhosa, até hoje eu não esqueço a aula maravilhosa que tive. Como eu não sou daqui, à medida que íamos parando ao longo da caminhada para estudarmos alguns dos seus aspectos, eu ia aprendendo mais. Por exemplo, eu não sabia que lá no Piraporinha tinha um córrego que foi canalizado, não sabia que só tinha uma casa de cultura, e pude observar a grande quantidade de igrejas e bares. Lembro bastante do aspecto da solidariedade manifestada nas habitações que víamos, já que todas as casas tinham um “puxadinho” para algum parente morar. Quando chegamos no Parque Guarapiranga, a explicação de cada professor, em cada parada, falando de um aspecto da sua matéria, e por aí vai.*

Pesquisador: E sobre o projeto *Segundas Intenções*?

Profa. Alini: *Esse projeto também está ligado à cidadania, mas é bastante voltado para a época conturbada da vida dos alunos que é a adolescência e isso faz com que os alunos se identifiquem muito com o projeto e com aquilo que estão vivendo, não só em relação aos*

livros adotados, mas com os temas desenvolvidos. Quem nunca viveu uma paixão, uma desilusão e assim por diante? Não é ótimo que eles estejam estudando isso? E eu gosto do jeito que isso é tratado e aposto que eles mais ainda. Há o tratamento poético, científico, o moral (a gente discute o que está errado ou o que está certo nas situações amorosas), como agir. A idade do segundo colegial é o período de transição entre o primeiro colegial, em que eles são extremamente imaturos, e o terceiro, em que eles têm que tomar uma série de decisões. Acho que o Segundas Intenções favorece um terceiro colegial mais preparado, seja para ele como pessoa (na questão amorosa, nos seus conflitos), mas também para o Terceiro Milênio, cujos focos também interessam aos alunos, também fazem parte da vida deles.

Pesquisador: E sobre o projeto Aniversário?

Profa. Alini: *É um projeto bacana, que foi sofrendo uma série de modificações e de adaptações, as quais se fizeram necessárias, já que a essência do projeto é muito bonita, que é a celebração da vida. Esse projeto faz com que os alunos tenham um melhor relacionamento entre si e com os professores e até comigo, que visito as salas, como os bolos, ajudo a organizar, participo. Gosto quando a gente trabalha uma música, com uma reflexão sobre uma determinada situação da vida deles... Em decorrência de vários problemas de organização, o projeto deixou a desejar em alguns aspectos, mas ele é extremamente válido, principalmente porque ele garante um melhor ambiente para a gente trabalhar. Neste ano (2008), com a agenda extremamente apertada a celebração dos aniversariantes está um pouco atrasada, mas já está marcada, até porque há uma cobrança dos próprios alunos.*

Pesquisador: Qual é a sua maior dificuldade como coordenadora em relação aos projetos?

Profa. Alini: *Não é tão fácil apontar uma dificuldade, porque eu me sinto mãe deles, apesar de já estarem acontecendo quando eu cheguei à escola. Gosto de todos e vejo concretamente o resultado. Acho que a agenda é muito corrida, temos muitas atividades, não só dos projetos, mas do dia a dia da escola. Mas eu não encaro isso como uma dificuldade, parece ser mais*

uma questão de adaptação. Em momento nenhum eu fico desmotivada para fazer as atividades do projeto. Seria muito desalentador se eu tivesse um grupo que fosse totalmente contra ao projeto, mas isso não acontece. A maioria do grupo é aberta à discussão, cede uma aula quando precisa, trabalha um assunto quando a gente solicita. Essa coisa de cavar um horário a gente vai fazer a vida toda, não tem como ser diferente. Se há um professor que tem dificuldade ou que não quer desenvolver alguma atividade, há sempre outro que topa fazer, pode até não ter o mesmo brilho ou a mesma visão, já que são disciplinas diferentes, mas faz. E o meu trabalho é coordenar isso. O mais difícil mesmo é lidar com professores muito mal preparados. Eu conheço os alunos, fui professora deles, e sei quando alguns vêm reclamar com razão, é uma situação complicada. Aí a gente orienta os alunos a falarem primeiramente com o professor, buscando um ponto em comum e, se não der jeito, a gente conversa com o professor, orienta, discute estratégias de ensino (apesar de que cada um tem a sua), pede para outro professor ajudá-lo, mostra se há algum aspecto em que ele pode mudar, vai lá conversar com a classe. Na grande maioria dos casos, há mudanças, principalmente em relação às estratégias de ensino, conteúdo e avaliação, mas em relação a domínio de sala, é bem mais complicado - é difícil de mudar.

Pesquisador: Você consegue perceber diferenças muito claras entre ser coordenadora de ensino médio e ser coordenadora de ensino fundamental?

Profa. Alini: *A maior diferença é na quantidade de casos de indisciplina que a gente tem que atender. Em todos os níveis de ensino, há esse problema, embora seja pouco no Lins, mas no ensino fundamental é maior. Parece que no médio eu posso ser coordenadora mesmo, preparando as atividades. No ensino fundamental, se deixar, eu passo a maior parte do tempo resolvendo casos de indisciplina, conversando com alunos, com os pais deles, já que os filhos são bem mais dependentes, talvez em função da idade, do fato de valorizarem e pesarem demais os problemas mínimos que surgem, há mais pais querendo conversar com a gente...*

No médio, há alunos que resolvem os seus problemas por si quando não são muito graves, há um relacionamento diferente, eu não preciso ser tão carrancuda (risos)... No fundamental, a gente sempre joga com um pouco de medo da autoridade para controlar eles. No médio, quando eu vejo alguém fora da sala, eu digo, “-gente, vamos para a sala” e eles vão, sem reclamar, e alguns dizem, “-Tá bom, Alini, eu vou, bom dia...” (risos)... Teve um menino que estava fora da sala e eu fui lá reclamar e ele escreveu um cartaz bem grande dizendo: “Eu preciso ser amado” e eu ri e disse: “-Quanta carência” (risos)... Acho legal aceitar a brincadeira, permitir isso...

Acho que a gente conseguiu esse respeito porque a gente também os trata assim. Eu vejo muito isso aqui no Lins. Não que eu destratassem as pessoas quando eu vim pra cá, mas aqui percebi mais claramente que essa maneira de tratar dá resultado e eles correspondem bem. E a gente percebe quando vem um colega novo, mais distante dos alunos ou mais fechado, e ele vai se adaptando a essa maneira de tratar, até porque se ele não fizer vai sofrer muito com o tipo de aluno que a gente tem— e ficará excluído.

Pesquisador: Qual é a sua maior frustração no Lins?

Profa. Alini: (longa pausa)... *Acho que é a falta de espaço físico. A gente não consegue fazer uma reunião porque não tem espaço, não há lugar para pôr livros que chegam, não há recursos didáticos para todo mundo e o material pedagógico é muito utilizado e não é suficiente. Gostaria de ter mais tempo para fazer as coisas. A gente é sempre muito cobrado, não há parada para uma reflexão maior, e quando estou lá me vejo com muitas coisas para fazer. A gente poderia ter mais tempo para se preparar.*

Pesquisador: E a sua maior alegria?

Profa. Alini: *Acho que é o bom relacionamento que temos uns com o outro. A gente acabou se tornando amigo pessoal, um cuida do outro, percebe quando o outro não está bem... Também, né? Depois de tantos anos de convívio (risos)... E eu sempre me senti muito apoiada*

pelo grupo, seja quando fui professora eventual, professora titular e agora como coordenadora.

Pesquisador: E agora, depois de muito tempo, houve um processo de entrada do currículo do governo nas escolas. Isso melhorou ou piorou o seu trabalho?

Profa. Alini: *Há pontos positivos e negativos nela. Como positivo, achei boa a unificação dos conteúdos, porque havia professores na mesma escola, na mesma série e na mesma disciplina, trabalhando conteúdos diferentes, em diferentes turmas. Acho injusto com os alunos. O jornal que o governo enviou com atividades para recuperação tinha aulas boas e outras não tão boas. A revista também, mas essa teve menor impacto e gerou resistência nos professores. Achei a resistência desnecessária, já que ali era só uma sugestão. Há aulas ruins e outras excelentes, mas sei que há professores que podem preparar uma aula muito melhor do que aquelas. E se pode fazer isso, por que não fazer? O ruim é que a agenda ficou extremamente apertada. Eles foram preparando uma série de atividades, com datas previamente estipuladas, com mais disciplinas (como é o caso da parte diversificada), e desconsideraram o que a escola já fazia – e muito bem.*

Eu acho que há profissionais bons e maus em qualquer profissão. É muito ruim eles terem partido do pressuposto de que ninguém estava trabalhando direito.

Além do que, há uma cobrança excessiva: são pilhas de relatório, pouquíssimo prazo para a gente se preparar para as atividades, nenhuma capacitação que merecesse esse nome (capacitação em um dia é brincadeira), uma sobrecarga em cima do professor coordenador, nenhuma ajuda extra em termos de recursos materiais (com exceção do jornal) e aí a gente teve que se desdobrar em dois para fazer o que eles queriam e fazer o que a gente sempre fez e que deu bons resultados, basta ver como nos saímos no ENEM e no Saesp. Eles poderiam ter respeitado mais o que a gente já fazia. Ficou mais difícil trabalhar em função da série das atividades que são e serão desenvolvidas.

Pesquisador: Como você avalia a relação dos alunos com o saber? Você percebe essa boa relação com o saber?

Profa. Alini: *Eu percebo isso, mas acho que vem do fato dali virem alunos de tudo quanto é lugar. Vêm alunos da comunidade, outros que moram longe, mas escolhem estudar ali, outros do noturno que escolhem a escola pela sua localização, ... Acho que eles nos cobram mais, sejam em relação à qualidade das aulas, mas também no cumprimento dos direitos deles. Sei que lá há alunos que vêm de famílias desestruturadas, mas há uma grande quantidade de alunos com famílias estruturadas, muitos filhos de professores, muitos alunos que vêm de escolas particulares, tudo isso pela escola ter essa certa “fama” de boa.*

Há um diálogo entre o que esses alunos querem e o que a gente já faz, e entre o aluno que é da comunidade e está aqui desde a quinta série e aqueles que vêm de fora. Os alunos que chegam até nós já sabem como a escola funciona, até porque já há uma história. Os novos são, de certa forma, “tocados” pelo que os outros comentam, eles já vêm para a escola com uma certa expectativa, por exemplo, se você não fizer uma atividade do projeto, eles cobram e vêm me perguntar por que não estamos fazendo isso. Até os alunos que vêm de fora da escola já sabem dos projetos. Vira um bom círculo vicioso: eles vêm para a escola porque querem aquilo, os professores se animam porque sentem que dá para fazer e aqueles que não querem no começo, acabam se incluindo nessa maneira de pensar, já que há atividades que são bem legais, como a da massinha que o Jesuíno fez conosco e que depois os professores fizeram com os alunos.

Pesquisador: Se você pudesse pedir algo ao governo para o seu trabalho, o que pediria?

Profa. Alini: *Não acho que seria só para o Lins, mas para qualquer escola pública, eu pediria uma maior vivência conosco, para saber como caminhamos, como nos estruturamos, como enfrentamos as dificuldades, como conseguimos ter alguns resultados positivos e como isso se manifesta nos alunos. Seria bom ter mais respeito com o nosso trabalho.*

Pesquisador: Faltou dizer algo?

Profa. Alini: *Faltou dizer que vitórias e conquistas só serão possíveis trabalharmos em equipe, porque aceitamos a opinião do outro e juntos aprendemos como é bom descobrir algo novo, de termos a oportunidade de consertarmos aquilo que não deu certo e de divulgarmos aquilo que deu bons frutos. Se o grupo for bom, conseguir se identificar, tiver objetivos em comum, acreditar, então a coisa anda. Eu comecei a lecionar com as aulas da Bete, que é uma professora que está lá no Lins há anos, quando ela saiu de licença. Foi a primeira vez que eu lecionei. Ela me ajudou a preparar as aulas, levava em conta todas as minhas decisões, respeitava, me deu material e eu uso até hoje... Eu sempre fui muito bem acolhida. Havia uma questão humana muito forte. Foi esse coletivo, com a vivência da prática, que fez diferença na minha vida profissional. Numa escola, uma boa formação vem da prática que é mais bem executada e exercida em um trabalho coletivo. Também aprendi muito com você que sempre foi muito amigo, com um olhar de educação mais filosófico, sempre pronto para ajudar. E a Geisa, que é a nossa atual vice-diretora, que é uma pessoa centrada, objetiva e prática - isso me ajudou muito, já que sou muito apavorada. Enfim aprendi e continuo aprendendo com todos, todos os dias.*

5.8 Entrevista com a Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka, ex-professora da E.E. Prof. Architiclino Santos

A entrevista a seguir foi feita com a Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka, atual professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e ex-professora de Geografia da E.E. Prof. Architiclino Santos, na primeira metade dos anos 1980.

Na ocasião, pela presença de outros professores que se tornaram importantes nomes da área de Metodologia de Ensino em nossos dias, tais como a Profª. Dra. Circe Bitencourt, o Prof. Dr. Mansur Lufti e a Profª. Dra. Eulina Lufti, a escola estadual Architiclino tornou-se uma referência em escola pública de ensino médio, exatamente por agregar um grupo de professores que se destacava pelo trabalho que empreendiam (conforme já dissemos anteriormente).

O objetivo dessa entrevista, em particular, é verificar quais as possíveis semelhanças entre o que ocorreu no Architiclino naquela época e o que ocorre hoje no Lins, guardadas as devidas diferenças, principalmente de momento histórico. Buscamos, sobretudo, obter maiores elementos a respeito de como e porque surgem escolas com esse perfil, numa realidade quase sempre adversa em que estão.

A entrevista foi feita em abril deste ano, em uma das dependências da Faculdade de Educação da USP. Por motivos técnicos, a entrevista não pôde ser gravada em áudio. Houve registro por escrito da entrevista, o qual espero não comprometer o sentido das palavras.

Pesquisador: Professora, a que a senhora atribui a boa repercussão pedagógica que o Architiclino possuía naquela época?

Profª. Nídia: *É complicado responder a isso. Creio que havia um corpo docente estável, que era um grupo de trabalho que produzia junto, apesar dos empecilhos e das dificuldades. Era um grupo tão dedicado e unido que nem a direção nem a delegacia de ensino da época conseguiam impor as suas ordens, porque o grupo perguntava o porquê delas. Havia uma clareza por parte do grupo de que a subserviência seria um atraso para o tipo de trabalho que desempenhávamos. Havia um trabalho muito forte de coordenação das atividades que buscavam atender melhor ao aluno e creio que conseguíamos fazê-las muito bem. Então, havia uma satisfação do corpo docente, uma espécie de valorização mútua, onde o aluno era extremamente respeitado.*

Pesquisador: Mas a escola era realmente excelente? A fama da escola se fazia justa?

Profa. Nídia: *Havia um excelente trabalho, mas é preciso dizer que não era de todos. Havia o grupo dos professores “isolados”, que não estavam nem aí... E havia embates entre esse grupo e o grupo dos mais aguerridos. As causas desses embates eram as mais variadas. Muitos de nós tínhamos interesses pessoais em fazer com que aquela escola funcionasse, em ser daquela escola. Tínhamos filhos que estudavam ali e gostávamos dos alunos que tínhamos. Havia um vínculo profundo com a escola. Colocávamos os nossos filhos lá porque acreditávamos que a educação deveria ser pública e gratuita. Meus filhos estudaram lá até o último ano (de 1980 até 1986). Era uma vontade deliberada daquele grupo que aquilo desse certo. Alguns colegas somente tiraram os seus filhos quando eles caíam em classes onde esses professores mais tradicionais eram em maior número.*

Pesquisador: Mas esses professores tradicionais eram descomprometidos, viviam na base do *laissez faire*?

Profa. Nídia: *Os embates eram mais de visão de educação e visão política. Os colegas tradicionais eram pessoas sérias também. Os principais embates eram com a direção, que era bem instável (não parava diretor ali) e com a delegacia de ensino. Aí nós precisamos compreender o momento político daquela época. Todos nós militávamos no Partido dos Trabalhadores (PT) daquela época e todos concordávamos com aqueles ideais (que não são os do PT de hoje). E havia outros grupos, de outros partidos, dentro daquela escola. Então, eram embates duros, mas eram sérios, de visão de mundo mesmo.*

Pesquisador: A senhora. pode descrever melhor o processo pedagógico desse grupo?

Profa. Nídia: *As atividades que desenvolvíamos junto aos alunos exigiam trabalho fora do horário, exigiam tempo. Nós chegávamos antes das aulas começarem, fora do horário, sem nenhuma remuneração a mais. E havia colegas que não aceitavam fazer isso. Então, surgia uma situação muito delicada. Na época, até a Apeoesp, que era o nosso sindicato, criticava*

quem trabalhava a mais, sem remuneração. Fazíamos estudo do meio, alguns colegas não iam. Mas valia a pena. Os alunos reagiam muito bem às propostas e nós sentíamos um bom retorno da parte deles. Observe que a gente não ficava só nas “aulinhas”. A biblioteca era bastante utilizada, incentivávamos os alunos, a comunidade era esclarecida nesse sentido. A APM da escola era bastante ativa, os pais participavam. Eram pais diferenciados. O Parque Continental é um bairro de classe média, havia um certo capital cultural ali também. Eu me lembro uma vez em que eu propus uma aula de campo até Piracicaba. Estava tudo organizado, mas, para fazer funcionar tudo, eu precisava do equivalente a vinte reais, ou algo assim, não me lembro o valor, mas era muito baixo. E aí a diretora disse que “ia pensar”.

Acho que a questão não era somente financeira, era uma questão da ousadia, que assustava. A proposta era fazer uma atividade interdisciplinar com o colegial. Tínhamos que dizer que era uma aula séria, não era somente um passeio. E que não utilizaríamos os alunos como “cobaias”, porque muitos colegas, entre aqueles que eram do outro grupo, sabiam que muitos de nós fazíamos mestrado em Educação. Aí contamos com o apoio dos pais que participavam da APM, que foram à direção questionar o fato de não se liberar tão pouco dinheiro para fazer uma atividade daquele nível. E isso porque a diretora havia gasto uma quantia razoável de dinheiro com uma refeição para recepcionar a então delegada de ensino. A diretora da APM de então, que era uma mãe de aluno, questionou a diretora: a senhora gastou um dinheiro alto para alimentar a delegada e não tem esse dinheiro irrisório para gastar com uma aula de campo com os alunos?

Lembro-me que nós pegávamos as turmas de magistério, que iam ser as futuras professoras de primeira à quarta série e pegávamos também algumas quintas séries, que era uma maneira de interferir mais diretamente na formação dos professores desse nível de ensino. Imagine o que era levar as alunas de magistério numa aula de campo como as que fazíamos? Sabíamos que podíamos melhorar e intervir bastante na formação delas. Quando

pegávamos quintas séries, também tínhamos essa intenção.

Então, as aulas não eram isoladas. Havia um planejamento geral, coletivo, e um diálogo permanente, além de uma ligação grande entre nós, que éramos amigos, saíamos juntos, militávamos juntos, estudávamos juntos, como alguns de nós somos até hoje.

Pesquisador: Seria interessante a senhora falar mais a respeito desse grupo. Em conversa recente que eu tive com o professor Mansur Lufti, ele atribuiu a qualidade do trabalho que vocês desempenhavam no Architiclino ao momento histórico que, entre outras ações, estava-se batalhando para criar e fortalecer as sociedades brasileiras de Química, de Física etc. e o fim da ditadura. Foi isso? O que houve para que desse tão certo?

Profa. Nídia: *Eu sou formada em geografia pela USP na década de 1960, onde o estudo do meio era muito forte. Depois de um certo tempo, eu dava aulas no colégio de aplicação da Faculdade de Educação da USP, onde entrei por concurso e fiquei dando aulas lá, além de dar aulas na rede estadual. Nesses lugares, já havia o hábito de se trabalhar com estudo de campo, por exemplo. Eu era a mais velha. A Circe, a Eulina e o Mansur eram estagiários da Escola de Aplicação. Então, eu levava os meus alunos da Aplicação às aulas de campo, eu ia como professora e alguns desses colegas como estagiários. Antes de levarmos os alunos, nós decidíamos previamente o roteiro e íamos até lá. Dependendo do que víamos no trajeto, escolhíamos os conteúdos a serem trabalhos e os enfoques que daríamos quando levássemos os alunos. Antes disso, eu trabalhava na FUNBEC, trabalhando com material didático, mas as coisas por lá não andavam bem. O salário era muito baixo, as condições de trabalho já não estavam muito boas, então eu fiz uma avaliação e decidi voltar para a escola. Era a época do Maluf como governador e houve uma greve gigantesca. As coisas não estavam muito boas. Então fui para o Architiclino. Chegando lá, eu os encontrei novamente. Tudo isso contribuiu para o sucesso do Architiclinio.*

Pesquisador: Em relação àquela época, é possível dizer que havia uma preocupação maior

com o conhecimento na escola de ensino médio, uma vez que a problemática do adolescente não era exatamente uma pauta dentro daquela realidade, como o é hoje?

Profa. Nídia: *Essa questão do adolescente não era um problema tão sério quanto o é hoje. Mas havia sim. Lembro-me uma vez em que boa parte de nós professores fomos convocados para uma reunião lá na delegacia de ensino, que ficava no Brooklin. No dia seguinte, quando voltamos à escola, ficamos sabendo que o conselho de escola havia se reunido na véspera e expulsaram sete alunos de uma única vez, sendo que um dos expulsos era um cego. Ficamos revoltados. As normas para a convocação do conselho de escola não foram obedecidas, não houve prazo mínimo de convocação, não estavam todos os conselheiros presentes, e se reuniram estrategicamente, sem a gente, exatamente porque sabiam que seríamos contrários às expulsões. Quando fomos exigir satisfação, ouvimos que os alunos eram drogados, fumavam maconha e tudo o mais. Havia um deles, que todos chamavam de “Madalena”, extremamente inteligente, que desenhava muitíssimo bem e tinha uma criatividade excepcional. Para nós, não interessava o que ele fazia fora da sala de aula e na vida particular dele. Disseram que expulsaram o aluno que era cego porque era mal aluno e não conseguia aprender. Veja só. Deu uma grande confusão e deixou o ambiente péssimo na escola. A delegada de ensino teve que interferir. As expulsões foram canceladas. De maneira geral, os alunos gostavam muito dos professores, mesmo estes que quase foram expulsos. Nós tínhamos problemas sérios no período noturno. Os alunos simplesmente não vinham, a evasão era muito grande, os alunos não faziam as atividades, não levavam as coisas a sério. Todo começo de ano a gente fazia esse diagnóstico, mas não levávamos as coisas adiante ao longo do ano. Então, houve um ano em que eu simplesmente decidi que não daria mais aulas à noite porque estava sendo muito frustrante, os professores não se conheciam e nem se constituíam como grupo, estava muito ruim. Então, a Eulina e o Mansur, que eram apaixonados pelo noturno, vieram me propor que eu assumisse novamente as aulas à noite, já*

que eles estavam com um projeto para ganhar os alunos daquele período. Eu recusei a princípio, acho que um professor não pode se desgastar tanto assim. Mas eles me convenceram. Foi quando surgiu o projeto noturno, que inicialmente ocorreu só nos primeiros anos. A idéia era trabalhar com oficinas. Ficávamos 15 dias com um primeiro ano e depois trocávamos, de maneira a cobrir a todos, sempre com oficinas que às vezes eram propostas pelos próprios alunos. Eu me lembro que o Mansur se propôs a trabalhar Química orgânica, através do estudo dos lanches que os alunos traziam (e que tínhamos que dizer que não era para concorrer com o lanche que a cantina vendia). Passamos a trabalhar com jornal. A classe em que eu estava resolveu fazer uma oficina sobre a novela Roque Santeiro, que era um grande sucesso da época. Eu disse a eles que não entendia nada de televisão. Mas aí os alunos foram até à Faculdade de Educação da USP e entrevistaram a Mariazinha Fusari. Depois deram uma aula contando o que aprenderam com a conversa e com a sua pesquisa. Foi uma aula muito bonita. Eu aprendi muito. Aliás, é muito importante o professor admitir que não sabe. Foi muito bom admitir isso. Eles questionaram as contradições da novela, a questão política, os costumes, as técnicas, e muito mais.

Esse projeto diminuiu em muito a evasão, mas começou a ter problemas, porque havia alguns colegas que não estavam se dedicando ao projeto. No ano seguinte, quando estávamos no conselho de escola, avaliando o projeto, disse que sairia por isso. Mas os alunos, que também participavam, sempre achavam que o projeto deveria continuar. Então, em assembléia, decidimos continuar e criamos o “São Paulo à noite”, em que a proposta principal era conhecer a cidade à noite. Lembro-me que levamos os alunos ao teatro. Foram mais de noventa alunos, de ônibus de linha normal. Fomos conhecer algumas vezes o Centro Velho, de noite. Foi muito bom.

Houve uma outra vez em que aconteceu um embate muito forte. Uma vice-diretora chegou na escola e começou a administrar tudo como se fosse dela. Ela, então, resolveu

proibir os alunos de entrarem sem uniforme, dizendo que tomaria a atitude a partir da segunda-feira. Só que nós já estávamos na sexta. A Eulina, que era muito mais aguerrida que nós todos, já na segunda-feira, quando viu a grande quantidade de alunos que ficariam sem assistir às aulas, foi lá fora e disse a eles que, legalmente, o uniforme não era obrigatório e que, por lei, eles tinham assegurado o direito de assistir às aulas naquele dia. A vice-diretora se sentiu desautorizada, obviamente, e isso provocou um atrito enorme, o ambiente ficou péssimo.

Mas havia outras situações envolvendo adolescentes. Uma vez o diretor suspendeu um aluno, acusando-o de ter sido ele que escreveu um palavrão contra o professor de Física, que reprovava muita gente, no muro da escola. Foi no momento em que íamos fazer um estudo de campo. Quando já estávamos no lugar em que íamos estudar, o aluno apareceu e pediu para continuar no estudo. Eu, então, acabei permitindo. Quando cheguei na escola no dia seguinte, havia alguns professores revoltados contra a minha atitude. Eu fiquei muito mal. Se fosse hoje, não faria isso. Acho que não seria contrária a uma decisão baseada numa decisão que veio do coletivo. Na hora, achei por bem acolhê-lo.

Mas eu acho que esses conflitos eram fundamentais. Lembro-me uma vez que houve um grande problema. Embora já estivéssemos no Governo Montoro, alguns resquícios da Ditadura ainda prevaleciam. Por exemplo, havia ainda um número de telefone que era uma espécie de “polícia anônima” relativa a questões escolares. E houve uma denúncia de que o grêmio da escola e alguns professores, como a Circe e uma outra chamada Iara Chilena, estivessem fazendo atividades políticas clandestinas. Foi uma situação difícil. Houve um pedido de interferência por parte do poder público para avaliar a escola e o nosso trabalho. Nós não tememos nada. Até sugerimos que alguém viesse nos acompanhar ao longo de um tempo para verificar o nosso trabalho. Uma supervisora veio, acompanhou, gostou do trabalho e a coisa não deu em nada.

Pesquisador: Na opinião da senhora, qual era o papel social da escola naquela época?

Profa. Nídia: *Difícil responder. Acho que havia uma convicção, já naquela época, de que os alunos não aprendiam só na escola. Havia nota sim, mas também havia incentivo para gostar de aprender, para ir atrás do conhecimento e que deveríamos trabalhar nessa perspectiva. Lembro-me que Matemática e Física eram ensinadas através de treinos repetitivos. O Maurício, meu filho, que estudava lá, vivia reclamando daquilo e com razão. Era muito pouco interessante. Ele participava do jornal, fazia desenhos, tinha muita criatividade, e aquelas aulas não colaboravam com isso. Então, escola não era para aquilo.*

Aquela escola tinha uma realidade em que predominava a classe média. Então, as eventuais carências do papel que a escola pudesse desempenhar eram supridas de outras maneiras. A gente tinha apoio para conseguir dar uma formação mais humana, mais crítica, por parte dos pais que tinham filhos ali, que já escolhiam o colégio também por causa dessa característica.

Lembro-me de um diretor muito hábil que conseguia ter um bom relacionamento com quase todos os professores, com pensamentos diferentes. Por alguma razão, que eu não me lembro qual, eu discordei dele. Então, ele fazia aquela coisa bem brasileira, levava a gente para tomar cafezinho, conversava... Ele me chamava de Dona Nídia, me tratava com muito respeito, mas me via como a “louca”, que fazia aqueles estudos de campo, que reprovava poucos alunos, e que brigava muito com os colegas professores que ameaçavam reprovar os alunos em larga escala durante o conselho de classe. Aliás, havia grandes embates nos conselhos de escola, porque principalmente os colegas de Matemática e Física queriam reprovar muitos e a gente não deixava.

Eu creio que escola é tudo isso, até mesmo os conflitos que aconteciam, essas visões diferentes que conviviam lá.

Pesquisador: Na sua opinião, o que é necessário para ser um bom professor de adolescentes?

Prof. Nídia: *Precisa ser muito bem formado na sua área específica. Somente alguém com uma boa formação inicial consegue ousar, fazer diferente. Quem tem formação ruim, não tem segurança para ousar. Outro ponto é levar a sério o seu trabalho. Há profissionais que não fazem isso. O Architiclino já estava sofrendo com isso quando eu saí de lá. É preciso trabalhar coletivamente, fazer avaliações constantes do seu trabalho, perceber que o seu retorno é o aluno. No Architiclino, aconteceu de termos projetos de vida em comum, tínhamos clareza do nosso papel como professor e éramos muito amigos.*

Pesquisador: Na sua o que seria uma boa escola de ensino médio voltada para jovens?

Profa. Nídia: *Muito difícil responder a isso. Acho que precisa ter um bom diálogo com o mundo de “fora” da escola, que não pode ser construída em cima de um trabalho individual e compartimentado. Isso seria a “não-escola”. Creio que ter objetivos maiores em comum é fundamental por parte de todo o mundo que lá trabalha. E é claro que esse objetivo não é o vestibular. Há um papel maior que é o de contemplar e possibilitar caminhos para as várias dimensões da vida do jovem. E isso vem com diálogo, vem sem o medo de aprender, de confessar que “não sei” um determinado assunto, de ir contra o mundo competitivo em vez de estimulá-lo, de aproveitar o conhecimento do aluno de alguma maneira...*

Todas as entrevistas anteriores me servirão para empreender uma análise das possíveis razões para o Lins ter se tornado uma boa escola de ensino médio. O resumo delas encontra-se em um quadro sinótico (no anexo Q). Aspectos como o trabalho coletivo, a identificação entre as pessoas, a boa relação humana e com o saber, são bons exemplos dessas razões e, sobre eles, discorrerei no próximo capítulo

CAPÍTULO 6

CONTRADIÇÕES ESCLARECEDORAS: ALGUMAS ANÁLISES

Nas entrevistas feitas com os profissionais e nos questionários elaborados por mim e respondidos pelos alunos, percebemos uma série de contradições e constatações que revelam o quanto a escola é boa, o quanto ainda pode melhorar e o quanto deixa a desejar. Tais contradições trazem elementos que podem servir de subsídios para discutirmos em que a escola José Lins do Rego pode contribuir para a constituição de diretrizes para uma boa escola de ensino médio, em suas vertentes ligadas à adolescência, ao saber ali trabalhado e ao papel social da escola.

6.1 O permanente e o instável

“Para romper uma estrutura escolar fechada, deve haver uma insatisfação com ela e princípios de sensibilidade e humanidade que apontam caminhos para algo que seja diferente e enriquecido e que tenha significado”.

Frase de Queiroz, professor de Geografia, em entrevista no capítulo 6

Um das perguntas mais recorrentes dentro da realidade do Lins é até que ponto tais projetos e, conseqüentemente, tais êxitos permanecerão. Será que com a saída de alguns desses profissionais-referências a escola manteria a imagem positiva e famosa que tem? Em outras palavras, guardadas as devidas diferenças, será que a escola repetirá o que ocorreu com

outros colégios que tiveram momentos de auge e depois decaíram, como o Architiclino, o Oswaldo Aranha, o Caetano de Campos, dentre outros?

Para problematizar tal discussão, é preciso ter em mente que há uma realidade rígida que caracteriza o sistema de ensino, sobretudo no que se refere à questão do espaço-tempo escolar. A grade curricular, o processo de atribuição de aulas, a jornada do professor, enfim, são elementos que amarrame circunscrevem o poder de ação de qualquer projeto diferenciado.

O Lins não propôs uma mudança de toda a sua estrutura física e temporal, conforme defendem alguns autores (ALVES e DIMENSTEIN, 2006) como forma de melhorar o ensino, ou como alguns outros colégios públicos o fizeram (vide o Amorim Lima, no Butantã³³). Ele criou cima dessa estrutura, sem a pretensão de modificá-la drasticamente, já que, objetivamente, não teria autonomia para tal.

Numa realidade de escola pública, sujeita a várias tentativas de mudanças de governos para governos, pode ser um erro em longo prazo pensar que a solução seria mudar radicalmente uma estrutura secular, pois as mudanças tendem a não permanecer. A exemplo de outras instituições seculares, a escola tradicional parece sobreviver com algumas de suas práticas, mesmo diante de tantas propostas supostamente salvadoras. Nesse contexto, por mais interessantes que sejam os temas dos projetos, inclusive a julgar pelas avaliações dos alunos, há provas, leituras obrigatórias de livros (de que alguns alunos não gostaram) e discussão de conteúdos tradicionalmente ensinados. Tais elementos fazem parte da chamada cultura escolar e sobreviveram, por mais que tenham sido objeto de críticas ao longo dessas últimas décadas. No Lins, não foram objetos de questionamentos dos elaboradores dos projetos – o foram por parte de alguns alunos, muito provavelmente como instrumento de defesa diante da

³³ A Escola Municipal de Educação Fundamental Amorim Lima no Butantã rompeu com a organização tradicional do espaço físico e do tempo de uma escola convencional. Não há salas separadas por paredes e há uma maior flexibilidade no tempo em que os professores ficam com os seus alunos. Dessa maneira, conseguiu organizar a escola em função das necessidades de cada turma.

insegurança que provas e trabalhos lhes causam.

“Eu não sei, acredito que eu diria com cem por cento de clareza: na hora em que toda essa equipe, por um motivo ou outro, deixar o Lins, as coisas mudarão, aí entra em outro processo histórico. Será que o aluno que entrar daqui a dez anos sairá com a consciência do aluno de hoje? Não sei...”

Frase de Faria, professor de Filosofia, em entrevista no capítulo 6.

Talvez esteja aí o maior mérito da escola: criar sem romper drasticamente com uma estrutura. As atividades dos projetos ocorrem dentro do ambiente de sala de aula, sem grandes custos e sem mudar drasticamente a rotina da escola, com exceção do Projeto Aniversário. As atividades coletivas como palestras, excursões, etc. são planejadas com antecedência, de modo que não afetem demasiadamente as aulas em sala. Assim, por exemplo, se a atividade coletiva for para as segundas series, as outras continuarão com aulas normais. Se houver um campeonato esportivo, as aulas não pararão por causa disso.

Embora pareça algo elementar, nem sempre é assim em muitas escolas. Uma situação emblemática ocorre, por exemplo, quando há os conselhos participativos, uma espécie de reunião de pais com a presença de alunos, professores e direção ao final do bimestre para entrega das avaliações finais e para a análise da turma. Boa parte das escolas da região paralisa as aulas por uma semana para realizá-los— algo que tem sido denunciado seguidas vezes pelos pais junto à diretoria de ensino. No Lins, os conselhos participativos ocupam dois dias, uma vez que toda a organização é feita de modo a otimizar a qualidade da reunião sem prejudicar as aulas.

A elaboração de um calendário viável nos projetos também visa este objetivo: construir e inovar dentro da realidade que se tem. Talvez a inovação dentro da rigidez já sedimentada seja o elemento que dar maior garantia de permanência dos projetos a longo prazo. As atividades e metas elaboradas exigem trabalho e comprometimento, porém são simples, factíveis e já foram incorporadas ao cotidiano escolar sem grandes rupturas. Portanto, diante daquela cultura escolar local, ao pôr na balança as vantagens e desvantagens de seguir

naquele caminho, é provável que a opção seja pela sua manutenção.

Paradoxalmente, talvez seja essa mesma estrutura o elemento que mais torna instáveis as conquistas da escola. Embora haja uma relativa estabilidade no quadro docente, sobretudo no período da manhã, todo ano entram novos professores que precisam ser preparados pelos colegas mais antigos para participarem dos projetos. A diretora faz questão de recebê-los individualmente, apresenta-lhes todos os projetos e costuma concluir afirmando que precisam respeitar e cumprir o trabalho da escola.

Em particular no período da tarde, em que a rotatividade de professores é bem maior e em que a maior parte deles leciona em outros períodos ou em outras escolas (apenas complementam a sua jornada com algumas poucas aulas), os projetos tornam-se praticamente inviáveis, uma vez que a equipe mal se encontra para organizar as atividades coletivas e as abordagens interdisciplinares. Há uma falta dos professores considerável, exatamente porque, naquele período, o professor tem poucas aulas e, por isso mesmo, se precisar faltar, o fará naquele turno. Recentemente (em 2008), a criação de um cargo destinado somente à coordenação do ensino fundamental tem dado um maior ânimo às ações coletivas no período.

A ausência dos projetos no período noturno é explicada de maneira diferente pelos personagens entrevistados. Alguns entrevistados, como o professor de Biologia, atribuem essa falha no andamento da escola à dificuldade de coordenar os períodos, enquanto outros atribuem a um grupo de professores classificados como conservadores, os quais são presentes e dominantes no período noturno. De fato, há uma resistência em aceitar inovações no período noturno. Há relatos de professores novos que chegam no período, que pretendem inovar e acabam sendo excluídos do grupo, segundo narração de pessoas entrevistadas que pediram para não se identificar. Há, inclusive, uma certa rivalidade entre os períodos, exatamente por haver um grupo no diurno, cujos projetos adquiriram uma grande visibilidade e são elogiados pelos alunos e pela comunidade. Os professores do período noturno, talvez por isso mesmo,

embora faça trabalhos sérios e elogiados, recusam-se a fazer o mesmo ou da mesma maneira que o diurno. A maior parte dos professores do noturno é de efetivos e está há anos na escola. Por mais que a direção e coordenação tentem modificar alguns hábitos, esbarram na realidade de uma escola pública, com cargos efetivos e estáveis e, por essa razão, abre espaço para se fazer ou para não se fazer.

Por fim, o êxito da escola parece vir de um “casamento” (para usar o termo do professor de Filosofia) ou da formação de um grupo de profissionais que se juntou para implementar sua singularidade alimentando-se numa coletividade, e que isso se deu, dentre outros elementos, por coincidência ou por um histórico particular daquela escola. A percepção de que não houve uma atitude deliberada para a obtenção desse êxito pode ser a causa do sentimento de instabilidade. É algo bem diferente de se ter um planejamento a médio e longo prazo para se obter uma realidade escolar como a vivida no Lins. O poder público, que poderia ser um agente apropriado para garantir esse planejamento a longo prazo, nem sequer é citado nas entrevistas e no questionário dos alunos como um elemento que ajudou, de alguma maneira, a construir os seus fatores positivos.

Eu tenho medo de que o que o Lins faz não dure. Às vezes, parece tudo tão instável. Tenho medo de que tudo tenha ocorrido por causa de posturas personalistas...

Frase de Vanessa Rosa, ex-aluna do Lins, em entrevista no capítulo 6

Portanto, o paradoxo está no fato de que se ocorreu sem planejamento deliberado, também poderá sumir ao acaso, dependendo de outras configurações sociais ou locais que a escola pode adquirir.

6.2 Os projetos interdisciplinares e a aula

Muito possivelmente devido à quase ausência do poder público na discussão pedagógica curricular, a escola pareceu ter construído o seu currículo a longo dos anos. Nesse processo, salta à vista o papel que o trabalho com projetos ocupa na escola. A despeito de ter sido elevado à categoria de salvador da educação pública para, logo em seguida, ter o seu nome banalizado, o projeto no Lins é abraçado por boa parte dos seus alunos e professores como uma maneira que a escola encontrou para dar um pouco mais de viço e estímulo aos seus afazeres pedagógicos. Tal fato parece ter acontecido por uma questão tanto de desejos individuais impossíveis de realizar senão no coletivo, quanto pelo fato de ser mais fácil de operacionalizá-lo dentro da realidade de uma escola.

“Numa escola de ensino médio, o jovem tem que ser protagonista. Aliás, não só o jovem. Tem que ter o protagonismo de cada um, dos professores também”.

Frase de Rosa, ex-aluna do Lins, em entrevista no capítulo 6

O trabalho por projeto conseguiu extrapolar o âmbito disciplinar que uma aula tem e, assim, proporcionou uma maior extensão ao conhecimento trabalhado, além de ser uma maneira de não sobrecarregar uma determinada disciplina, já que se dividem as tarefas entre as demais. Ele cria brechas numa estrutura escolar engessada, e até por isso a sua organização não é trivial. No Lins, somente uma atividade coletiva é promovida para cada projeto em cada bimestre. Por exemplo, para dar uma aula de campo para uma turma é preciso dois professores, o que implica em ter um professor a menos naquela escola, naquele dia, sem poder substituí-lo por um professor eventual, já que, oficialmente, não se trata de falta de um professor. Esses dois professores devem ter o conhecimento interdisciplinar, já que a atividade em si envolve boa parte dos saberes de outras matérias, o que exige que se faça uma

capacitação antes em um determinado HTPC. Num caso da aula de campo, são cinco séries de terceiros colegiais, o que demora uma semana, pois cada sala vai em um dia diferente para se ter maior qualidade e isso faz com que a rotina da escola seja alterada a semana toda. E essa atividade é só uma atividade dentre as demais que a escola organiza ao longo do ano.

“Eu acho que quando falamos em formar uma pessoa “como um todo”, a contribuição que nós da área de ciências naturais damos ao Lins é muito grande, seja na física, na biologia, na Química”

Frase de Carvalho, professor de Biologia, em entrevista no capítulo 6

Os projetos foram a maneira que a escola encontrou de colocar-se singularmente dentro de um espaço / tempo já ocupado social, histórica, econômica e politicamente, conforme demonstra a resposta da diretora sobre ser a falta de tempo para aspectos pedagógicos a sua maior frustração no Lins. Eles fomentaram o sentimento de pertencimento da equipe de professores àquela realidade. A divisão das tarefas e o envolvimento do grupo docente, aparentemente, demonstram simbolicamente aos alunos que ali há coesão, há envolvimento e, portanto, há força. O primeiro projeto que surgiu foi no período analisado foi o *Identidade* (ano 2000), que veio no bojo do combate a indisciplina. Já naquela época, a escola parece ter percebido que, simbolicamente, a união do grupo de professores em torno da atividade teve uma repercussão psicológica junto aos alunos até mais forte do que os seus objetivos deliberados. Esse aprendizado tornou-se um saber daquela escola: combate-se à indisciplina de maneira eficaz se houver um trabalho coletivo. Uma voz sozinha em um ambiente de desrespeito mútuo não se fará ouvir. Portanto, no Lins, se a escola defronta-se com uma turma cujo problema de indisciplina parece inviabilizar o processo pedagógico, rapidamente propõe que haja uma postura única do grupo de professores, bem como a imediata construção de um projeto que atenda às especificidades daquela turma.

Contudo, há uma imediata associação dos projetos com os seus coordenadores ou criadores, gerando uma sensação de que há posturas personalistas. Essa situação quase sempre

é geradora de conflitos, posto que põe pessoas em evidência. Surge, então, desconforto em outras pessoas cujo trabalho não aparece tanto, além de, eventualmente, as posturas personalistas inibirem o afloramento de outras subjetividades ali latentes. Esse eventual personalismo também pode pôr em risco a continuidade dos próprios projetos uma vez que esses podem acabar à medida que seus fundadores saiam da escola..

6.3 O superficial e o essencial

Há elementos da cultura escolar que lhe são muito peculiares e que muitas vezes são considerados de menor importância pelos governos ou por outras instâncias externas. Tais elementos estão ligados às formas pelas quais a escola se organiza. É o caso das grades curriculares, dos horários coletivos, das normas para a realização das excursões, da jornada do professor, entre outros aspectos.

Quando há reclamação do corpo docente em relação a essas questões, normalmente lhe é atribuída uma falta de visão maior dos problemas educacionais ou é acusado de adotar posturas corporativistas. Apesar de em alguns casos tanto o corporativismo quanto a estreiteza de olhar estarem presentes, a fala dos entrevistados mostra que, de fato, esses aspectos podem ser importantes, já que atingem fortemente o seu saber e fazer pedagógicos.

Tome-se o exemplo das mudanças de grades curriculares. Segundo estudo minucioso feito pelo professor de Biologia em seu trabalho de especialização (CARVALHO, 2005), uma simples mudança da grade desarticulou a forma pela qual se ensinavam os conteúdos, diminuiu a possibilidade de interdisciplinaridade, dificultou a organização dos alunos, uma vez que houve menos tempo para estudar e tirar dúvidas de outras matérias, diminuiu as

chances de aprovação no vestibular, posto que os alunos passaram a reclamar mais no ano seguinte da quantidade de matérias que deixaram de ver, sobretudo em Química, Física e Biologia, sobrecarregou os professores dessas disciplinas, posto que tiveram que pegar mais turmas para completar a sua jornada, diminuiu-lhes o rendimento dos alunos nas mesmas e deixou, de maneira subliminar, um recado para os alunos: Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que ganharam mais aulas, são, de fato, as matérias com as quais devem se preocupar.

A escola se manifestou contrariamente à mudança da grade e apelou às instâncias superiores como o Conselho Estadual de Educação, via diretoria de ensino. Foi taxada de corporativista pela diretoria por defender os interesses, segundo eles, de alguns professores, em especial daqueles que tiveram as aulas diminuídas. O Conselho Estadual de Educação vetou o pleito. Diante dos resultados observados pela pesquisa do professor de Biologia, é questionável que a reclamação de uma mudança de grade seja algo superficial para algumas realidades escolares. Os problemas oriundos da mudança de grade agravaram-se no ano de 2008, quando o governo instituiu no currículo das terceiras séries mais três disciplinas chamadas de “parte diversificada”, cada uma com duas aulas semanais. Em que pese haver a previsão da diversificação do currículo no ensino médio, a qual não necessariamente deve ser contemplada por meio da criação de novas disciplinas, essa medida teve um impacto considerável na organização do tempo de estudo dos alunos. E, como houve mais uma redução na quantidade de aulas de outras matérias, o trabalho coletivo e a margem para criação de espaços para os projetos ficaram bem mais restritos, conforme reclamou a coordenadora em sua entrevista.

Outro aspecto que costuma levar a alcunha de superficial, mas que tem um impacto essencial no bom andamento da escola é a forma pela qual se organizam os horários coletivos. Se fragmentados, dificultam enormemente a coesão do grupo e a manutenção de um trabalho

pedagógico consistente. Para evitar essa situação, neste ano, o governo previu a existência de dois horários coletivos obrigatórios, um seguido do outro. O objetivo da medida era o de juntar mais professores em um mesmo espaço / tempo. Porém, a medida restringiu as reuniões em dois dias por semana e, diante da realidade dinâmica de uma escola, há um longo intervalo de tempo na semana entre um horário coletivo e outro. Como resultado, conforme diz a coordenadora, temos horários coletivos sobrecarregados por recados e menos agilidade no trato de decisões fundamentais no andamento da escola, em particular dos projetos. Portanto, não é possível dizer que se trata de um assunto banal – de cunho corporativo. Pode ter sido bom em algumas circunstâncias, mas não o foi ali.

Recentemente, o governo exigiu que as escolas dispusessem as avaliações dos alunos na Internet, re-introduzindo o boletim. A medida deve como objetivo dar maior transparência ao processo de avaliação da escola. Contudo, como há uma falta crônica de quadros administrativos, quem acaba por digitar todos os conceitos finais na Internet é o professor coordenador, que fica mais de dois dias alheio à sua função para cumprir essa determinação. Note-se que não estou discutindo aqui questões essenciais para o bom andamento da escola, entre elas medidas adotadas pelo governo visando uma maior adequação de currículo, uma maior estabilidade do quadro de professores, ações para evitar faltas dos professores, dentre outros. Estou discutindo o que se convencionou chamar de pequenas medidas, impostas às escolas por sujeitos alheios a elas, que lhes desorganizam enormemente a sua cultura, em geral piorando-lhe a qualidade de sua prática pedagógica.

Parece-me que o conhecimento que uma escola produz em relação às práticas escolares advém, também, da forma pela qual ela consegue criar algo novo diante de suas limitações. Ao não se permitir que a escola decida o seu caminho, até mesmo em aspectos considerados menores, os quais vimos que podem não ser, soa como uma atitude desrespeitosa, conforme apontaram nossos entrevistados. Contudo não é tão simples propor que seja dada autonomia

total a todas as escolas, uma vez que, sabidamente, há casos de abusos no descumprimento de regras e funções. Parece-me que o acompanhamento do trabalho delas, de maneira próxima, respeitando a sua singularidade e a sua identidade, coibindo-lhe eventuais abusos e ajudando-as (o que deveria ser o trabalho do supervisor e dos auxiliares técnico-pedagógicos) parece ser mais adequado do que tomar medidas gerais para a realidade de milhares de escolas, cada uma com uma riqueza particular.

6.4 Sem medo de ser escola

As discussões sobre o permanente e o instável, os projetos e a aula e o superficial e o essencial apontam para uma percepção de que não há, no Lins, o medo de ser escola. Pode parecer pouco, mas não deixa de ser curioso que uma escola se destaque, até mesmo entre os alunos, por não abrir mão do seu papel, mesmo diante das severas críticas que atingem o formato tradicional da escola, algumas delas com razão de ser. É comum vermos atribuída à falta de hábito da leitura, por exemplo, à cobrança excessiva de livros chatos por parte da escola. A julgar pelas entrevistas e pelo questionário, boa parte dos alunos considerou positivo o fato de haverem livros de leitura obrigatória ou de que passaram a incorporar o hábito de ler.

“O fundamental é ter sensibilidade e ter conhecimento de como é uma escola. Ele pode até ser especialista, mas não é todo que consegue criar, é preciso ter sensibilidade pra isso. É preciso saber, por exemplo, o momento certo e o que dá efetivamente para fazer”

Frase da diretora Solange Rodrigues Leite, em entrevista no capítulo 5

A crítica de que um aluno vai mal somente porque a escola não conseguiu seduzir-lhe para o conhecimento também é rebatida quando se vêem análises mais amplas do processo de aprendizagem. Aparentemente no caso do Lins há uma co-responsabilidade na tarefa de

ensinar e aprender entre professores e alunos. A crítica de que prova é um método de avaliação a ser superado também não necessariamente se coaduna com algumas das situações vivenciadas sobretudo nos projetos. O processo para elaborá-las gera um poder de síntese das atividades desenvolvidas entre o grupo de professores, aumentando-lhes o foco, além de servirem deliberadamente como atividade de formação para novos professores no que se refere a critérios para elaboração e correção de questões. Como a nota que cada aluno recebe valerá para todas as disciplinas, é provável que se tenha uma avaliação mais global do aluno. O formato escolhido para elas, priorizando a linguagem argumentativa, associando textos, permitindo espaços para reflexões, tende a ser mais um instrumento que o ajuda na sua aprendizagem, assim como a análise de seus resultados ajuda a tomar decisões futuras acerca da aprendizagem de cada aluno e do andamento dos projetos.

O objetivo deliberado de centrar as suas ações na aprendizagem dos alunos, desenvolvendo-lhes competências e habilidades, priorizando o espaço-tempo da aula, também parece ter esse objetivo. São evidências desse aspecto as situações de trabalho coletivo, feitas sem prejuízo das demais aulas, e a busca de divisão equânime de responsabilidades entre os professores no tocante às ações coletivas, as quais não têm necessariamente a obrigação de serem lúdicas ou prazerosas o tempo todo. Os valores disciplina e esforço estão presentes nas falas dos entrevistados e parecem ser passados aos alunos como importantes para que a aprendizagem se realize, de fato. Nesse sentido, o valor do espaço-tempo de uma única aula é preservado. Esse fato adquire grande magnitude quando se observa a frase de alguns alunos que dizem “que a escola é boa porque tem aulas”.

Não se trata, pois, de dizer que as críticas que se fazem costumeiramente à instituição escolar são infundadas. Ao longo das entrevistas e questionários, vê-se que as críticas são pertinentes em muitas de situações que o Lins vivencia, tais como falta de dinamismo em algumas aulas; falhas na avaliação; alguns conhecimentos descontextualizados, etc.. Tais

problemas existem e são combatidos com maior ou menor eficácia, dependendo do caso. Ocorre, pois, que não se pode generalizar atribuindo caráter necessariamente negativo a algumas ações que fazem parte da cultura escolar há séculos. A julgar pelo que vemos aqui, não há uma natureza necessariamente negativa nelas. Há, muito possivelmente, inadequações na forma com que são utilizadas.

Portanto, ser uma escola que utiliza a cultura escolar mais tradicional não necessariamente é ruim. As críticas que se fazem à escola tradicional parecem tê-la desestruturado em demasia. Uma eventual segurança advinda do sentimento de não se ter medo de ser escola pode trazer muitos benefícios, até mesmo para que possa criar novos caminhos.

6.5 A ausência e a presença do poder público

Nota-se, na fala dos entrevistados e nos questionários dos alunos, uma ausência significativa das ações feitas pelos governos no que se refere às conquistas da escola. Ainda que possa ter havido uma organização nos questionários e na entrevista que dificultou o aparecimento dessas menções, não há sequer uma medida deliberada feita pelo governo que tenha sido considerada como de ajuda para a escola a tornar-se referência junto às demais.

“Acho que o governo deve apoiar o trabalho... Deve ser algo que deixe o espaço aberto para que os professores e alunos tenham facilitado o seu desenvolvimento e o seu trabalho”

Frase de Vanessa Rosa, ex-aluna do Lins, em entrevista no capítulo 5

Quando o governo é citado, são observadas queixas, principalmente ao aparente desamparo em que a escola se encontra, à falta de investimento em recursos humanos e

materiais, à imposição de medidas que, de maneira geral, não respeitaram o trabalho que a escola já faz e às intervenções no andamento pedagógico da escola, via diretoria de ensino, quase sempre para resolver conflitos relativos à avaliação de alunos considerados reprovados.

A ausência de medidas dos governos que, no período abrangido por este trabalho, melhoraram a escola nos resultados aprovados não pode ser confundida, porém, com uma ausência do papel do Estado. Aparentemente, a julgar pelas falas dos profissionais envolvidos, há uma percepção imbuída em suas ações de que eles são o Estado junto àquela realidade e, como tal, devem agir assim, independentemente da política dos mandatários.

Falas como a da diretora que diz não trabalhar o quanto ganha e do professor de Filosofia que diz “buscar fazer a sua parte, ainda que não seja o caminho mais fácil”, bem como o cumprimento das regras e o cuidado que se deve ter com os jovens, demonstram uma concepção de que, enquanto servidores públicos, o papel do Estado deve prevalecer sobre os seus desejos individuais. É saudável que seja transmitido aos alunos essa separação clara entre governos e Estado, pois pode lhes trazer um estímulo a uma co-responsabilidade diante de um coletivo representado por um poder público que não é opressor ou paternalista (no sentido de ser exclusivamente provedor de todas as suas necessidades).

6.6 O Lins e o Architiclino: semelhanças e diferenças

A discussão feita até este momento facilita uma análise das semelhanças entre o que houve no Architiclinio no final da década de 1970 e começo dos anos 1980 e o que ocorre no Lins hoje. Ambos aglutinaram professores que se identificaram com os mesmos ideais e, aparentemente, encontraram ressonância com a história da escola e com a sua comunidade,

alimentando-se mutuamente dessa troca. Esse encontro deu-se muito provavelmente sem que tenha havido qualquer motivação mais explícita pelos órgãos gestores.

O Lins e o Architiclinio foram fortemente influenciados pela riqueza política de suas épocas e as diferenças nesta riqueza são emblemáticas das próprias diferenças entre as épocas. Se a pauta política partidária era o elemento mais fundamental da vivência política no Architiclino, como, por exemplo, a participação dos professores no então incipiente Partido dos Trabalhadores, no Lins a pauta é a participação política via ONG, movimentos culturais e articulação da comunidade.

Ambas as escolas possuem em seus quadros professores aguerridos, com histórico de resistência frente às decisões consideradas autoritárias externas ou internas às escolas. As tentativas de diminuir a força do grupo ocorreram seguidas vezes, mas parecem ter sido arrefecidas diante da qualidade e da dedicação com o qual fazia o seu trabalho, nas poucas vezes em que tais órgãos gestores se dispuseram a ir conferi-lo. Em consequência, a postura mais comum dos governos e dos seus superiores imediatos foi de dar-lhes maior autonomia, evitando os confrontos mais diretos.

A discussão do permanente e do instável que o Lins faz o tempo todo também era uma preocupação dos agentes do Architiclino. Por saberem que a boa qualidade do trabalho se fazia mediante uma aparente boa vontade dos professores, sem estímulos por parte dos seus gestores, a sensação de que o cansaço e a frustração podem chegar a qualquer momento parece rondar a ambos, o que torna a manutenção do trabalho um desafio constante.

Os professores que faziam o trabalho diferenciado junto aos alunos, em ambas as escolas, parecem ter o respeito e admiração dos alunos. Tornaram-se referências em termos de postura, conhecimento e acolhimento. Percebi na fala da professora Nídia, sobretudo quando descreve o caso do aluno Madalena, uma aceitação do jovem tal qual o é, sem preconceitos.

Ambas as escolas apresentam diferenças consideráveis entre os períodos e atribuem

várias explicações para o fato – talvez todas elas estejam corretas. As tentativas de tornar a escola mais uniforme em todos os períodos parece ser um desafio que não conseguem resolver a contento. Há fortes diferenças entre grupos de professores de cada uma das escolas e era comum a existência de conflitos entre eles, as quais a direção e a coordenação demandavam tempo para apará-las. Tais diferenças, via de regra, são atribuídas a visões ideológicas distintas de educação, quase sempre numa dicotomia entre educador progressista e educador conservador. Em particular no Lins, há percepções que resvalam numa falta de comprometimento maior com o trabalho por parte dos professores que supostamente não compartilham com os ideais daquele grupo.

Em ambas as escolas a sua boa imagem é freqüentemente questionada, provavelmente porque algumas das mazelas que estão em muitas escolas públicas também estão presentes nelas, tais como falta de e dos professores, falta de preparo, dificuldades em fazer um trabalho coletivo, despreparo profissional, dificuldades em resolver a contento problemas de aprendizagem de alguns alunos, falta de infra-estrutura, índices de aprendizagem ainda não satisfatórios, dentre outros. A fala da Profa. Nídia, preocupada em salientar que estes problemas já existiam na escola, também está presente na fala dos professores e alunos do Lins, possivelmente com receio de darem a impressão de se constituírem numa falsa imagem. Esses problemas corroboram o sentimento permanente de possível não durabilidade do trabalho coletivo.

Ressalta-se como principal diferença entre as escolas o fato da questão da adolescência ainda não ser um elemento tão presente na época estudada no Architiclino, ainda que tenha começado a se esboçar. O embate da escola entre punir o aluno que desrespeita e as regras e, ao mesmo tempo, colocar a questão sob um viés educativo, já se mostrava àquela época, ainda que a opção pelo segundo método não fosse a escolha adotada oficialmente na legislação brasileira (o ECA não existia, por exemplo).

Ao citar os problemas do período noturno, amainados em função dos projetos criados, bem como a ênfase que dá aos trabalhos com pesquisa de campo, a professora Nídia parece apontar que o trabalho coletivo é mais bem executado via projetos. Nota-se, neles, a exemplo do Lins, ocasiões em que cada professor coloca a sua contribuição, quase sempre escolhida como a sua opção metodológica preferida. As pesquisas de campo partiram, em parte, da professora Nídia, os projetos de Química Orgânica partiram do Prof. Mansur, etc., o que, também à época, parece ter trazido receios de torná-los excessivamente personalistas.

Portanto, as questões gerais apresentam-se muito parecidas entre o Lins e o Architiclino, sobretudo no fato de se constituírem de boa qualidade, sem que tenha havido planejamento de instâncias superiores. As maiores diferenças, contudo, devem estar no dia-a-dia de ambas as escolas, já que à época, os jovens e o País eram outros.

6.7 O propedêutico e a formação básica

A dicotomia entre o propedêutico e o profissionalizante aparece no Lins. Há uma tensão entre o fato de a escola ser boa porque tem projetos inovadores, ao mesmo tempo em que alguns de seus alunos consideram que tais projetos ou ações inovadoras atrapalham o andamento da escola, exatamente por “roubar” tempo da aula tradicional que, segundo eles, melhor os prepararia para o vestibular. Considerando a atual organização do espaço e do tempo escolares, sobretudo no que tange à sua rigidez, é provável que tal dicotomia somente seja superada com o passar do tempo, em que o conceito de ensino médio como a última etapa da educação básica voltada para a formação da pessoa em suas múltiplas dimensões prevaleça sobre a dicotomia.

A despeito do Lins ter optado por montar projetos exequíveis e factíveis, sem mudar demasiadamente a sua estrutura, intercalando o conteúdo formal com os temas abordados, a existência deles atrapalha o andamento do conteúdo tradicional para alunos que pretendam disputar vagas competitivas no ensino superior, mas que não dispõem de recursos para fazer um cursinho. Resta perguntar, contudo, se a escola conseguirá atender nisso quem apresenta necessidades formativas que vão além das acadêmicas.

Os alunos que demandam preparação para o vestibular estão presente em todas as classes, não em grande número, mas exercendo um papel relevante no contexto da escola, até porque conquista a simpatia imediata dos professores e funcionários, pois “ele é interessado”, e exige bem mais dos professores ao participar das aulas, ou porque, em geral, é oriundo de famílias que enfatizam a importância dos estudos. Vale ressaltar que a escola, em virtude da sua boa imagem, atrai estudantes de uma classe média baixa, filhos de educadores da região ou de pequenos comerciantes moradores dos dois condomínios em frente à escola, além de alunos oriundos de escolas particulares. Há uma convivência desses alunos com os que provêm de regiões mais periféricas ainda, distantes cerca de 10 a 15 quilômetros da escola e em geral ainda mais pobres, alguns vindos de escolas cujo grau de abandono é notório e que, talvez por isso, apresentam deficiências mais difíceis de serem superadas, em que a defasagem cognitiva é apenas o elemento mais visível de suas carências.

Em escala menor, talvez o Lins reproduza em cada turma a dicotomia histórica a qual o ensino médio é historicamente subordinado. É curioso notar que, ao responderem à pergunta: “Até agora, você acredita que o Lins está preparando melhor você para quê: para o mercado de trabalho, para uma formação cidadã, para o vestibular ou nenhuma delas?”, o vestibular seja o segundo item mais citado pelos alunos da segunda série e também pelos alunos dos terceiros colegiais. Muito provavelmente isso se deu em virtude da falta de familiaridade com a questão do vestibular naquele momento. Para alguns alunos vestibular é

algo distante e, portanto, deve ser só mais uma etapa da vida. Eles supõem ser suficiente o que lhes é ensinado, já que a escola tem a sua confiança. Os alunos do Lins desconhecem a quantidade de assuntos que deixam de estudar porque a grade horária da escola pública não permite, ou porque há falta de professores, ou ao seu despreparo, ou devido aos projetos. Condições diferentes de alguns colégios particulares que treinam os seus alunos para os vestibulares. Ressalte-se, no entanto, que o argumento de que tal matéria é importante porque cai no vestibular é utilizado com frequência por alguns professores, como maneira de estimular o aluno a aprender algo que lhes é desinteressante, e há a alunos que acabam por acreditar.

A dicotomia também aparece na entrevista dos professores, oriundos de faculdades em que o vestibular não foi tão concorrido, sem muitas vezes terem prestado os vestibulares mais tradicionais. Em sua maioria acreditam que estão dando uma boa formação para o vestibular ou se colocam como alguém que sofre por não saber exatamente enfrentar esta dicotomia.

Se por um lado os professores utilizam o vestibular como argumento para motivar os alunos, pode-se perceber que tal formação para o ensino superior não significa exatamente aquela formação propedêutica de cursinho. Trata-se de instrumentalizar o aluno para construir um projeto de vida, em que, se a questão do ensino superior for partícipe, ele saberá o que fazer para superar as eventuais lacunas, matriculando-se, por exemplo, em cursos preparatórios para os vestibulares, optando por um PROUNI, ou conseguindo bolsas parciais, entre outras possibilidades.

“Quando falo para a vida - que sei que é um termo aberto demais - falo dele como pessoa e como cidadão. Viver essa “leveza” enquanto cidadão, consciente crítico, analítico, observador, de não ser aquela pessoa que deixa as coisas “passarem batidas”. Que ele consiga perceber as coisas que acontecem em sua volta”.

Frase do professor Faria, de Filosofia, em entrevista no capítulo 5

Talvez esteja aqui um possível caminho para responder à dicotomia entre propedêutica

e profissionalização extraída da minha análise: a escola está preparando o aluno para fazer opções e para construir um projeto de vida. Nesse sentido, procura abarcar um leque variado de cidadanias, além daquela que caracteriza o cidadão alfabetizado e o trabalhador.

6.8 O tempo da escola e os novos tempos

Há autores apontando que a inserção de novos assuntos na escola, atribuindo-lhe cada vez mais papéis, tem sido recorrente em vários governos e pesquisas (AZANHÁ, 1998; MACHADO, 2000). Há relatos de projetos de leis que propõem que a escola seja a receptora de lixo reciclável no bairro, a pretexto de ensinar a importância da reciclagem³⁴. Por outro lado, cobra-se em demasia uma formação mais ampla em aspectos relativos a uma melhor inserção no mercado de trabalho. Ao longo da entrevista dos profissionais e dos alunos, vemos que a escola é incapaz de fazer todas essas funções, caso esta educação para o mercado de trabalho seja confundida com educação profissionalizante. Parece evidente, contudo, que a escola pode preparar o aluno para melhor inserir-se no mercado de trabalho, caso desenvolva neles habilidades e competências mais gerais, que sempre foi a sua função.

Por isso, a julgar pela reclamação generalizada de alunos e professores sobre a falta de tempo, parece não ser adequada a incorporação de tantas novas funções no dia-a-dia escolar. Talvez o excesso de atribuições que a escola regular tem adquirido seja mais um elemento que está lhe tirando o foco de sua função maior, que é lidar com uma formação mais generalista do aluno e não mais do que isso, conforme propõe a atual legislação..

³⁴ Quando fui diretor de orientação técnica da secretaria municipal de educação de São Paulo, deparei-me com um projeto de lei que propunha a escola como coletora de lixo reciclável do bairro.

Nesse sentido, cabe à escola uma nova adequação de suas funções diante de novas realidades sociais e não exclusivamente o acréscimo de outras, já que, mesmo no caso do próprio Lins, fica evidente que há dificuldades em fazer até mesmo o que lhe é básico. Se tiver que incorporar o acréscimo de novos papéis, parece mais plausível que o seja em outros horários, sem prejuízo do que a escola já está fazendo, ou em outros espaços como escolas técnicas, a menos que se crie uma estrutura paralela para isso. A incorporação, por exemplo, de novas disciplinas no currículo, em especial daquelas de cunho profissionalizante, sem que haja um acréscimo no tempo de permanência do aluno na escola, não parece ser algo recomendável, posto que não se converterá em acréscimo e sim em uma substituição de conhecimentos não necessariamente positiva.

Esse aumento do volume de atribuições, sem o respectivo aumento do tempo para o aluno, aumenta a ansiedade e a desorganização que a escola deve combater. Conforme demonstrou a professora coordenadora, neste ano, nas terceiras séries, serão 14 disciplinas, com um volume de informações exagerado. É de se esperar que haja dificuldade do aluno em virtude da correria e da pouca reflexão que a situação cria.

Um melhor tratamento do tempo seria essencial para uma efetiva melhoria da realidade da escola, e eliminar a sobrecarga já seria uma boa contribuição para dar foco a suas prioridades. A escola tem o seu tempo, que não deve ser pautado pelo ritmo industrial ou pós-industrial, apesar de sofrer forte influência destes, mas sim pela cadência necessária ao acompanhamento das etapas

6.9 A cultura local e a cultura universal

Ao analisarmos os resultados, deparamo-nos com elementos típicos mais ligados à

cultura local da escola e outros mais ligados à cultura universal. Conforme já descrevemos na história da escola pesquisada, há resquícios impregnados em sua cultura local decorrentes da época na qual foi fundada. Como exemplo, citamos o fato de ter sido construída no momento em que o Regime Militar começava a sua derrocada, já com o rápido processo de popularização da escola em andamento, sem o respectivo investimento em qualidade que, via de regra, afetou o conjunto das escolas brasileiras. Esse aspecto é mais visível na falta de recursos da escola, cuja estrutura física se resume a salas de aula. Não há laboratórios, anfiteatros, salas de vídeo ou arquiteturas mais sofisticadas que, por exemplo, caracterizavam algumas escolas públicas secundárias tradicionais de São Paulo, como Caetano de Campos, Alberto Conte, Oswaldo Aranha, Canadá, Culto a Ciência dentre outras.

Essa limitação das condições físicas é algo muito forte dentro da José Lins. A sua limitação espacial e as suas deficiências de infra-estrutura são elementos que saltam à vista e constituem um traço forte na formação de sua identidade. Nesse contexto, o uso de materiais laboratoriais, ainda que aconteça, é muito difícil. Num dia letivo, é comum vermos alunos e professores carregando materiais experimentais classe por classe, aula por aula, a fim de realizar uns poucos experimentos. O mesmo acontece com aparelhos de vídeos e TVs. Vemos assim o quanto carências históricas atingem seu tempo presente.

Se por um lado, a construção do prédio deu-se num momento em que a educação pública iniciava o seu processo de deterioração, principalmente física, o fato de a escola ser fundada naquela época gerou conseqüências positivas. Fundada em 1978, a escola constituiu-se sob a égide da luta dos movimentos sociais. Moradores mais antigos citam o espaço do Lins como local para encontros dos movimentos de mulheres que lutavam contra a carestia, famoso movimento da década de setenta que ajudou a combater o regime. Assim, não surpreende que o Lins hoje abrigue um grupo de professores considerado diferenciado por ser aguerrido. Embora haja uma rotatividade considerável no corpo docente, a luta coletiva faz parte da sua

identidade.

A fama de ser uma escola politizada e aguerrida fez a diretora escolher o colégio quando de sua efetivação. Considerada competente, mas “rebelde” pela diretoria de ensino, a diretora identifica-se com o grupo e com a história dos seus antecessores, também visto pelos órgãos governamentais como um grupo competente, porém rebelde. A história também explica a relação “simbiótica” da escola com o que acontece nos movimentos sociais do Jardim Ângela. Se nos anos setenta até meados dos oitenta, a pauta eram as lutas sociais pró-redemocratização, a partir de meados dos anos noventa, em que o índice de violência da região atingiu valores alarmantes, ela passou a ser o combate à violência e o cuidado com as pessoas, de maneira menos institucional, partidária ou sindical. Passou-se a dar maior importância ao cuidado com o jovem, sobretudo no que se refere a dar-lhe uma razão para viver.

Portanto, os projetos que estão presentes no Lins trazem consigo uma interação dialógica com a cultura social e política daquela região, dentro do atual momento histórico que se está vivendo. Priorizar o valor da vida é o objetivo primeiro do projeto *Aniversário*, que tomou força no Lins, mas surgiu de modo incipiente em outro colégio da região, conforme vemos na entrevista do seu professor-coordenador. Podemos afirmar o mesmo do *Terceiro Milênio*, que possui em seus objetivos a constituição da autonomia do adolescente, pondo-o em contato com ONG da região, fomentando a constituição de lideranças. O próprio projeto *Grêmio em Forma* também é um exemplo disso.

O projeto *Segundas Intenções* talvez não tivesse a mesma conotação caso estivesse em outra localidade. A idéia de uma mesa redonda para discutir o amor não surgiu no Lins, mas sim de outra escola, com trabalho elogiado e reconhecido na região junto a jovens e adultos. Portanto, tais ações já estavam presentes em outros espaços e adquiriram um corpo e uma maior sistematização no Lins. Aliás, a discussão de amor no ensino médio não é nova e está

presente em uma série de outras escolas. Quando trabalhei na SEMTEC, conheci duas escolas nordestinas que trabalhavam o amor. Talvez o estudo desse sentimento seja simplesmente algo da cultura universal que a escola trouxe para aquela cultura local. Podemos dizer o mesmo para a discussão de adolescência. São todos elementos de uma cultura universal que dialoga com aquela região e com aquela escola.

No entanto, o Lins não consegue passar dos cinquenta por cento de acerto em provas oficiais como o SARESP, mesmo que se encontre entre as cinco primeiras da sua diretoria, e apresenta valores baixos no ENEM, mesmo com uma média consideravelmente acima da média das escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo. Ou seja, há demandas que não são alcançadas pelo trabalho pedagógico do Lins com seu coletivo de professores e alunos. Os jovens do Lins têm reconhecida dificuldade de concentração, muitos não conseguem “parar quietos”, num culto ao agito permanente que resulta na impossibilidade de se viver o silêncio. Certamente, essas características relacionadas à sociedade pós-industrial afeta a aprendizagem dos seus alunos. Por isso, está presente a dificuldade em delimitar o papel social da escola no contexto de sociedade pós-industrial.

Os alunos do Jardim Ângela vivem num ambiente de grande desemprego, notam que a escola não lhes prepara para o mercado de trabalho e sabem que o vestibular ou a faculdade privada são objetivos difíceis ou não tão atraentes. Assim, a razão para frequentar a escola não é necessariamente para aprender o que a escola pretende ensinar. Na verdade, a razão social para frequentar a escola, muitas vezes, sequer lhes é muito clara. Porém, se estes elementos contraditórios têm presença prejudicial, a escola acerta quando toma para si a discussão desses aspectos em seus projetos. Quando o jovem diz que a escola é boa porque lhe ouve ou porque “a gente aprende sobre a gente mesmo”, talvez seja porque ela encontrou um caminho para esse novo papel social. Admitir a sua limitação, dizer ao jovem o quanto ele também é fruto dos valores difundidos naquele momento histórico, parece fazer a diferença.

Isso explica o quanto se torna marcante para boa parte dos alunos o trabalho que o Lins busca fazer para proporcionar um maior equilíbrio psíquico, ajudando-os a lidarem melhor com os seus conflitos e estimulando-os a construir um projeto de vida. Parece apontar essa constatação a idéia de que o conflito é bom (como apontou a entrevista do adolescente Leandro), a identificação de uma suposta “leveza” nos alunos (por parte do professor de Filosofia) e a percepção de que se busca não criar ansiedade nos alunos em relação ao seu futuro (fala da diretora).

“A escola quer preencher esses buracos, esses impasses que a sociedade urbana, industrial, capitalista nos joga...”

Frase de Queiroz, professor de Geografia, em entrevista no capítulo 5

O Lins vai na contramão de valores difundidos a partir do momento que torna os alunos conscientes do quadro de exclusão social produzido na sociedade pós-industrial.

6.10 A mudança de identidade do ensino médio via novos conhecimentos

Há uma percepção de que o ensino médio é marcado por alguns conhecimentos difíceis e inúteis. É de se pensar o quanto essa identificação negativa é devida, também, ao conhecimento descontextualizado e excessivamente abstrato. Embora admita que o conjunto de dados apresentados possa ser insuficiente para afirmar categoricamente o contrário, a julgar pelas entrevistas dos dois ex-alunos do Lins, o peso desse conhecimento descontextualizado parece ter sido diminuído diante dos outros conhecimentos que a escola trabalhou, especialmente os que foram escolhidos como temas dos projetos.

Ao longo das entrevistas, observo uma grande aprendizagem de todos em relação a esses assuntos e uma perceptível sintonia entre todos os entrevistados no enfoque que deram aos temas. Como resultado, as falas dos alunos assemelham-se às dos profissionais envolvidos – o que mostra que houve ressonância entre eles.

Quando perguntados sobre o que jamais esqueceriam, uma quantidade considerável dos alunos cita os temas abordados nos projetos. Em especial o estudo da adolescência, do amor e do tempo, no caso do *Segundas Intenções*, assim como o círculo vicioso da pobreza, a discussão interdisciplinar ambiental e o estudo da ditadura, com destaque especial às aulas que fizeram referência ao compositor Chico Buarque, no *Terceiro Milênio*.

Em relação ao estudo da adolescência, prevaleceu a idéia de que se trata de uma fase, com elementos em comum e com diferenças na sua vivência entre os indivíduos. Segundo o questionário e a entrevista do adolescente Leandro Lima, esse aprendizado levou-o a ter um maior equilíbrio e, de certa maneira, tranquilizou-o. A sensação de tranquilidade parece, também, ter vindo do estudo do amor, lembrado por eles como um sentimento complexo, diferenciado, construído historicamente e culturalmente, com algumas de suas dimensões tratadas cientificamente. As falas em relação ao assunto colocadas como exemplo nos questionários, bem como a fala de Lima (“o amor não é fácil”; “é construído culturalmente”; “pode ser negativo”) são bons exemplos disso.

Em relação ao estudo do tempo, não deixa de ser surpreendente o quanto os alunos gostaram de discuti-lo, dado o seu elevado grau de sofisticação e o caráter técnico do livro adotado. A discussão do tempo chegou a ser um assunto mais lembrado espontaneamente do que amor e adolescência. Acerca desse assunto, prevaleceram as suas relações com as demandas competitivas do sistema capitalista, com os transtornos de ansiedade e com a fuga dos conflitos internos a pretexto da correria. A entrevista com Lima também revela o seu impacto na formação do seu pensamento.

Já em relação às terceiras séries, muito provavelmente por apresentar um foco menos visível, não há tanta uniformidade nos discursos sobre o quanto aprenderam. Na parte referente à discussão sociológica do conceito de cidadania, parece prevalecer a discussão do círculo vicioso, feita ao longo do primeiro bimestre, no qual eles estudam o que é cidadania (livro *O Cidadão de papel*). O impacto da caminhada e a aula interdisciplinar também parece ter sido marcante, sobretudo porque conseguiram associar, de maneira mais contundente, aspectos aparentemente tão díspares quanto paisagens físicas e humanas, a história da região, que em regiões de periferia quase nunca são contadas, e ilhas locais de calor, por exemplo.

Embora o assunto da ditadura seja-lhes marcante, a idéia de estudar de maneira interdisciplinar uma obra de um compositor vivo também lhes empolgou (caso da professora coordenadora e do professor de Filosofia, que destacam o estudo da obra do compositor Chico Buarque). Acrescenta-se a esse fato, a constatação do quanto a ditadura afetou a todos em nosso tempo (exemplos citados pelos ex-alunos Rosa e Lima)..

As menções explícitas a esses temas, que mostram uma grande sintonia entre alunos e professores, sugerem que eles marcarão os alunos por muito tempo. A lembrança mais forte que terão do seu ensino médio, muito provavelmente, será a desses assuntos e não daqueles tradicionais, vistos pelos alunos em pesquisas educacionais como inócuos e angustiantes. O Lins, em sua proposta curricular, aponta concretamente para outros conhecimentos que podem constituir a identidade do ensino médio de hoje, os quais vêm de um diálogo do que as áreas podem oferecer envolvendo o que o jovem procura, como amor e projeto de vida, e o que a sociedade demanda, como cidadania e competências..

“Agora, claro, para esse sujeito buscar o seu próprio caminho, ele não pode sair tropeçando, tem que sair, também, com um nível de conhecimento... E que esse conhecimento possa ser revertido em função do seu caminho, da sua busca e, portanto, o conhecimento é fundamental pra essa busca, porque não dá para sair vazio”.

Frase do professor Queiroz, de Geografia, em entrevista no capítulo 5.

6.11 A aproximação das identidades do adolescente e da escola

Há um encontro na formação da imagem da escola e da imagem que os adolescentes têm de si mesmos. Ao ser inquirida sobre o que caracteriza uma escola de ensino médio, a diretora diz que o principal elemento da análise é o comportamento do jovem à procura de sua identidade. Em seguida, recorda-se de quando era adolescente e o quanto se identifica com eles (“você se recorda de uma fase que já viveu”; “eu acho que sou adolescente ainda”). O mesmo pode ser dito do professor de Geografia (“Queria ser um professor diferente dos que eu tive”).

Parece ser esse um caminho interessante para as escolas de ensino médio, a exemplo do que já fazem as escolas de educação infantil. À medida que o conceito de adolescência se cristaliza e se estabelece, é provável que a percepção do ensino médio como escola para adolescentes também se estabeleça, de maneira que as identidades de ambos se fundam. Se é verdade que é na adolescência que a crise de identidade ocorre, tem-se daí a necessidade de haver uma escola em que os elementos presentes nessa crise sejam tomados como centrais em sua proposta curricular.

Nesse sentido, mais do que nunca, o papel do adulto na vida do adolescente é tomado como questão primeira dos seus professores, para o rigor com o seu trabalho que em nada se confunde com a questão “disciplinar-punitiva”, mas sim no seu papel como referência moral junto aos seus alunos. Portanto, falhas pessoais e profissionais existem e costumam ser objetos de reflexão das instâncias das escolas, cumprindo papel educativo, sejam elas dos erros cometidos por eventuais alunos, mas também pelo conjunto de atores daquela escola.

A despeito de a questão do professor especialista ser mais pungente no ensino médio, uma formação mais generalista no tocante à maneira pela qual a escola deve lidar com o jovem parece fazer parte do dia a dia da escola. Algumas frases dos entrevistados que dizem

claramente “nós somos os adultos da situação” são repetidas freqüentemente por esse grupo de profissionais, sobretudo nos dias iniciais do ano letivo, quando inevitavelmente há a entrada de novos profissionais para atuar naquele espaço.

Esse papel de adulto é mais bem exercido quando a essência da tarefa educativa parte da aceitação do jovem tal qual o é. Assim, falas de irreverências não são combatidas com frases moralistas, como bem demonstrou a diretora e a coordenadora, mas aceitas dentro daquele contexto, desde que consideradas respeitadas. É comum a “escuta” dos problemas que os alunos trazem por parte dos professores, diretores e demais funcionários. Algumas situações aparentemente chocantes vivenciadas pelos alunos são escutadas e, de certa maneira, respeitadas em sua gravidade, conforme mencionou a aluna Vanessa Rosa.

O papel do mundo do adulto na atividade educativa é personificado com maior força pelo professor de Filosofia. Ao questionar valores mais arraigados na cultura dos alunos, sem abrir mão de sua maneira de trabalhar, aguça neles a crise de identidade característica. O professor enfrenta todo esse processo de maneira apaixonada. Com isso, forma uma mentalidade singular dentro da realidade escolar, pois evidencia que o aluno pode rejeitar um acolhimento integral do mundo adulto quando “é colocado contra a parede”, como ele disse na entrevista. Ao mesmo tempo, apresenta ao adolescente novos valores e, com isso, novas possibilidades de caminhos para a formação de sua identidade que extrapolam aqueles difundidos por exemplo, pela grande mídia e pela família. O adolescente Leandro o considera um bom professor exatamente por ter esse comportamento.

Há uma identificação positiva entre o adulto e o adolescente, porém os papéis de cada um são claramente estipulados. A fusão das identidades não vem no sentido de igualar os papéis, mas de uma busca incessante de uma aproximação, baseada em compreender e em gostar do outro. Eis, portanto, uma maneira da identidade do adolescente e do ensino médio se fundirem.

6.12 A existência da referência

Percebemos no Lins o papel da referência da formação do sujeito em relação aos diferentes personagens que habitam aquele espaço. As figuras centrais e algumas atitudes em comum da equipe tornam-se uma espécie de identificação do adolescente com um quadro de atitudes e valores pelos quais ele pode seguir.

Nas pessoas do Lins, há uma aparente “verdade” que permeia as suas atitudes (ainda que conflituosas; vide o professor de Filosofia) que perpassa a questão do salário, do emprego e da função social. Os alunos parecem enxergar nessa “verdade” uma alternativa de construção de uma personalidade em que se rejeitam as possibilidades de não aprofundar as relações, de esfriá-las, ou de ignorar os valores tradicionais.

Numa sociedade em que é regra o enfraquecimento de alguns valores, por mais sagrados que tenham sido um dia, a atitude de levar a sério o trabalho sem abrir mão de valores como solidariedade, generosidade, aceitação das diferenças, valorização da vida, entre outras, parece ser um elemento em comum entre as falas dos professores entrevistados, da diretora e dos alunos. A segurança com que tais valores são defendidos e difundidos torna-se um elemento do qual as pessoas não abrem mão, ancorando os alunos no momento em que estão construindo a sua identidade.

Mesmo que questionem as atitudes dos professores e da direção, aparentemente o papel do mundo adulto está sendo cumprido pela equipe. Há uma “apresentação” dos valores tradicionais aos alunos, uma defesa deles feitas não somente na fala, mas principalmente nas atitudes, e tudo isso faz com que a escola seja um espaço de segurança psíquica, uma referência de “cuidado” para com os alunos. A própria aluna Rosa afirma categoricamente que tinha muito medo de sair do Lins, pois era lá que ela se sentia acolhida, estimulada e

defendida.

Podemos afirmar o mesmo em relação ao surpreendente número de alunos que afirmam que gostam do Lins porque há regras que têm o mérito de serem discutidas e não somente impostas. A valorização delas parece contentá-los na medida em que trazem consigo bons valores. Por exemplo, a falta de respeito entre alunos e professor não é aceita e é duramente combatida, não somente no sentido de que sejam tomadas medidas cabíveis no regimento, mas também no sentido de conversar com o indivíduo.

Por outro lado, a valorização das regras pelos alunos é reveladora de um quadro que denuncia a realidade de algumas escolas. A falta de seriedade no trabalho, o descumprimento das regras, a aceitação de que até mesmo a violência é “normal”, desestimulam a confiança do aluno na escola e, via de regra, no mundo adulto.

A percepção desse papel de referência nem sempre é muito clara e, com isso, algumas ações aparentemente simples podem ter um papel simbólico danoso e configurar-se como uma ameaça grave ao trabalho que uma escola realiza. É o que notamos quando, por exemplo, um aluno é reprovado e a diretoria de ensino o aprova sem sequer conversar com o quadro de professores ou analisar a documentação. Com isso, para aquele aluno e seus pares, quebra-se a referência a qual o aluno gostaria de se espelhar.

A existência de um grupo que se realiza coletivamente parece ocupar um lugar central também para os alunos. Naquele lugar, os alunos presenciam um grupo de profissionais que gostam do que fazem e estão se realizando num projeto de vida que se dá numa coletividade. Pode ser uma boa referência para construir um projeto de vida em que a percepção da coletividade enquanto valor social seja um elemento importante.

Por outro lado, as diferentes singularidades podem gerar diferentes identificações dentro do mosaico que são os diferentes adolescentes, constituindo-se, cada um dos membros do Lins, em diferentes referências. Sabem que, se precisarem de dicas de livro, podem pedir à

professora de Inglês, que lê um livro por semana (no mínimo); ou que o professor de Física conhece quase todas as obras do Chico Buarque e lê muito de Psicanálise; sabem que o professor de Biologia toca flauta e violão e é fã da dupla musical Duofel; que o professor de Geografia é poeta, com dois livros publicados; que o professor de História faz mestrado em cinema; que o professor de Artes é ator e gosta de estudar teatro e circo; que um dos professores de Física é um aficcionado por Cosmologia e divulgação científica, entre outros caminhos.

Para quem está partindo este ano, está sendo muito doloroso. Para o Zé Eduardo, que saiu de lá e que estava conosco nestes anos todos, está sendo muito difícil sair desse abrigo”.

Frase de Faria, professor de Filosofia, em entrevista no capítulo 5

6.13 A constituição de singularidades e a identidade coletiva: uma confluência

As entrevistas dos professores e da diretora revelam que um dos pontos chaves para os bons resultados que a escola atinge está no grupo de profissionais que, nas palavras da diretora, mantêm uma “resistência” diante do quadro pouco animador com que se encontra a educação brasileira.

Ao que parece, estamos diante de uma situação em que um grupo de profissionais passa a identificar-se com um trabalho coletivo, em que a sua singularidade é contemplada e estimulada a desenvolver-se.

“(...) porque o projeto que eu proponho pra lá é bastante complexo e é um projeto profissional, mas também pessoal”.

Frase de Carvalho, professor de Biologia, em entrevista no capítulo 5

A resposta do professor de Biologia, coordenador da estufa, que vai à escola nos sábados, domingos e outros horários, sem remuneração pode ser um exemplo que corrobora essa constatação. Ele afirma que não lhe aborrece fazer tarefas sem remuneração porque “*a estufa é um projeto pessoal*” – ele o faz por prazer, até porque mora num apartamento, gosta de estudar botânica e a escola lhe ofereceu aquele espaço.

O mesmo acontece com o professor de Geografia, coordenador do projeto *Aniversário* que afirma ter elaborado o projeto em virtude dos maus momentos que ele mesmo viveu como estudante. Criança tímida, isolada e sensível, a realidade escolar era-lhe muito angustiante, repleta de “lembranças pesadas”. E que, diante da realidade opressiva de seus alunos da periferia, e em desacordo com a massificação do sistema escolar – “cada aluno não é um número”, ele resolveu agir para humanizar a relação e, assim, humanizar-se. Com isso, cuidaria melhor daquele aluno-menino ao qual ele se vê.

A diretora também aparenta ter essa percepção quando diz que, para ela, ficar fora do horário, abdicar de compromissos familiares, contemplar-se pouco, em função da escola, não é algo que lhe sai caro. Chega a dizer que está no seu melhor momento profissional e que foi aquela escola quem lhe proporcionou. Segundo ela, se trata de uma realização pessoal sua, “que se sente realizada afetivamente no seu trabalho”, apesar de se dar num âmbito profissional.

A contemplação das singularidades dentro de um ambiente coletivo é, também, um dos pontos mais destacados pelos alunos como algo que caracteriza o Lins. De fato, dentro do objetivo da escola de formar lideranças - no *Terceiro Milênio*, ou de discutir identidade - no *Segundas Intenções*, ou mesmo na forma em que todo projeto aniversário é executado, a preocupação com o sujeito – e não somente com um coletivo – é objetivo explícito. Um elemento que pode ser característico desta compreensão é o fato de quase todos os professores saberem os nomes de quase todos os alunos, individualmente.

Poderíamos falar de outras questões presentes na escola que busquem caracterizar esse espaço coletivo como sendo um aglutinamento de projetos singulares, uma confluência de singularidades. Embora com motivações e interesses distintos, parece haver em comum entre o grupo de profissionais a necessidade de levar a sério o seu trabalho que, não por acaso, os alunos citam como fator positivo da escola, pois “essa escola cumpre o seu papel”, ou de tornar a escola um lugar de aprendizagem mútua, conforme citam o professor de Filosofia, a diretora e a ex-aluna e, por isso mesmo, se protegerem da “mediocridade coletiva”, conforme salientou o professor de Filosofia.

“Eu sinto que algumas coisas só têm acontecido, exatamente pela “cara”, pelo coração, pelo gosto de um determinado grupo que se encontrou. Essas pessoas empenhadas, se encontraram numa escola e deram “a cara pra bater” em função de acreditarem em determinadas questões”.

Frase de Queiroz, professor de Geografia, em entrevista no capítulo 5.

Há uma relação indissociável entre alguns profissionais querendo fazer o que devem e um coletivo que permite e demanda que o façam.

6.14 O compromisso e a paixão

Nas falas dos nossos entrevistados, aparece fortemente o sentimento de paixão, associado quase sempre ao compromisso que mantém com a busca pela qualidade do seu trabalho. As explicações para esse sentimento podem ser dadas por meio da identificação com o adolescente, com o grupo e com o saber em que é especialista, já discutidas anteriormente. A explicação do compromisso considerado “exagerado” pelos próprios entrevistados é atribuída a essa mesma paixão, seja pelo seu ofício, no caso dos professores de Filosofia,

Biologia e Geografia, paixão pela escola, no caso da aluna Vanessa, ou paixão por “gente”, no caso da diretora.

Eu não tenho dúvida de que tem valido a pena. Deu muito trabalho, mas eu faria tudo de novo, mesmo se desse o dobro do trabalho, o que os alunos já conseguiram aprender lá dentro, o que eu já consegui ensinar lá dentro e aprender também lá dentro, já me dou por satisfeito”.

Resposta do professor Carvalho sobre a estufa, em entrevista no capítulo 5

Quando perguntados sobre por quais razões não é possível notar esse mesmo compromisso em outros colegas, percebe-se certa explicação determinista, quase inatista, na visão dos entrevistados. A diretora menciona que “eles trabalham o quanto ganham” enquanto outros colegas mencionam uma “não-querência” em participar mais ativamente do trabalho coletivo. Esse pensamento pode revelar indícios para a manutenção sistemática das diferenças entre os períodos e entre os grupos de professores, que aparece tão fortemente nas entrevistas, na medida em que qualquer tentativa de provocar maior coesão pode resvalar em um descrédito por parte dessa mesma equipe considerada comprometida, a qual parece acreditar nessa aparente falta de vontade como uma “determinação” absoluta.

Cabe ressaltar que essa visão inatista não exime a associação do compromisso com o desejo do professor em fazer com que o trabalho se desenvolva com qualidade, como ressalta o professor de Geografia. A associação do desejo com o êxito da aprendizagem é assunto que talvez fosse mais bem discutido pela Psicanálise, mas transcende esta tese, já que a discussão dessa relação é uma “seara” das mais complexas. Porém, cabe acrescentar que uma visão inatista do desejo é simplista e não contribui para uma possível melhoria do trabalho coletivo da escola.

“(...) isso graças a um trabalho desenvolvido por corpo docente que se encontrou nessa escola com uma proposta, um desejo, com um sonho de tornar possível um trabalho que tenha significado, ou seja, que a gente vá além da choradeira, da lamúria, da reclamação...”.

Frase do professor Queiroz, de Geografia, em entrevista no capítulo 5

É de se estranhar que o forte compromisso no trabalho seja um elemento diferenciador

de uma escola e, mais ainda, seja objeto de críticas por parte de colegas, conforme mostra a Profa. Nídia Pontuschka, sobre o que ocorreu há quase trinta anos atrás, no Architiclino, na ocasião em que o próprio sindicato criticava trabalhos fora do expediente. Mais uma vez, estamos diante de uma situação em que o que deveria ser “normal” adquire papel de destaque, dada a imagem negativa junto ao conjunto da sociedade do que se passa na educação pública, e muitas vezes com boas razões. Ou, ainda, pode ser uma consequência de uma sociedade que “mercantilizou” excessivamente o tempo, as ações e os valores, de maneira que o compromisso, desacompanhado de ambições financeiras, adquire conotação de anacronismo ou sacerdócio. Por fim, há aqueles que explicam a falta de compromisso como resposta do professor a supostos descasos em relação à educação. É provável que todas essas razões estejam interligadas.

A questão de como é possível criar um compromisso em profissionais que aparentemente não o tem é um desafio para qualquer área, em especial nas esferas públicas, onde a idéia do “público” costuma ser “privatizada” pelo executor direto do serviço, quase sempre titular de cargo e, portanto, com estabilidade. Essa dificuldade, contudo, não pode ser pretexto para que o poder público aplique a todos os profissionais, indistintamente, medidas eminentemente jurídicas, que forcem o surgimento de tal compromisso, sem que haja, concomitantemente, investimento na formação desses mesmos profissionais, mudando-lhes a mentalidade, dando-lhes boas condições de trabalho, de maneira a estimular-lhes uma maior satisfação no seu ofício: pré-requisito para a paixão?

Aqui estão algumas impressões acerca do que podemos colher junto aos dados que colhemos em nosso trabalho. Há uma gama maior de possibilidades de análises, mas preferimos nos centrar nesses aspectos. A esperança é que essa análise sirva para a reflexão de alguns apontamentos referentes à elaboração de políticas públicas para o ensino médio, de caráter mais universal, que é o que veremos à guisa de conclusão.

LIÇÕES DO LINS

Nesse momento, apresentamos idéias e sugestões finais construídas a partir da nossa pesquisa que podem inspirar e compreender outras questões das escolas, mais ligadas a políticas públicas. Pretendemos contribuir para uma reflexão que envolva aspectos curriculares para os diferentes partícipes e níveis de ação responsáveis por decisões em educação pública, seja na gestão de uma escola, na formação dos educadores ou na atuação do poder público.

Tais idéias não podem ser confundidas como receitas para construir um ensino médio de qualidade. Pretendemos, pois, aguçar a sensibilidade para que se olhe para o dia a dia das escolas com um leque de visões diversificado, apontando para alguns caminhos que podem ser boas soluções para os seus problemas.

Sobre a identidade do ensino médio

Em relação à identidade do ensino médio, o Lins parece demonstrar que o atendimento escolar em relação às necessidades da adolescência e às demandas da vida contemporânea é uma possibilidade viável. Para tanto, parece ser conveniente adotar medidas que compreendam o adolescente, dentro de um mosaico de diferentes singularidades, já que será ele o elemento que melhor identificará o ensino médio.

Por essa razão, há que se criar um espaço para a discussão dos conflitos inerentes à crise de identidade do jovem no âmbito da escola formal, que deve ser também garantido e fundamentado em conhecimentos oriundos das áreas, a fim de evitar uma discussão de

adolescência em abstrato.

É possível que todas as áreas do conhecimento contribuam de alguma maneira para a discussão desses conflitos, de forma que ocorra uma maior interlocução entre os conhecimentos abordados e os alunos. Ao priorizar esse diálogo e não o conhecimento acadêmico que tradicionalmente é ministrado nesse nível de ensino, poderá ser dado um passo importante rumo a uma mudança na identidade do ensino médio, costumeiramente associado a conhecimentos descontextualizados e com funções quase que exclusivamente propedêuticas. A priorização do diálogo com o adolescente pode evitar os erros históricos das reformas do ensino médio, as quais sempre vieram associadas, prioritariamente, às tentativas de adaptação da escola às mudanças de cunho essencialmente econômico, ainda que admitamos serem necessárias adaptações da escola a algumas mudanças dessa natureza.

Em relação à dicotomia de propedêutica versus profissionalização parece claro que foi acertada a opção da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 de considerar o ensino médio como a última etapa da educação básica. Essa idéia vem adquirindo força nas práticas das escolas, mas precisa ser mais bem esclarecida em relação a que tipo de aluno pretende-se formar. Parece claro que a preparação para o mundo do trabalho em nada deve assemelhar-se à educação estritamente profissionalizante, e sim ao desenvolvimento de competências e habilidades, associadas a conhecimentos, que permitirão aos alunos atuarem com autonomia dentro de diversas dimensões, incluindo a do trabalho.

Nesse sentido, um esclarecimento explícito acerca das profissões e dos caminhos diferentes as quais o aluno pode optar também deve fazer parte da vida de uma escola para adolescentes, dentre outras discussões. Preparações mais específicas deveriam ser ou circunstanciais ou mesmo suplementares, mas nunca realizadas em detrimento da formação efetivamente básica. Uma idéia de escola exclusivamente propedêutica também não cabe atualmente no ensino médio. Melhorar a qualidade da formação não se resume às demandas

do ensino superior.

O estudo da escola José Lins revela que a discussão da sociedade pós-industrial deve fazer parte do currículo do ensino médio, para compreender o mundo em que vivemos, pois envolve as dificuldades econômicas, sociais e culturais presentes em toda a sociedade e afetam as formas pelas quais se aprende e se ensina. Em um quadro de grandes incertezas, o trabalho da escola é o de representação a contento do mundo, com suas demandas e desafios. Nisso, a afirmação de alguns valores deve ser feita igualmente por meio de ações e de palavras para que os alunos tenham uma referência maior na construção de suas identidades.

A despeito de o aluno viver em instâncias coletivas é na escola que a coletividade é vivenciada de maneira intensa, com grande diversidade, em que, salvo algumas situações, há pouca concorrência entre os que ali freqüentam. Por essa razão, é fundamental que a escola seja um espaço privilegiado para que o aluno aprenda a conviver com os outros, de maneira a integrar-se, ao mesmo tempo em que terá espaço para a sedimentação de suas características. Para tanto, pode ser interessante propor ações organizadas explícita e deliberadamente com o propósito de melhorar a convivência.

Nessa convivência, a discussão da vida afetiva do educando também deve estar presente. Partindo do pressuposto de que na adolescência já surge a preocupação com as escolhas relativas à vida profissional e à vida afetiva, diante da complexidade e das incertezas que ambas adquiriram em nossos tempos e da grande quantidade de produção de conhecimento acerca delas, é razoável supor que essas temáticas estejam na escola, de maneira que os alunos possam prosseguir com autonomia ao longo de sua vida.

A discussão na escola dos valores difundidos pela sociedade pós-industrial e dos desafios apresentados por ela não pode ser exclusiva às matérias de humanas, mas deve ser tratada em todas as disciplinas, em um trabalho coletivo. Por isso, deve fazer parte da formação de seus profissionais, tanto em sua formação inicial quanto na continuada. Entre as

formas de implementação dessas metas no cotidiano escolar podem estar os projetos, desde que garantida sua presença na ação formadora em cada disciplina, adequando seus conteúdos ao contexto histórico e às suas condições de nossos tempos.

Sobre a gestão curricular

Embora pareça o óbvio, é essencial que as escolas consigam ter tempo para fazer a gestão cotidiana do seu currículo com reflexão e qualidade. Em que pese ser a sua função primeira, tal tarefa nem sempre é facilmente executável e, por isso, sequer é explicitamente tratada. O esforço das equipes escolares para que as dimensões pedagógicas tenham prioridade é geralmente frustrado, pois são tantas as demandas, na busca de recursos básicos para o seu funcionamento material e logístico, que o cuidado e o planejamento pedagógicos são usualmente relegados ao tratamento rotineiro e repetitivo.

Uma escola só pensa e constrói sua proposta pedagógica com a participação do grupo de profissionais, dentre eles seus professores, ou aqueles que se destacam por serem referências em suas áreas ou junto à comunidade escolar. No presente caso da José Lins do Rego, esse grupo atua ao lado do grupo de gestores e são partícipes do processo de gestão. O trabalho tem maior êxito quando encontra ressonância nos membros da direção com ideais parecidos, mas não deixa de existir quando há dirigentes menos afinados. Em que pese ser fundamental um diretor competente e com boa formação, é questionável a idéia de que este seja “a salvação da escola”.

Uma gestão de currículo com base em medidas autoritárias, não se sustenta pois os professores, seus executores mais diretos, precisam se sentir motivados para executá-lo. Vale

dizer que isso não significa ter completa autonomia para construí-lo, já que há uma legislação em vigor e um sistema de ensino ao qual o professor deve prestar contas. Contudo, considerando currículo como um conjunto de experiências vivenciadas pelo aluno, é possível ter grande poder de decisão em termos de opções metodológicas, possibilidades de contextualizações e na criação de outras possibilidades de aprendizagem além do espaço e do tempo da aula.

A possibilidade de realização de projetos pode ser uma maneira importante de a escola pôr o seu currículo em ação de maneira efetiva, pois eles tendem a promover uma extensão maior do conhecimento, melhorar a aprendizagem de alunos e professores, promover maiores trocas entre os envolvidos, estimular a coesão do grupo. Para uma escola pública, é preciso evitar que se mude a rotina da escola durante todo o ano. Parece ser uma boa opção montar um calendário de atividades viável, cuja execução esteja a cargo de todos, que contemple atividades que dêem espaços para os alunos, incluindo nos momentos em que o projeto será avaliado. O papel dos gestores, nesse caso, é mais o de garantir apoio para que ele aconteça, seja no que se refere à infra-estrutura ou à garantia de que haverá condições para a sua execução. Simbolicamente, é de ampará-los e dar legitimidade às ações, mostrando a todos que ali, de fato, os projetos são uma prioridade.

Recados do Lins aos poderes públicos

Por meio do estudo da escola José Lins do Rego, fica evidente que a formação continuada dos educadores se dá nos espaços internos e externos à escola, de maneira formal ou informal. Portanto, em vez de propostas de formação exclusivamente externas e

centralizadoras, percebe-se nos entrevistados um desejo de que haja um maior respeito e um maior acompanhamento por parte dos órgãos externos à escola em relação ao seu trabalho. A escola construiu uma série de saberes e fazeres pedagógicos e os respeita. Nesse sentido, ela pode ensinar aos professores, não simplesmente aprender com eles.

Os agentes externos à formação devem vir, portanto, no sentido de trocar conhecimentos com aquele grupo e não como fornecedores de saberes. Sua função é trazer um olhar de quem é externo àquela realidade e, por isso, capaz de enxergar muitos elementos que aqueles que estão ali não vêem, além de trazer consigo um conhecimento diferenciado em relação a aquele que é construído pela escola. A ênfase que se deve dar à formação em serviço exige que os horários coletivos sejam estendidos em alguns sistemas de ensino e que se constituam em espaço de formação, de fato.

A formação deve ser permanente como uma política de Estado e não de governos, com metas ao longo prazo, constituída de ações descentralizadas. Uma das possíveis idéias seria constituir regionalmente um núcleo de formação de professores, compostas por membros de escolas e por pessoas ligadas às universidades, que estejam em diálogo constante com as escolas próximas do seu entorno. Isso garantiria um maior acompanhamento das escolas em suas especificidades e proporcionaria uma maior reflexão e sistematização do conhecimento produzido por elas.

Uma divulgação das boas experiências nas escolas públicas, como as do Lins, se faria com a promoção de encontros entre escolas para trocas de experiências e relatos de práticas de maneira mais institucionalizada. Não menos importante seria promover o acesso dos professores e alunos a atividades e produções culturais, de modo a instigar-lhes um maior gosto pelo saber. Embora existam medidas nesse sentido, mostram-se ainda incipientes e carecem de força e de maior articulação entre elas. Acrescenta-se a esses fatores um maior cuidado na formação inicial dos profissionais que trabalharão em nossas escolas, inclusive de

maneira a olhar com maior atenção às especificidades do ensino médio. Há que se fomentar uma consciência de que quem trabalhará ali será um professor de adolescentes - a exemplo de como se definem as profissionais de educação infantil – e não somente um professor especialista em uma determinada área.

O poder público deve fomentar a constituição de um grupo estável nas escolas, de maneira a criar ali vínculos e identificações entre os indivíduos e entre esses e a escola. Porém, há que se ter cuidado em como fazer esse estímulo. Parece, por exemplo, que uma simples modificação na legislação, tornando mais difícil a possibilidade de mudança de escola, pode facilitar a permanência do professor, mas não resultará isoladamente em um melhor trabalho. Essa maior satisfação também depende da infra-estrutura das escolas, cujas deficiências afetam o trabalho e até mesmo a auto-estima da comunidade.

Por fim, é importante permitir que a escola seja mais escola para fazer a sua tarefa essencial. Diante da necessidade de educar o adolescente de uma maneira mais ampla, em suas mais variadas dimensões como saúde física, lazer, cultura e formação profissional, é preciso uma rede de instituições e equipamentos públicos que se comunique e que dê suporte ao trabalho educativo, conforme já defendem alguns especialistas (AMARAL, 2006). Não é, pois, tarefa do sistema de educação somente, mas da saúde, do trabalho, da cultura, da assistência social, entre outras. É tarefa, pois, do conjunto do poder público.

O trabalho que resultou nessa tese foi realizado ao longo de décadas por um coletivo pelo qual passaram pessoas notáveis por seu compromisso profissional e por seus valores humanos. A escola cujas realizações e conquistas foram aqui descritas também tem inúmeros problemas não resolvidos, como tantas outras, mas tem um belíssimo exemplo de que o trabalho junto ao ensino público pode ser feito com competência, engajamento, compromisso e paixão. Certamente ela não está solitária em apresentar bons exemplos e outros como eu se apresentarão como seus porta-vozes. A mensagem mais significativa é a de que da base

escolar não vêm somente reivindicações, mas igualmente propostas. Umas e outras devem ser consideradas.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M.G. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Ministério da Educação/Unesco, Brasília: SEMTEC, MEC. 2003.

ANDRÉ, M & LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, M. - **Etnografia da prática escolar**. 10ª. Edição. Campinas: Papirus, 1995.

- **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2005.

- **Pesquisa, formação e prática docente**: In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2005.

ALVES, R. DIMENSTEIN. G. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papirus, 2003.

AMARAL, M. . **Encontro com professores e alunos de uma escola estadual de Ensino Médio – uma escuta em que a dimensão objetiva se vê alinhavada pela subjetividade dos atores**. In: In: AMARAL, M. (org). **Educação, Psicanálise e Direito: combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade**. . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006..

- **A atualidade da noção do regime do atentado para uma compreensão do funcionamento-limite na adolescência: proposição de um debate sobre a constituição da subjetividade na pós-modernidade**. São Paulo: Mimeo, 2003.

- **Educação, Psicanálise e Direito: combinações possíveis para se pensar a**

adolescência na atualidade. . São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

- **O espectro de Narciso na modernidade: de Freud a Adorno.** São Paulo: Ed. Est. Liberdade / FAPESP, 1997.

ARIES, P. **História social da Criança.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZANHA, M.J.P. **A discussão do conceito de autonomia na Educação.** São Paulo: FEUSP. 1998.

BEISIEGEL, C. R. – **Ação política e expansão da rede escolar.** Pesquisa e Planejamento, São Paulo, nº 8, 1964.

- **Educação e Sociedade no Brasil após 1930.** in Fausto, B. – História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo, DIFEL, 1984.

- **O ensino médio sob a perspectiva da educação básica.** Notas de aula. Faculdade de Educação. São Paulo, 2006.

- **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos.,** in **Educação Brasileira**, nº 4. ANPED, São Paulo, 1997.

- **Questões de atualidade na educação popular.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, UFMG, v.31, 2000

BOSI, E. **Memória e sociedade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANCO. S.M. **O meio ambiente em debate.** 32ª. Edição. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.

BRASIL. –**Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio,** Brasília: SEMTEC/MEC, 1998.

- **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: SEMTEC/ MEC, 1999.

- **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental.** Brasília: SEMTEC/ MEC, 1999.

- **De escola para escola: Fórum Nacional de Experiências Inovadoras em Ensino Médio,** Brasília: SEMTEC/MEC, 2003.

- **Parecer 853/71, do Conselho federal de Educação, que fixa o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º. E 2º. Graus.** Brasília: CNE, 1971.

- **De escola para escola: Fórum Regional de Experiências Inovadoras em Ensino Médio,** Recife: MEC/SEMTEC e SEE-PE, 2002.

- **A Ciência do Amor: os projetos da E.E. José Lins do Rego. TV Escola. Brasília: SEED / MEC, 2007.**

BRAZ, J.E. **Os papéis de Lucas.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BRUNER. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALLIGARIS, C. **A adolescência.** São Paulo: Publifolha, 2000.

- **Terra de Ninguém.** São Paulo: Publifolha, 2004.

- **O adolescente deprimido e a professora inválida.** In: **Terra de Ninguém.** São Paulo: Publifolha, 2004.

- **Conselhos para encontrar um amor no verão.** In: **Terra de Ninguém.** São Paulo: Publifolha, 2004.

- **A educação sexual e o uso do prazer.** In: **Terra de Ninguém.** São Paulo: Publifolha, 2004.

- **A vida é o que interessa: o resto não tem pressa.** In: **Terra de Ninguém.** São Paulo: Publifolha, 2004.

- **Paulinho da Viola e o nosso uso do tempo.** In: **Terra de Ninguém.** São Paulo: Publifolha, 2004.

CARNEIRO, M. **Os projetos juvenis na escola de Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2001.

CARVALHO, J.B. **Educação ambiental na escola pública: uma proposta interdisciplinar de qualidade.** Trabalho final de especialização em planejamento, gestão e educação ambiental, São Paulo: Unisa, 2005.

CHARLOT, B. **A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos.** In: CHARLOT, B. (org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTRERAS, J.D. **La autonomia del profesorado.** Madri: Morata, 1997.

COSTA, J.F. **A paixão vista pelo enamorado.** Série: **Café Filosófico.** São Paulo: Cultura Marcas, 2005.

DIMENSTEIN, G. **O Cidadão de Papel: A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.** 21ª. Edição. São Paulo: Ática, 2001.

- **Proibido não conhecer o Jd. Ângela.** São Paulo: Folha de São Paulo, 21/08/2006.

DOT - SME. **Políticas públicas para a Educação Infantil na Cidade de São Paulo.** São

Paulo: DOT / SME, 20002.

DOSSIÊ: ADORNO E EDUCAÇÃO. In: **Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação.** Campinas, v.24,n.83, agosto de 2003, p.361-720.

FIKER, S. **Identidade e autonomia da escola pública: o projeto das escolas-padrão.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREUD, S. **O mal estar na civilização.** Trad. José Otávio Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

GIKOVATE, F. **Ensaio sobre amor e solidão.** São Paulo: MG Editores, 2006.

GUTIERRA, B. **Adolescência, Psicanálise e Educação: o mestre-possível de adolescente,** São Paulo: Ed. Avercamp, 2003.

HABERMAS,J. **O discurso filosófico da modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KUENZER. A. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 2ª. edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

- **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal,** São Paulo: Cortez, 1997.

JOSÉ LINS DO REGO, E. E. **Projeto Identidade: uma pequena contribuição para a formação da identidade dos alunos da periferia da zona sul de São Paulo**, São Paulo, 2000.

- **Projeto Terceiro Milênio: avaliações e estratégias**. São Paulo: E.E. José Lins do Rego, 2006.

- **Projeto Terceiro Milênio**. São Paulo: E.E. José Lins do Rego, 2001.

- **Projeto Segundas Intenções**. São Paulo: E.E. José Lins do Rego, 2006

- **Avaliação dos projetos** – relatório para o planejamento – São Paulo: 2005..

JEAMMET, P. **As patologias do agir na adolescência**. Trad. Fábio Lucas Pierini. In: **Educação, Psicanálise e Direito: combinações possíveis para se pensar a adolescência na atualidade**. AMARAL, M. (organizadora). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006..

LIPOVETSKY, G. **A Era do vazio**. Trad. Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. São Paulo: Antropos, 2002.

- **O Crepúsculo do Dever: A ética indolor dos novos tempos democráticos**. Trad. Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1994.

LISITA, V.; LIPOVETSKY, N.; ROSA, D. **Formação de professores e pesquisa: uma relação possível**. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2005.

LÜDKE, M. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2005.

LUFTI, E. P. **Ensinando Português, vamos registrando a história : o trabalho do professor de Português, incentivo e barreira à documentação que o povo faz da historia.**

Dissertação de mestrado. São Paulo: FE-USP, 1981.

MACHADO, N. **Educação: Projetos e Valores**, 3a. edição. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARCONDES FILHO, M. **Perca Tempo: é no lento que a vida acontece.** São Paulo: Paulus, 2005.

MANZANO, C. **A escuta do aluno do ensino médio: ampliando o olhar sobre o jovem e o adolescente.** Trabalho complementar de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2004.

MAIA, E. & CARNEIRO, M. **A Reforma do Ensino Médio em questão.** São Paulo: Ed. Biruta, 2001.

MELLO, G. **Diretrizes curriculares para o Ensino Médio.** Parecer n.15. Brasília: CEB/CNE, 1998.

MENEZES, L.C. – **O novo público e a nova natureza do ensino médio.** In: **Revista de Estudos Avançados da USP: Dossiê Educação.** No. 42. IEA: São Paulo, 2001.

- **Uma educação básica para o novo século.** Seminário: São Paulo, IF-USP, 2005.

- **Rever o quê, mudar para quê?.** In: **Acesso. Revista de Educação e Informática,**

São Paulo: SEE-SP, 2000.

MURRIE, Z. **A reforma do Ensino Médio: textos e contextos**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo: 2000.

NOSELLA, P. **Qual compromisso? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura**. Bragança Paulista, Edusf, 1998.

PROENÇA, M. **Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FE-USP, 1991.

ROSSI, D. **O amor na canção: uma leitura semiótico-psicanalítica**. São Paulo: EDUC; Casa do Psicólogo, Fapesp, 2003.

REGO, T.C. **Memórias de escola: cultura escolar e a constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

REGO, T.C; OLIVEIRA, M.K.; AQUINO, J.G;. **Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões de contemporaneidade**. In: Revista **Pro-posições**, v.17, 2006.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 8ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA.J.A. – **Cidadania e divulgação científica no Ensino de Física**. Dissertação de mestrado. IF e FE-USP: São Paulo, 2002.

- **Um olhar sobre a história do ensino médio no Brasil**. IFUSP: São Paulo, 2004.

- **A formação da identidade do ensino médio**. Projeto de pesquisa. FEUSP: São Paulo: 2004.

- **Reflexões acerca dos objetivos do ensino médio e do ensino de física numa era pós-moderna**. São Paulo: FEUSP, 2005.

SAYÃO, R. **As estratégias do adolescente para não aprender na escola**. Caderno Equilíbrio. Folha de São Paulo, 23/09/2006.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

SILVA, M.G.A. **A problemática da ocupação das áreas de mananciais e a qualidade de vida urbana na cidade de São Paulo: o distrito do Jardim Ângela**. Trabalho de graduação individual. São Paulo: FFLCH, 2000.

SOUZA, A. **Relatório de estágio: a experiência da escola José Lins do Rego**. São Paulo: Unip, 2006.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STRAUSZ, R.. (org). **13 dos melhores contos de amor**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

SZTERLING, S. **A guerra silenciosa**. São Paulo: Ática, 2006.

TEIXEIRA, A. **A escola secundária em transformação**. In: **Educação No Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

ANEXOS

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo A: Reportagem do jornal <i>Diário de São Paulo</i>	290
Anexo B: Calendário do Projeto <i>Segundas Intenções</i>	291
Anexo C: Organização do julgamento do jovem.....	293
Anexo D: Prova do livro <i>Os papéis de Lucas</i>	296
Anexo E: Texto: “Pela lente do amor”.....	300
Anexo F: Organização da mesa redonda sobre o amor.....	302
Anexo G Texto: Física e sentimentos.....	303
Anexo H : Prova do livro: <i>13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira</i>	312
Anexo I: Prova do livro: <i>Perca Tempo</i>	316
Anexo J: Questionário de avaliação do <i>Segundas Intenções</i>	320
Anexo L: Calendário do Projeto <i>Terceiro Milênio</i>	323
Anexo M : Prova do livro: <i>O Cidadão de papel</i>	324
Anexo N: Prova do livro: <i>O meio ambiente em debate</i>	328
Anexo O: Prova do livro: <i>A guerra silenciosa</i>	331
Anexo P: Questionário do Projeto <i>Terceiro Milênio</i>	336
Anexo Q: Quadro sinóptico com o resumo das entrevistas.....	335

ANEXO A – Reportagem do jornal Diário de São Paulo

04/03/2007

Contra agressões, agentes da paz nos colégios

DANIEL MOBÍLIA / DIÁRIO

► Incentivar a formação e a atuação de grêmios estudantis para promover o diálogo, a intermediação de conflitos e, assim, prevenir a violência nas escolas. Essa proposta inicial do Instituto Sou da Paz ajudou a transformar a realidade da Escola Estadual José Lins do Rêgo, no Jardim Ângela (Zona Sul), que desde 2001 passou a enxergar nos representantes do grêmio legítimos “agentes da paz” na escola.

“O relacionamento foi o ponto-chave, que melhorou muito. Foi um dos principais fatores de não ter violência”, conta Diones Costa Gomes Ferreira, 18 anos, que se formou no ensino médio em 2006, mas ainda é coordenador-geral do Grêmio Estudantil Liberdade de Expressão. “A gente funciona um pouco para pacificar as coisas.”

DIONES (centro) com colegas do grêmio da EE José Lins do Rego

Diones está há dois anos à frente do grêmio, função que o ajudou até a superar um drama pessoal: o assassinato do pai. “Poderia ter entrado no mundo das drogas. Foi revoltante, mas o grêmio me ajudou a superar”, acredita.

Amigo de Diones, Gabriel

Franquelino, 19 anos, é vice-coordenador do grêmio e explica que não há registros recentes de violência na sala de aula. “Aqui a gente fala que não tem professor, e sim amigos. Quando o aluno se sente bem, jamais vai haver esse desentendimento”, acredita.

ANEXO B : Calendário do Projeto *Segundas Intenções* - 2006

1º. Bimestre: adolescência

2º. Bimestre: amor, paixão e relações humanas nos jovens

3º. e 4º. Bimestres: o tempo, o ser e a construção de um projeto de vida

<p>Março: Leitura do livro: <i>“Os papéis de Lucas”</i> Leitura do texto: <i>o adolescente deprimido e a esposa inválida</i> Textos sobre adolescência: aulas de Português Levantamento: características dos jovens (aulas de Matemática) Discussão: Liberdade x Libertinagem (aula de Filosofia)</p>
<p>Abril: Debate/Julgamento: <i>O Jovem: vítima ou culpado?</i> Prova: <i>“Os papéis de Lucas”</i> Projeto Aniversário</p>
<p>Maio: Leitura do livro: <i>“13 dos melhores contos de amor”</i> Pesquisa: o amor na Ciência, na Literatura (Romantismo), nas Artes, na Filosofia Discussão: amor e liberdade Leitura e discussão dos textos: 1. <i>A Química do amor</i> 2. <i>A Física e os sentimentos</i> 3. <i>Conselhos para encontrar um amor no verão</i> 4. <i>Música: A maçã</i> (Filosofia) 5. <i>Pela lente do amor</i></p>
<p>Junho: Discussão biológica do amor e do sexo Mesa Redonda (psicólogo, cientista, filósofo): Afinal, o que são: amor, paixão e atração? Texto: <i>A Educação sexual e o uso do prazer</i> Prova do livro: <i>“13 dos melhores contos de amor”</i> Músicas: <i>“Pétala”</i> e <i>“Faltando um pedaço”</i> (Djavan) Festa Junina Projeto Aniversário</p>
<p>Julho: Excursão ao Playcenter Férias</p>
<p>Agosto: 1º. simulado do ENEM Excursão: Hopi Hari SAL</p>
<p>Setembro: Mostra Cultural Projeto aniversário</p>
<p>Outubro: Textos: 1. <i>Paulinho da Viola e o nosso uso do tempo</i></p>

<p>(Calligaris).</p> <p>2. <i>Porque não me mudo para a Bahia</i> (R. Alves)</p> <p>Filme: “<i>Tempos Modernos</i>” (Chaplin)</p> <p>Matemática: exercícios para concentração</p> <p>Importância da disciplina e do silêncio nos esportes, artes e nas ciências exatas</p> <p>Leitura do livro: “<i>Perca Tempo: é no lento que a vida acontece</i>”</p> <p>Elaboração de um roteiro: o que eu quero para a minha vida a partir do que sou</p>
<p>Novembro: Prova do livro: “<i>Perca Tempo: é no lento que a vida acontece</i>”</p> <p>Relação Tempo e capitalismo (Geografia)</p> <p>Caminhada pela vida e pela paz</p> <p>SARESP</p> <p>Projeto Aniversário</p> <p>Avaliação do projeto pelos alunos</p>
<p>Dezembro: Férias (êba!)</p>

ANEXO C: Organização do “julgamento do jovem”

PROJETO SEGUNDAS INTENÇÕES

Proposta de organização

Julgamento: o Jovem na atual sociedade: vítima ou algoz?

Objetivos:

- i) Promover uma problematização/reflexão a respeito da forma como o jovem é visto pela sociedade, havendo razão de ser ou não;
- ii) Conscientizar o jovem do grau de preconceito e estigmatização ao qual é submetido pela sociedade;
- iii) Trabalhar o uso da pesquisa, da expressão oral, da retórica e da argumentação.

Data: 05/04/07 – 10h00.

Juiz: Prof. Felipe (Filosofia, noturno)

Mediação: Diretora Solange Rodrigues Leite

Promotores de acusação: Ísis (2A); Thiago (2B); William (2C); Nathália (2D); Tamara (2E); Juliane (2F)

Advogados de defesa: Alex (2A); Gabriela (2B); Gislene (2C); Carlos (2D); Mayana (2E); José (2F)

Regras:

1) O julgamento se iniciará com a acusação proferida pelos promotores de acusação. (ex: acuso o jovem de ser preguiçoso).

Cada promotor terá cinco minutos de duração para fazer a acusação. Para cada acusação: o advogado de defesa terá cinco minutos para defender; o promotor terá dois minutos de réplica; e a defesa terá dois minutos de tréplica.

Cada promotor e cada advogado de defesa proporão/defenderão apenas uma acusação preparada previamente.

2) É necessário que haja alguém para cronometrar o tempo das falas e organizar o evento (passar a palavra; cortar falas etc.). Esse papel caberá à mediadora.

3) O juiz deverá levar em consideração o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), sobretudo a parte referente aos **direitos e deveres** dos jovens. Deverá abstrair de suas convicções pessoais e fazer o julgamento a partir da

qualidade das respectivas acusações e defesas no ato do julgamento. O mesmo julgará o réu em cada acusação, acusando-o ou absolvendo-o em cada caso, não podendo haver um veredicto único.

4) Os jovens serão acusados por terem os seguintes comportamentos:

1) mais preconceituosos do que a média da população: Citar preconceito contra estilos de música diferentes, “tribos diferentes”, homossexuais na escola, mulheres “determinadas” (as meninas chamam de galinhas), alunos CDFs, obesos etc.

Promotor de acusação: William Eduardo (2C)

Advogada de defesa: Carlos (2D)

2) preguiçosos / folgados: Citar falta de estudo, dificuldades em realizar tarefas escolares, excesso de sono, vícios em vídeo game/internet etc.

Promotor de acusação: Thiago (2B)

Advogada de defesa: Mayana (2E)

3) inconseqüentes / irresponsáveis: Citar gravidez na adolescência (dados estatísticos), deixar filho com a mãe e ir para a balada; paternidade irresponsável (citar dados estatísticos); crimes praticados por adolescentes (dados estatísticos); violência no trânsito (rachas; abuso de velocidade; o fetiche das motos); violência entre torcidas.

Promotor de acusação: Ísis (2A)

Advogado de defesa: Alex (2A)

4) desobedientes/chatos; Citar que jovem reclama de tudo: de professor que cobra demais ou que cobra de menos; que não quer mais a roupa que os pais compraram; que só estuda; que não trabalha; que não tem grana; que não pode fazer nada; que a vida é chata; está de mal humor e não sabe o porquê etc.

Promotor de acusação: Juliane (2F)

Advogada de defesa: Gislene (2C)

5) consumistas: citar que jovem só quer saber de consumir: vídeo game novo, tênis caros, aparelho de celular moderno; mochila nova; MP4, camiseta de time de futebol etc.

Promotor de acusação: Nathália (2D)

Advogado de defesa: José (2F)

6) hedonistas (só pensam em diversão); não valorizam a disciplina; querem tudo, mas não fazem por merecer; não conseguem contemplar o silêncio (sempre tem que fazer barulho); não contemplam a reflexão; estão sempre agitados; só querem saber de adrenalina; só pensam em sexo; não sabem viver etc.

Promotor de acusação: Tamara (2E)

Advogada de defesa: Gabriela (2B).

5) As penas deverão ser propostas por cada promotor, mediante cada acusação.

Ex: pena por ser preguiçoso: lavar banheiro público por um ano! (risos)

Sugestão de bibliografia para os advogados de defesa:

O Cidadão de Papel

ECA - estatuto da Criança e do adolescente

www.aprendiz.com.br

www.mec.gov.br

Sugestão de bibliografia para a promotoria:

Livro: Os papéis de Lucas

Livro: Feliz Ano Velho

Internet

ANEXO D

Proposta de avaliação: Livro: “Os papéis de Lucas”

(BRAZ, Júlio. Ediouro, Rio de Janeiro, 2003).

1. Descreva resumidamente **como surgiu** o livro “*Os papéis de Lucas*”, desde o acidente do personagem até a chegada dos “papéis” nas mãos do autor Júlio Emílio Braz.

2. Segundo o psicanalista especialista em adolescência Contardo Calligaris, ser adolescente implica em algumas características, a saber: **1) mudanças físicas**: oscilações hormonais (excesso de testosterona), surgimento da sexualidade, pêlos, seios etc); **2) conflitos com os pais/adultos**: tentativa de se ter autonomia; questionamentos de valores; desobediência; **3) momentos de experimentações**.

Para cada uma das três características apontadas acima, descreva algum **acontecimento da vida** do Lucas que as evidencie.

3. Leia os seguintes textos e, depois, responda:.

Texto 1; “O que eu queria / o que eu sempre queria

Era conquistar a minha autonomia

O que eu queria, o que eu sempre quis

Era ser dono do meu nariz

Os pais são todos iguais / Prendem seus filhos nas jaulas

Os professores com seus lápis de cores

Te prendem na sala de aula

la para a rua e mamãe vinha atrás / Ela não me deixava em paz

Não agüentava o grupo escolar Nem a prisão domiciliar

Mas o tempo foi passando / Então eu caí numa outra armadilha

Me tornei prisioneiro da minha própria família

Arranjei um emprego de professor

Vejo os meus filhos, não sei mais onde estou”

Música “*Autonomia*” – Titãs

Texto 2: “É muita presunção achar que se pode dar ao filho tudo o que ele precisa. Mesmo fazendo o máximo esforço para tornar completa a vida de alguém, jamais se consegue substituir a satisfação que cada pessoa sente quando é capaz de cuidar de si mesmo. Ser pai não é eliminar os obstáculos da vida dos filhos, mas sim oferecer-lhes ajuda para que desenvolvam a capacidade de superá-los.”

(In: “*Os papéis de Lucas*; Braz, Ediouro, Rio de Janeiro, 2003., p. 16)

a) Identifique o **que há de comum** entre os dois textos.

b) Os autores da música mostrada no texto 1 acreditam que é possível uma **pessoa ser completamente autônoma/livre**? Justifique observando os versos finais da música “*Autonomia*”.

c) E você? Acredita que é realmente possível uma **pessoa ser totalmente livre/autônoma**?

Justifique.

4. Leia os seguintes textos:

Texto 1: “É um saco ter um cara tão perfeito como irmão. Diminui a gente. Faz com que nos sintamos sempre obrigados a sermos parecidos ou melhores do que eles. Enche qualquer um de insegurança. Complica qualquer existência”.

(In: “Os Papéis de Lucas”; Braz, Ediouro, Rio de Janeiro, 2003. p.32)

Texto 2: “O que dói é não conseguir fazer as coisas que os outros conseguem”. (...) A professora inválida transmitia uma sensação de paz justamente porque, pelo menos na aparência, escapava do demônio da comparação. Justificava a sua vida em si, sem precisar comparar-se com ninguém”

In: *O Adolescente deprimido e a esposa inválida*; Calligaris, Terra de Ninguém, Publifolha, São Paulo: 2003.

Texto 3: “Não importa o que fizeram com você. O que importa é o que você faz com aquilo que fizeram com você”. Pensando assim, até coisas negativas podem tornar-se positivas, pois dependem da forma que as encaramos, tornando-as assim um problema que podemos resolver”.

(Livre adaptação do pensamento do filósofo existencialista Sartre (1905-1980),

Agora, responda:

- Identifique a **principal idéia** em comum entre os três textos.
 - A maior parte do livro aborda o relacionamento do Lucas com o pai e com o Serginho. Pode-se afirmar que a maior causa da angústia do Lucas **vinha da comparação** com estas duas pessoas? Justifique citando exemplos do livro.
 - A propaganda e a mídia usam da **comparação** para vender os seus produtos. Assim, o jovem muitas vezes só passa a ser valorizado pela sociedade ou pelos outros jovens se possuírem determinados produtos ou apresentarem determinados comportamentos. Quem não tem poder econômico para consumir, acaba com uma baixa auto-estima ou, muitas vezes, entra-se para uma vida errônea (crime, tráfico etc.) para adquirir bens de consumo. Na nossa sociedade capitalista, que fatores estimulam este processo de consumo?
5. Durante a adolescência, os valores familiares/sociais/religiosos são colocados em cheque porque o adolescente precisa definir a sua própria moral, sua identidade. No decorrer desse processo nem sempre há uma opinião definida. Lucas, por exemplo, é contraditório no que se refere às drogas.
- Qual a **opinião do Lucas** sobre o fato do pai ser usuário/dependente de uma droga lícita (o álcool)? Responda se ele aprova ou não e justifique com acontecimentos, atitudes e/ou opiniões do Lucas em relação ao vício do pai.
 - Quando Lucas **experimentou cocaína**, ele achou que estava cometendo um erro?

Justifique.

c) Faz parte da adolescência **a experimentação**. Contudo, é importante preocupar-se em não comprometer o restante da vida devido a uma experiência impensada ou inconseqüente feita nesta idade. O personagem Lucas, ao experimentar as drogas, manifestou uma profunda preocupação em ter se tornado dependente químico, ainda que tenha experimentado uma única vez. Na sua opinião, ele **já tinha consciência do comprometimento da vida** de uma pessoa quando esta passa a ser uma dependente química? Justifique.

6. Leia os seguintes textos:

Texto 1: “Nunca houve uma explicação aceitável para o acidente que culminou com a morte do Lucas – e na verdade ninguém se interessou muito pelo assunto. A dor imensa, grande o suficiente para deixar a todos **desorientados**, sem saber o que fazer, mais ainda, o que pensar diante da **estupidez** e do **inexplicável** do acidente.” (p.5)

Texto 2: “Olho para a cama e Serginho está deitado... O que ele tem? Está esperando a morte. Que sensação de impotência! Chato, né? Pior do que isso somente nós. Nós estamos esperando com ele. Esperamos a morte em silêncio. Ninguém diz nada. Parece que tudo foi combinado antes, mas não foi, não. O nome disso é **resignação**. Vida: a morte faz parte dela.” (p.82)

(Resignação: conformismo; aceitação)

a) No livro ocorrem duas mortes: uma acidental e inesperada (a de Lucas) e outra carregada de preconceito, sofrimento e angústia constantes (a de Serginho), porém anunciada previamente. Descreva quais **são as principais diferenças no sentimento** das pessoas em relação a estes dois tipos de mortes.

b) No texto 2, Lucas descreve o que aprendeu com a morte do Serginho. Descreva como **ele passou a encarar a morte** depois do processo que culminou com a morte do irmão.

c) Alguns leitores consideraram o final do livro muito triste. Invente em, no máximo, cinco linhas, **outro possível final** para o Lucas e para a sua família.

7. É comum ouvirmos vários termos pejorativos atribuídos aos jovens, tais como: “*Eles não estão nem aí com nada*”, “*são uns cabeças-ocas*”, “*irresponsáveis*”, “*inconseqüentes*”, “*inconstantes*” etc. Não concordamos nem compactuamos com essas falas, pois elas generalizam um único tipo de jovem, quando, na verdade, há vários tipos de jovens com comportamentos e personalidades diferentes. Porém, seja qual for o tipo, eles devem aprender a conviver com a **liberdade e com a responsabilidade**. Diante disso, perguntamos:

a) O que é **liberdade** para você? Podemos confundi-la com **libertinagem**?

8. Leia os seguintes textos:

Texto 1: “Abusado. Respondão. Atrevido. Mal-acostumado. Mal-agradecido. Vagabundo. Preguiçoso. Consumista. É só escolher. Qualquer uma dessas palavras serve para me classificar”.

(Lucas, p.11).

Texto 2: Irreverentes/Engraçados; 2. Cheios de energia/vigor; 3. Solidários com os seus amigos; 4. Sonhadores; 5. Gostam de viver. (Características mais citadas no levantamento das aulas de Matemática)

- a) Escolha qualquer um dos **aspectos negativos** do jovem mostrados na primeira coluna e **dê argumentos** que justifiquem tal classificação.
- b) Escolha qualquer um dos **aspectos positivos** do jovem levantados por vocês nas aulas de Matemática e **dê argumentos** que fundamentam esta classificação.
- c) Leia a seguinte frase: “O jovem nem é culpado nem é inocente . Ele apenas reflete de maneira mais evidente o comportamento da sociedade em geral, com as suas virtudes e os seus defeitos. Repreendê-lo ou discriminá-lo é hipocrisia ou ignorância dessa mesma sociedade” (frase de Mônica do Amaral, psicanalista especializada em adolescência). Você **concorda** com essa afirmação? Justifique

9. Quanto à **sua percepção do livro**: a) Dê uma nota (de 0 a 10) **para o livro**; b) Dê **uma nota** para a sua leitura; c) Escreva o que você mais aprendeu com a leitura do livro. Justifique.

BOA PROVA!!!

ANEXO E: Texto: Pela lente do amor

Autor desconhecido

O ser humano sempre viveu em meio a injustiças, violências, miséria.

Estes não são "privilégios" dos nossos dias. E o que faz as pessoas suportarem viver assim? O que torna a vida tão bonita, tão desejada apesar disso tudo? Não há a menor dúvida: é o amor... Pela lente do amor as pessoas enxergam um mundo mais florido, repleto de possibilidades de dar certo. O amor é plenitude, é êxtase. Quando uma pessoa está amando ela se torna mais gentil, alegre, adquire um ar sonhador e vive rindo à toa. O problema é que se o amor não for bem administrado, ele pode levar a pessoa a atitudes "quase" ridículas. É justamente isso que tem feito muita gente resistir aos seus encantos. Há até os que o desprezam totalmente (provavelmente por medo de se expor). Achar tudo muito embaraçoso e indesejável.

Afinal, uma pessoa que se dá o respeito não pode viver pelos cantos suspirando por alguém que a faz gaguejar e enrubescer quando está por perto. Isso sem contar os outros sintomas, mãos suando, coração "palpitando", respiração pesada, olhar perdido (tipo "peixe morto").

Muito constrangedor!... E se você é uma dessas pessoas certamente deve estar estranhando que um tema como esse seja abordado em um encontro de professores de Ciências, com a temática Química. Afinal o amor não tem nada a ver com Química? Errado! O AMOR É QUÍMICA! (Aqui caberia dizer: vice-versa!). Todos os sintomas descritos acima são causados por um fluxo de substâncias químicas fabricados no corpo da pessoa apaixonada. Entre essas substâncias estão a feniletilamina, a epinefrina (adrenalina), a norepinefrina (noradrenalina), a dopamina, a oxitocina, a serotonina e as endorfinas (grupo de peptídeos cerebrais que agem como hormônios, são fabricados pelo próprio corpo e se assemelham à morfina).

A ação de algumas delas é muito semelhante à ação dos narcóticos, o que explica de certa forma a oscilação entre sentimentos contraditórios como euforia e depressão, característica comum a drogados e apaixonados. A ciência ainda não sabe explicar o que desencadeia o processo químico da paixão, isto é, porque a Maria se apaixonou pelo José se o João era mais bonito e tinha um salário melhor? O fato é que quando a Maria encontrou o José seu corpo imediatamente começou a produzir feniletilamina dando início ao delírio da paixão.

Como acontece com toda anfetamina, porém, como o passar do tempo o organismo vai se acostumando e adquirindo resistência. Passa a necessitar de doses cada vez maiores para provocar o mesmo frenesi do início. Após três ou quatro anos o delírio de Maria sentia já se esvanecer por completo. Neste estágio os amantes podem se separar.

Se suportarem a falta de emoções intensas e decidirem continuar juntos, o cérebro passará a aumentar gradualmente a produção de endorfinas. As endorfinas atuam como calmante, são analgésicos naturais e proporcionam sentimentos de segurança, paz e tranquilidade. Quem diria, hein? A diferença entre uma paixão torrencial e um amor maduro é simplesmente uma questão de liberar a substância certa! A oxitocina também desempenha um papel importante em nossa vida amorosa. Trata-se de um hormônio produzido na hipófise (uma glândula situada no cérebro) cujas funções principais são: sensibilizar os nervos e simular contrações musculares (a secreção de oxitocina é o que leva ao clímax no ato sexual). Além de isso, esse hormônio estimula as contrações uterinas da mulher durante o parto, leva à liberação de leite e parece que induz as mães a acariciarem e cheirarem seus bebês. Não é um amor?

ANEXO F
E.E.JOSÉ LINS DO REGO
PROJETO SEGUNDAS INTENÇÕES

**PROPOSTA DE REGRAS E ORIENTAÇÕES PARA
A MESA REDONDA SOBRE O AMOR**

Data: 12/06/06 – 10h00

Tema: o amor sob diferentes pontos de vista do conhecimento humano

Roteiro

(Colocar no som as músicas trabalhadas no projeto durante a preparação do evento: “A Maçã” (Raul Seixas), “Monte Castelo” (Legião Urbana), “Faltando um pedaço” e “Pétala” (Djavan), “Vai saber” e “Amor I Love You” (Marisa Monte))

1. Apresentação e agradecimento do mediador: Solange Rodrigues Leite (diretora)
2. Abertura: os alunos selecionados darão a sua definição de amor (três minutos no máximo para cada aluno).
 1. Náila (2º.A)
 2. Patrícia (2º.B)
 3. Juliana Celina (2º.C)
 4. Simônica (2º.D)
 5. Jusley (2º.E)
 6. Ala masculina: Marcos (2º.E)
3. Convidados da mesa redonda (10 minutos para cada debatedor)
 1. O amor na visão da Psicologia: Dra. Roberta
 2. O amor na visão da Filosofia: Profa. Dra Dulce Oliveira. r
 3. O amor na visão da ciência: Prof. Ms. José Alves da Silva Carlos de Menezes
4. Alunos perguntam sobre amor/paixão/sexo/dicas para os debatedores.
 - Cada aluno deverá fazer uma pergunta para somente dois debatedores;
 - Cada debatedor deverá ter no máximo três minutos para responder.

5. Alunos emitem opiniões sobre as respostas dos debatedores (três minutos para cada)
6. Espaço aberto para a platéia participar (10 minutos)
7. Considerações finais dos debatedores
8. Encerramento

ANEXO G: Texto: Física e sentimentos

ANEXO G: A FÍSICA E OS SENTIMENTOS: ALGO EM COMUM?

PROF. MS. JOSÉ ALVES DA SILVA

1

. Contexto

Geralmente, quando falamos de Física, pensamos em algo bastante racional, “técnico”, desprovido de questões sócio-culturais. É assim que assuntos dos mais contemporâneos, tais como o uso da energia (nuclear, química, hidrelétrica, termoelétrica etc.) e das telecomunicações, cujos avanços vieram diretamente da Física (e a ela são atrelados), quase sempre são abordados enfocando os seus princípios de funcionamento, relacionando-os mais raramente às mudanças sócio-econômica-culturais advindas dos mesmos.

Contudo, é importante frisarmos que a Física é um conhecimento historicamente produzido pelo homem. Muitas de suas teorias divergiram entre si em algumas épocas. Novas e importantes descobertas e teorias ainda estão por vir – quem sabe até desmentindo as que conhecemos como as mais apropriadas hoje. É importante, assim, percebermos que a Física é feita por seres humanos e, como tal, vem repleta de sentimentos, contradições, histórias de encantamentos, decepções e muito sucesso. Nesse sentido, colocá-la como exclusivamente técnica é empobrecê-la demasiadamente.

Vendo de outra maneira e analisando mais detalhadamente a área de conhecimento que a Física trabalha, é possível que os métodos que a Física aborda para estudar um

determinado fenômeno, bem como muitas de suas teorias, sejam capazes de contribuir para um maior esclarecimento de algumas questões culturais – dentre elas os sentimentos – cujas características têm sido estudadas com maior afinco por outras áreas do conhecimento (em particular a Biologia e a Psicologia).

Veremos, neste artigo, algumas possíveis contribuições da Física para o estudo de uma das maiores questões humanas: a definição do amor, que vem a ser nosso objeto de estudo no Projeto Segundas Intenções.

2. O amor segundo a Psicologia

A Psicologia, em particular o ramo da Psicanálise, trabalha com a idéia de que o amor não pode ser expresso verbalmente numa definição absoluta. É possível compreendê-lo como sendo um mosaico de sentimentos que, conjugados, configuram-se num estado amoroso. Assim, o máximo que pode ocorrer é chegarmos perto de uma definição do amor a partir de várias características que presenciamos diante de uma cena amorosa. Contudo, sempre que tentamos chegar perto da definição, nos afastamos, conforme descreve a psicanalista Rossi (2003) em sua tese de mestrado:

“A Psicanálise busca compreender as contradições e as características do amor,

sabendo que amar é roçar, sem poder ultrapassar, a impossibilidade mesma do saber, pois o amor nunca se deixa dizer inteiramente” (p.14).

Mais adiante, continua:

“Temos acesso ao amor somente através dos seus símbolos e, quando pensamos que o capturamos, temos a sensação de que fismos somente o seu rastro. Ele comporta uma certeza indiscutível tanto quanto uma dúvida infinita”. (p.14)

É importante dizer aqui que o amor tal qual o compreendemos hoje não é o mesmo amor de outros períodos históricos. Na Grécia Antiga, quando se falava no amor homossexual, referia-se quase sempre ao amor aos pares (aos seus “iguais”), praticamente desprovido do desejo sexual. Era o amor da solidariedade, da busca pela compreensão alheia, da admiração da beleza mútua.

Já na Idade Média, o amor era relegado aos planos da idealização artística, sendo discutido quase sempre no plano das Artes, em particular no da Literatura (Calligaris, 2003). Estudiosos desse período, em particular Santo Agostinho, tratavam do amor “verdadeiro” como o amor de Deus aos homens e desses com Deus. O próprio Agostinho escrevia longas e efusivas cartas de amor a alguns monges localizados em mosteiros mais distantes, uma vez que acreditava que, para atingir tal amor pleno – similar ao de Deus para com os homens – a distância de questões terrenas, dentre elas o sexo, era fundamental. Note que não há qualquer indício da junção amor e sexualidade neste momento.

Até então, os casamentos eram, na prática, contratos de propriedade, onde títulos e riquezas eram os elementos mais importantes. No período feudal, somente os vassallos desfrutavam um pouco mais de liberdade para a escolha do seu par amoroso, ainda que muitas vezes o senhor feudal interviesse no processo em alguns momentos – até mesmo na noite de núpcias.

Já no período pós Idade Média, a Revolução Francesa, com os ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade”, suavizou o aspecto exclusivamente idealizado do amor, flexibilizando e humanizando um pouco mais as relações interpessoais. Elementos como tradição, nobreza e casamentos (feitos exclusivamente a partir da manutenção de títulos) foram menosprezados, permitindo que uma nova classe social – a burguesa – ascendesse socialmente.

Porém, mesmo nesses casos, os casamentos, quase todos, eram feitos com base nos interesses familiares e comerciais. Conforme aponta o psicanalista Jurandir Freire Costa, *“casamento era algo sério demais para misturar com algo tão fluido, instável e complicado quanto o amor”* (Costa, 2005).

Naquela época, o amor, pois, somente deveria ser usufruído por meio das Artes. Não por acaso, já no período pós Revolução Francesa, as demais correntes do Romantismo surgiram – e depois perderam espaço, conforme veremos mais adiante.

Segundo Costa (2005), a idéia de que a vida só faz “sentido” na presença do amor romântico e idealizado somente ganhou força no período Pós Revolução Sexual (década de 1960). Nunca, em nenhum momento da

história da humanidade, o homem tentou atrelar o seu projeto de vida (leia-se casamento) à existência de um amor a ser vivido tal qual se vivia nos romances de Shakespeare, nos poemas românticos ou nos filmes.

O problema é que há uma grande distância entre as situações amorosas descritas nas artes (cinema, novelas, livros, músicas, dentre outras) e a vida real. Quem idealiza um amor nos moldes daquele artístico, corre o sério risco de se frustrar, dadas as instabilidades que o sentimento amoroso carrega consigo. Mas isso é uma outra história.

Portanto, quando falamos em amor, precisamos ver a que momento histórico estamos nos referindo, pois corremos o sério risco de falarmos de conceitos completamente diferentes.

3. A física e o amor

Do ponto de vista da Física, podemos falar de amor a partir de três elementos: a) explicações físicas que ajudam a compreender o fenômeno amoroso (sintomas físicos do amor); b) contribuições do pensamento físico para a compreensão do amor; c) contribuições do pensamento físico para ajudar a lidar com problemas amorosos.

a. Sintomas físicos do amor

A presença física do amor pode manifestar diversos sentimentos:

Na presença da pessoa amada, em geral, o coração bate mais rapidamente e, por essa razão, aumenta-se a fluidez do sangue. Como resultado, aumenta-se a ruborização

(no caso de pessoas brancas) e há uma sensível alteração na temperatura do corpo, sobretudo da pele. Como consequência, aumenta-se a emissão de ondas de calor entre os entes amados, através do processo de irradiação.

A percepção do aumento de ondas eletromagnéticas através da irradiação pode ocorrer de maneira inconsciente. Alguns estudiosos utilizam esta percepção para justificar o fato de que é muito difícil esconder um sentimento amoroso e/ou de desejo de outra pessoa ou de alguém com quem se convive muito de perto (amigos, por exemplo). Mas é claro que, aliado ao aumento da percepção da irradiação, está uma série de linguagem não-verbal no processo todo (Superinteressante, 2006).

Há alguns momentos do fenômeno amoroso em que a pessoa começa a suar demasiadamente na presença da(o) amada(o). O suor é um mecanismo utilizado pelo nosso corpo para nos resfriar. Esse processo de resfriamento é facilitado pela existência dos pêlos em nosso corpo: quando suamos, o líquido que forma o suor é transportado por nossos pêlos até as suas pontas, e o ar, ao evaporar esse líquido, acaba roubando calor do nosso corpo. É por essa razão que os pêlos são chamados de irradiadores de calor.

A maior parte das outras reações físicas do amor podem ser explicadas através da biologia e da química.

b) Contribuições do pensamento físico para a compreensão do conceito de amor

As grandes descobertas de Newton, Galileu e Descartes provocaram uma profunda

revisão na concepção ocidental do mundo. já a partir do período pós-Renascimento (século XVI em diante)

Com as descobertas desses grandes cientistas, o poder que a religião tinha de influenciar a evolução do conhecimento humano foi bastante diminuído. Desde então, as especulações sobre os mais diferentes “mistérios” da natureza e os dogmas religiosos não conseguiram mais se sobrepor aos resultados obtidos a partir do método científico.

O aspecto racional da ciência atingiu um elevado nível de sofisticação durante o século XVIII. O mundo físico, segundo Newton, podia ser reduzido a partículas, com massas que interagem mediante forças, explicadas pelas suas três leis e pelo cálculo infinitesimal. Nesse sentido, o mundo funcionaria como uma máquina, onde quase tudo era possível prever e explicar.

Por trás de tudo, havia um pensamento essencialmente **determinista**, ou seja, tudo tinha uma causa determinada. Descobertas posteriores (como as de Laplace) estimularam mais ainda a aceitação do determinismo. Segundo o pensamento que circundava a física clássica, o destino seria previsível. Seria apenas uma mera consequência das leis da mecânica.

Assim, em virtude dos enormes avanços da Ciência naquele período, o método científico - baseado na observação, experimentação, formulação de hipóteses e explicação - passou a ser considerado o único capaz de explicar o mundo físico. Esse pensamento foi tão poderoso que acabou repercutindo em outras áreas do

conhecimento humano: o pensador francês Augusto Comte, por exemplo, pregava que a sociologia deveria usar o mesmo científico nos seus estudos, fundando o **Positivismo**, corrente filosófica que pregava o uso da razão para explicar todos os fenômenos.

Na Literatura, no final do século XIX e começo do século XX, o pensamento determinista influenciou o **Realismo**, diminuindo drasticamente o poder do Romantismo – que até então estava no seu apogeu. Os escritores realistas escreviam as suas histórias de maneira a eliminar a sua subjetividade, construindo um “laboratório” em que o meio econômico-social e cultural dos personagens eram mais determinantes para o desenvolvimento das suas personagens do que o desejo do próprio escritor (Naturalismo). A função do escritor seria, portanto, armar em sua obra uma situação experimental e agir nessa situação, exatamente como um cientista em seu laboratório, descrevendo as reações dos personagens sem nenhuma interferência de ordem pessoal.

Este pensamento influenciou a Psicologia em alguns momentos. Muitas pessoas, por exemplo, chegavam a propor uma formulação matemática para prever fenômenos sociais e culturais. Assim, seria o amor possível de ser expresso através de uma formulação matemática? Se sim, quais as variáveis que devem estar em jogo? Difícil saber...

Contudo, a forma de pensar determinista da física clássica não sobreviveu à necessidade de explicar os fenômenos da radiação do corpo negro, a natureza da luz e outros observados experimentalmente no

mundo atômico. Para explicá-los, o pensamento determinista baseado nas leis de Newton não era suficiente, pois os dados experimentais não concordavam com a teoria newtoniana.

Para explicá-los, foi necessário que a Física abandonasse a teoria determinista e passasse a adotar uma outra, no qual a quantização (sem continuidade) da matéria e a necessidade de levar em consideração a energia do observador diante de quaisquer experimentos soam como as mais fundamentais.

As leis da chamada Física Quântica são, assim, quase todas imbuídas de formulações matemáticas em que predominam as probabilidades. Nesse sentido, não somente a Física passou a abandonar o determinismo, como incorporou os **elementos do acaso e da incerteza** na análise dos seus fenômenos. Há, inclusive, o **Princípio da Incerteza**, o qual afirma que jamais será possível a um cientista detectar a velocidade e a posição de uma partícula atômica ao mesmo tempo. A energia do observador interferirá inevitavelmente na observação.

O pensamento quântico, baseado na incerteza e no indeterminismo, influenciou novamente outras áreas do conhecimento humano, sobretudo a Literatura e os chamados movimentos de Vanguarda da primeira metade do século XX. Pintores impressionistas passaram a pintar seus quadros como os viam, desobrigando-se de serem fiéis a uma pretensa “realidade”. Os dadaístas, por exemplo, passaram a criar em cima do nada, até porque o “vazio” ocupa lugar de destaque na Física Quântica. Outros

escritores abandonaram a idéia de neutralidade do narrador em suas histórias e passaram a escrevê-las escancarando os seus pontos de vistas. Músicos, como Stravinsky, passaram a compor de maneira mais livre, ousando um pouco mais na área musical, rompendo com o modelo clássico de composição.

Entretanto, talvez a principal influência do pensamento físico moderno na arte seja o rompimento com o ideal de perfeição.

A idéia de **perfeição**, baseada, sobretudo, no domínio da realidade pretendida pela Física Clássica, também era um antigo sonho da humanidade. O ser humano sempre sonhou com um mundo perfeito, um namorado ou namorada perfeitos, ou sonha em “chegar ao céu”, onde tudo é perfeito. Mas com o advento da Física Moderna, passou-se também a cultuar o imperfeito (Gleiser, 1998).

Na verdade, na Física Moderna, o **imperfeito** ocupa lugar de destaque! O próprio pintor Monet, em seus quadros, buscou a beleza do imperfeito. O estilo de música jazz, no qual tudo que se toca é improvisado, é baseado na busca da beleza do imperfeito.

Somam-se à busca da imperfeição outras características do pensamento moderno, como: a certeza de que não se pode ver tudo o que existe no mundo microscópico; a admissão e a incorporação da subjetividade em qualquer atividade; a não necessidade da existência de uma causa - de acordo com a lógica da nossa realidade - para um fenômeno desconhecido, entre outros.

Toda essa história serve para dizer que **o amor pode ser, pois, um fenômeno quântico**, uma vez que não é possível defini-

lo sem que seja levado em consideração o contexto em que está inserido, as suas imperfeições e a subjetividade dos envolvidos. Longe de ser determinado, ele sofre mutações³⁵ ao longo do tempo, apresenta sentimentos contraditórios, estando, sua definição mais a cargo dos poetas do que, então, dos cientistas (Rossi, 2003).

Isso não quer dizer que o amor não exista, pois as situações amorosas são facilmente identificáveis e perceptíveis no nosso cotidiano. Significa apenas que se trata de algo em que a linguagem verbal é insuficiente para expressá-lo (que dirá, então, a linguagem matemática!) e que, para compreendê-lo, é preciso analisar o seu contexto, as suas contradições, a sua situação específica, sem a pretensão de controlá-lo de maneira fria, racional e determinista. Definitivamente, o amor não é um fenômeno da Física Clássica.

c) Contribuições da Física para um bom desenvolvimento amoroso

Pode-se dizer, *grosso modo*, que Física é mais fácil do que Psicologia, pois a mesma lida com variáveis concretas, identificáveis e mensuráveis (tempo, espaço,

massa, energia, velocidade etc.). Tais variáveis, quase sempre podem ser expressas matematicamente e seguem rigorosamente as leis físicas (sejam leis clássicas ou quânticas). Em geral, tais leis usam, no máximo quatro variáveis numa mesma equação.

Resolver um bom problema de Física significa, pois, **detectar quais são as variáveis mais preponderantes dentro daquela situação**. Se estamos está querendo saber o quanto uma pessoa emagrece subindo uma escada, por exemplo, a cor de sua pele ou o fato de ela estar apaixonada são variáveis absolutamente irrelevantes, de tal maneira que não valerá a pena gastarmos tempo e energia com elas.

É assim que a Física lida com todas as suas situações: detecta as variáveis importantes e tenta compreender o fenômeno a partir delas.

Esta maneira de pensar pode ser útil no dia a dia de uma pessoa, até mesmo em situações amorosas. É comum vermos situações em que o sofrimento ocorre sem que se possa fazer absolutamente nada para amenizá-lo. Um exemplo seria ter muito ciúme de uma pessoa e, por isso, querer controlá-la em tempo integral. Considerando que tal medida é inviável, uma vez que nunca se poderá ficar com uma pessoa 24 horas por dia, sofrer por isso não é algo exatamente inteligente. O “controle”, nesse caso, não é uma variável que possa de ser dominada e, por isso, não deve ser maximizada.

Outra situação em que a Física pode ajudar é quando estamos angustiados e não sabemos exatamente a causa desse sentimento – muitas vezes nem percebemos o

³⁵ A esse respeito, é curioso observarmos a música “Vai saber”, da Adriana Calcanhoto, que foi gravada recentemente por Marisa Monte no álbum “O Universo ao meu redor” (2006): “Não vá pensando que determinou / sobre o que só o amor pode saber / só porque disse que não me quer / não quer dizer que não vai querer / Pois tudo o que se sabe do amor / é que ele gosta muito de mudar / e pode aparecer onde ninguém ousaria supor”.

que é exatamente uma angústia (“aperto no coração?”; “sentimos algo ruim?” etc.). Para atacar o problema, um físico **pararia**, tentaria **examinar as variáveis** importantes naquela situação e tentaria **diagnosticar** a causa do problema. Em geral, no caso de uma pessoa normal que se encontra angustiada, as variáveis que devem ser levadas em consideração quase sempre se resumem a problemas familiares, financeiros, afetivos, insatisfações com o corpo, entre outros. Uma angústia, segundo a Psicanálise, quase sempre vem de uma dúvida, que muitas vezes está no inconsciente (Gaudêncio, 2005).

O pensamento quântico, em que a imperfeição é mais preciosa do que a perfeição, também pode contribuir para não sofrermos por questões que aparentemente não têm solução. Um exemplo: todas as pessoas almejam a felicidade. Porém, como defini-la? Se ela for uma situação em que não haveria quaisquer problemas, então não existe. Situações de conflito, variações de humor, desgostos, inquietudes, entre outras situações, fazem parte e compõem a beleza da vida. Assim, ser feliz, como diz a cantora irlandesa Sinéad O’Connor, *“implica em permitir, de alguma maneira, que momentos de tristeza e melancolia tenham vez nas nossas vidas”*. Senti-los significa, nas palavras de Fernando Pessoa, “tocar na vida”. É claro, contudo, que estes sentimentos não podem ser preponderantes, a ponto de se tornarem patológicos (gerarem doenças).

Por fim, um pouco de **racionalidade** ajuda a não perder a vida com problemas extras. Há pessoas que, por exemplo, criticam demais a vida, acreditando que não acontece

e nem acontecerá nada de positivo nela. Trata-se de uma posição bastante ingênua e egocêntrica de olhar para o mundo, porém não é raro ouvirmos isso. Um físico debateria esse problema pedindo para a pessoa pontuar, primeiramente, quais as variáveis que ela está utilizando para ter este tipo de pensamento. Se a questão for os problemas sociais (*“há muita desigualdade”*), então há razão de ser para a tristeza, porém há que se ter muito tempo e trabalho para amenizá-los. Se for um problema familiar, é preciso ver até que ponto o indivíduo é capaz de resolvê-lo – se não for, é preciso saber lidar com ele, poupando-se muitas vezes, pois seria pouco inteligente prosseguir lutando contra o imutável. Se a questão for amorosa, é preciso ver até que ponto, de fato, a situação está nas suas mãos. Insatisfações com o corpo, com o tempo, entre outras situações, nem sempre, estão sob o nosso controle. Um físico perguntaria: vale a pena sofrer demais com uma variável que não está plenamente sob o nosso domínio? Às vezes sim, noutras vezes, não. Mas culpar-se por isso ou acreditar que o problema somente está consigo ou no azar que a vida lhe traz são razões absolutamente simplistas para um contexto bem mais amplo a ser analisado.

QUESTÕES (Responda para entregar em dupla).

1. Leia os seguintes versos e depois responda: *“Não quero o seu suor / Quero os seus poros na minha pele / explodindo de calor”* (Zélia Duncan em “Sentidos”). a) Quais são os processos de trocas de calor envolvidos na situação? b) Está correto fisicamente dizer “Explodindo de calor”? Justifique.

2. Leia a poesia a seguir, tentando identificar o conceito físico nos versos:

Amor: energia em movimento

Vinha lá a professora...

Oh, de Ciências!

*Com Física instruir-nos outra vez,
Esperando que ao menos aprendêssemos
O elementar – seria ter paciência?*

*Curioso é que, em uma dessas aulas,
De Calorimetria, não duvides!
Depois de muito tempo, eu pude enfim
Expressar o meu jeito de te amar:
Porque herdei o fervor do sangue latino,*

*Em presença de ti imortal amada/ Cedo parte
da vida que em mim arde*

*Buscando em nossos corpos equilíbrio
Sou a voz da esperança e vou dizendo
Que o amor é a energia em movimento*

(Antônio Elso Rodrigues)

a) No título, “amor: energia em movimento”, o autor relaciona o amor a que conceito físico?

b) Nos versos “Porque herdei o fervor do sangue latino / Em presença de ti imortal amada / Cedo parte da vida que em mim arde”, o autor parece chamar “calor” de vida. Como, para existir calor, é necessário haver corpos com diferentes temperaturas, a amada do autor retribui com igual sentimento ou age de maneira “fria”? Justifique.

c) Identifique o verso em que o autor menciona uma transferência de calor.

d) Identifique que tipo de situação térmica ocorrerá quando, segundo o autor, ele conseguir o amor de sua amada.

3. Leia o seguinte diálogo entre o imperador Napoleão Bonaparte e o marquês de Laplace escrito no século XVIII:

Napoleão: *Monsieur Laplace, por que o Criador não foi mencionado em seu livro Mecânica Celeste?*

Laplace: *Sua Excelência, eu não preciso dessa hipótese.*

Responda:

a) A resposta de Laplace ilustra uma característica do pensamento clássico? Cite-a.
b) Em sua opinião, a resposta de Laplace foi pretenciosa ou está inserida numa época em que o pensamento revelado por sua frase foi dominante? Justifique.

4. Emile Zola, um dos mais importantes escritores naturalistas, descreve o trabalho do romancista da seguinte maneira:

“O observador apresenta os fatos tais como os observa, assenta o ponto de partida e estabelece o terreno sólido sobre o qual vão mover-se os personagens e desenvolverem-se os fenômenos. Então, aparece o experimentador e institui a experiência, quero dizer, faz movimentarem-se os personagens numa história para nela mostrar que a sucessão dos fatos será tal como exige o determinismo dos fenômenos que se põem em estudo”.

Agora, responda: a) Pela descrição do trabalho do escritor feita por Zola, com qual profissão o trabalho de um romancista mais se assemelha?; b) Descreva pelo menos duas características típicas do pensamento da Física Clássica citadas pelo autor.; c) Segundo o autor, o trabalho de um escritor é imaginar como se comportariam determinadas pessoas

quando imersas em certas situações e, a partir disso, escrever a história. Dessa maneira, é possível falar em vontade própria para os personagens? Justifique.

5. Veja a seguinte definição de amor dada por Djavan e veja se se trata de uma definição quântica ou clássica de amor. Depois, justifique a sua resposta.

Por ser exato / O amor não cabe em si / Por ser encantado / O amor revela-se / Por ser amor / Invade / E fim” (Djavan, em “Pétala”).

6. Na sua opinião, que artista, escritor ou músico melhor descreveu o amor na sua opinião? Pesquise e coloque a definição de amor, justificando a sua escolha..

7. Cada membro da dupla deverá entregar um resumo de, no mínimo, dez linhas do texto “Física e Sentimentos”, com as suas palavras.

BIBLIOGRAFIA

ROSSI, D.M. O amor na canção: uma leitura semiótico-psicanalítica. Casa do Psicólogo, Fapesp: São Paulo, 2003.

COSTA, J.F. A paixão vista pelo enamorado. Série Café Filosófico (DVD). Cultura Marcas: São Paulo: 2005.

GAUDÊNCIO, P. O amor no divã. Série Café

Filosófico . DVD. Cultura Marcas: São Paulo, 2005.

CALLIGARIS, C. O ideal do amor romântico está em que filme? In: Terra de Ninguém, Publifolha, São Paulo: 204.

- Amores possíveis, com um pouco de sorte. In: Terra de Ninguém, Publifolha, São Paulo: 2004.

- Casamentos sem sexo. In: Terra de Ninguém, Publifolha, São Paulo: 2004.

- Conselhos para encontrar um amor no versão. In: Terra de Ninguém, Publifolha, São Paulo: 2004.

AMARAL, M. O espectro de Narciso na modernidade: de Freud a Adorno, São Paulo, Ed. Est. Liberdade/FAPESP, 1997

ALVES, JOSÉ; PINTO, A.C.; LEITE, C. Física, Música e Outras Artes. In: PEC/Física, Ed. Do Brasil: São Paulo, 2000.

MENEZES, L.C. A Matéria: uma aventura do espírito: fundamentos e fronteiras do conhecimento físico. Livraria da Física: São Paulo, 2005.

ANEXO H:

Prova do livro: 13 dos melhores contos de amor

Autora: Rosa Amanda Strausz (org.) .Ed. Ediouro, Rio de Janeiro: 2003 – junho / 2006

1. Escolha **um** dos contos selecionados do livro: “*Vasto Mundo*” (M.Rezende), “*Jason*” (L.Garcia-Roza), “*O homem que voltou do frio*” (C. Moscovich), “*Onde os oceanos se encontram*” (M.Colasanti), “*Conto de verão No. 2: Bandeira Branca*” (L.F.Veríssimo), “*Uns braços*” (M. de Assis) e “*O amor acaba*” (P.M.Rocha) e responda:

a) Escreva o título do conto que você escolheu e **descreva as personagens principais** (cite no mínimo quatro características físicas e/ou psicológicas das personagens).

b) Faça uma **síntese** do conto escolhido por você (com começo, meio e fim) em, no máximo, 10 linhas.

2. Os contos selecionados apresentaram diversas situações em que o amor é o agente predominante, ainda que cause efeitos diferentes. Associe **o sentimento** descrito na coluna 1 **ao conto correspondente** na coluna 2. Para tanto, escreva o número do sentimento (coluna 1) ao conto correspondente (coluna 2).

Coluna 1: Situação

Coluna 2: Conto

1. Fim do amor: “A qualquer hora o amor acaba, por qualquer motivo o amor acaba; para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba”	() Vasto Mundo
2. Ser amado e não amar: “Mesmo achando-o feio, deixei que me beijasse. Mas eu, desgraçada de mim, não pude retribuir o beijo, meus lábios se mantinham estéreis de ardor. Muito menos retribui o desejo que saía dele”.	() Jason
3. Amor e traição: “Virei as costas, saí correndo e me tranquei no banheiro, ouvindo mamãe me chamando. No espelho, entre meus olhos confusos, surgiram os nomes Ângela & Jason – dentro de um coração. Ângela era a menina que eu amava. E Jason era o meu irmão mais velho”.	() Onde os oceanos se encontram
4. Amor e transformação: “Perdeu todos os rumos, menos o da moça. No rumo dela, desvia-se de todos os caminhos, vai cada dia mais longe de tudo, mais perto dela. Já se começa a contar na vila que Preá não é mais o mesmo: está ficando mais lesado, preguiçoso, esse menino...”	() O amor acaba
5. Amor platônico: Acordava de noite pensando em D. Severina. Na rua, trocava as esquinas, errava as portas, muito mais que dantes, e não via a mulher que não lembrasse dela. E sonhou com o beijo. Houve o beijo?”	() Conto de verão n. 2: Bandeira Branca
6. Amor e ilusão: “Ele pensando: Digo ou não digo: que aquele momento do beijo na infância foi o melhor momento da minha vida. E ela pensando: como é mesmo o nome dele?”	() O homem que voltou ao frio

7. **Amor e destruição:** “E quando a Silenciosa (Morte) chegou, em pranto e raiva pediu-lhe () Uns braços que levasse a irmã – a amada do seu amado – e mais nada quereria”.

3. Leia os seguintes trechos extraídos do livro:

Texto 1 Conto: Vasto Mundo: “O dia de Preá, que começa quando o dia raia por cima da Serra do Pilão, vira de novo noite quando a moça aparece na praça, manhã alta. É como estar dormindo e sonhando coisa imaginada. Muitas vezes já não ouve quando gritam por ele, já não vê quando lhe acenam, perde-se o caminho dos mandados, engana-se nos recados. Perdeu todos os rumos, menos o da moça”.

Texto 2 (Conto: Jason): “Pensei tanto em Ângela e agora ela estava ali na minha frente engolindo meus olhos (...) Gosto mais de Ângela do que do meu time de botão. Do vestido curto, saíam suas pernas longas rabiscadas de corações. Seus peitos ofegantes quase pulavam do decote (correu para vir à minha casa?...). Gosto mais de Ângela do que de jogar futebol. Ângela tinha anéis em todos os dedos da mão e em alguns dedos dos pés. Brincos de vários tamanhos contornavam a borda de suas orelhas, de onde exalava um perfume fodal (palavra composta por Jason)”.

- a) Os textos acima apresentam as principais características do **Romantismo**. Identifique-as e justifique.
- b) O Romantismo apresenta um gosto acentuado pela **linguagem figurada e metafórica**. Identifique no texto esse procedimento.

4. Leia as seguintes definições de liberdade:

- i. Segundo Aristóteles, “liberdade é o estado daquele que tem em si mesmo o princípio para agir ou não agir. A liberdade é concebida como poder pleno e incondicional da vontade para determinar a si mesmo ou para ser autodeterminado; é o princípio para escolher entre alternativas possíveis, realizando-se como decisão e ato voluntário”.
- ii. Segundo Sartre, “liberdade é a escolha incondicional que o próprio homem faz de seu ser e do mundo. Ele afirma “que estamos condicionados à liberdade”.
- iii. Para Hegel e Marx, “não somos livres para escolher tudo, mas somos livres para fazer tudo quanto esteja de acordo com o nosso ser e com a nossa capacidade de agir, graças ao conhecimento que possuímos das circunstâncias em que vamos agir”.
- iv. Para Voltaire, “somos livres para fazer alguma coisa quando temos o poder para fazê-la”.

Mediante esses pequenos trechos e a discussão feita sobre amor, faça uma **pequena e única redação** (máximo 10 linhas) discutindo as seguintes questões: É possível haver uma convivência harmoniosa entre amor e liberdade? É possível tornar livre a quem amamos? Se preferimos ou desejamos ser livres, por que aprisionamos ou nos tornamos prisioneiros do amor? Enfim, discuta a questão do **amor e da liberdade**.

5. Leia com atenção as letras de música compostas pelo cantor e compositor Cazuza e

depois responda:

Texto 1: Música: “Exagerado”

*Amor da minha vida / Daqui até a eternidade
Nossos destinos foram traçados / Na maternidade
Paixão cruel, desenfreada / Te trago mil rosas roubadas
Pra desculpar minhas mentiras / Minhas mancadas*

*Exagerado / Jogado aos teus pés
Eu sou mesmo exagerado / Adoro um amor inventado
Paixão cruel, desenfreada,
Te trago mil rosas roubadas
Pra desculpar minhas mentiras / Minhas mancadas*

*Eu nunca mais vou respirar / Se você não me notar
Eu posso até morrer de fome / Se você não me amar*

*E por você eu largo tudo,
Vou mendigar, roubar, matar,
Até nas coisas mais banais,
Pra mim é tudo ou nunca mais*

*E por você eu largo tudo
Carreira, dinheiro, canudo
Até nas coisas mais banais
Pra mim é tudo ou nunca mais*

Texto 2: Música: “Todo Amor que houver
nessa vida “

*Eu quero a sorte de um amor tranqüilo
Com sabor de fruta mordida
Nós na batida, no embalo da rede
Matando a sede na saliva
Ser teu pão, ser tua comida
Todo amor que houver nessa vida
E algum trocado pra dar garantia*

*E ser artista no nosso convívio
Pelo inferno e céu de todo dia
Pra poesia que a gente não vive
Transformar o tédio em melodia
Ser teu pão, ser tua comida
Todo amor que houver nessa vida
E algum veneno antimonotonia*

*E se eu achar a sua fonte escondida
Te alcance em cheio o mel e a ferida
E o corpo inteiro feito um furacão
Boca, nuca, mão, e a tua mente, não
Ser teu pão, ser tua comida
Todo amor que houver nessa vida
E algum remédio que me dê alegria*

a) As situações amorosas descritas pelas músicas descrevem duas fases do processo amoroso: **a fase inicial** (encantamento, euforia etc) e a **terceira fase** (companheirismo, tranqüilidade etc). Qual das duas músicas refere-se à fase inicial? E à fase final? Justifique.

b) Segundo a Ciência, é possível percebermos dois tipos de reações químicas ordenadas pelo cérebro numa situação amorosa: aquelas em que predominam os hormônios **feniletilamina-dopamina-norepinefrina**, responsáveis pela excitação amorosa, catalisadoras de emoções como euforia e satisfação; e outras em que predominam a **oxitocina**, cujo efeito é similar à morfina, que estimulam a serenidade, tranqüilidade, sensação de segurança e acolhimento. **Relacione** cada agrupamento de substâncias químicas à música correspondente.

c) A música 1 parece descrever uma situação em que o quadro amoroso se aproxima mais de uma paixão, e a música 2 descreve outra em que parece predominar o amor. A partir delas, tente diferenciar **amor** de **paixão**.

d) Você prefere para a sua vida o **amor exagerado** ou o **amor tranqüilo**? Justifique a sua escolha.

6. Na mesa redonda, apresentada no dia 12/06/06, uma psicóloga (Prof.Ms. Roberta), uma filósofa (Profa. Ms. Dulce) e um cientista (Prof.Ms. José Alves), discutiram o sentimento amoroso a partir de três pontos de vistas.

a) Explique as razões utilizadas pela psicóloga para justificar que **o amor é o resultado da cultura**, ou seja, que é aprendido pelo ser humano ao longo da vida a partir do meio e das

experiências que viveu.

b) Explique as razões utilizadas pela filósofa para justificar a idéia de que **o amor é um conjunto de sentimentos**, muitas vezes **contraditórios**, discutido pela humanidade há muito tempo.

c) Explique as razões que fizeram o cientista afirmar que **o amor é como uma reação química** decorrente da necessidade do homem de reproduzir-se e manter a espécie.

7. No texto: “*Física e sentimentos*” trabalhado nas aulas de Física, bem como na mesa redonda, foi manifestada a importância de manter **o poder de análise e de reflexão interna**, mesmo diante do processo amoroso, de tal maneira que as pessoas possam viver o amor, mas que não comprometam o restante da sua vida em função dele – a menos que seja uma decisão amadurecida e estável.

a) Dê **exemplos de situações** em que, na sua opinião, a inabilidade das pessoas em lidar com o fenômeno amoroso acabaram por comprometer a vida seriamente.

b) Na música “*Faltando um Pedaco*”, do cantor e compositor Djavan, há um trecho que diz: “*Quem tentar seguir seu rastro, se perderá no caminho / na pureza de um limão ou na solidão de um espinho*”. Na sua opinião, **é possível seguir os caminhos do amor e não sofrer?** Justifique explicando o que você julga **necessário para se constituir um relacionamento amoroso** de maneira estável e feliz.

8. Ao longo da história, o amor tem sido um tema recorrente na produção artística de cada época. Descreva a **expressão artística do amor dentro do período histórico** pesquisado pelo seu grupo nas aulas de “**Artes**” (cite características, autores, obras etc.).

9. Auto-avaliação (obrigatória): a) Que **nota (de 0 a 10)** você daria para o livro? Justifique.

b) Que nota você daria (de 0 a 10) para **o seu aprendizado sobre o amor** neste bimestre?

Justifique; c) Escreva aquilo que você acredita mais ter aprendido com as discussões sobre o amor **para toda a sua vida**. Justifique.

ANEXO I: Prova do livro “Perca Tempo”

Prova: “Perca Tempo: é no lento que a vida acontece” – novembro 2006

Autor: Ciro Marcondes Filho .Ed. Paulus, São Paulo: 2006

1. Descreva qual é o principal **objetivo do livro** “*Perca Tempo! É no lento que a vida acontece*”.

2. Leia o seguinte trecho do livro:

Texto 1: “A compulsão ao trabalho, ao rendimento, à produtividade, à busca pelo dinheiro, essa obrigatoriedade de nos tornarmos máquinas, o abandono daquilo que nos torna humanos (diferentes das máquinas, dos aparelhos e dos sistemas), é essa a única vida possível? Com essa maneira de pensar e de viver, pagamos o preço de nossa vida, pois não se pode ter prazer, não se pode ter sensibilidade para a pessoa amada, não se pode apreciar o mundo e tudo o que ele tem de bom, pois estamos como seres maquímicos, proibidos disso tudo” (Marcondes, 2006, p.14).

Texto 2: “Outro hobby de Paulinho da Viola é reparar relógios. Não nos é estranho, pois ele aparece no filme “Paulinho da Viola: meu tempo é hoje” como um terapeuta de nossa relação doente com o tempo, de nossa incapacidade de reconhecer qual é a hora de nossa vida, de vivermos o presente com qualidade, sem passarmos o tempo todo com saudade do passado e com medo do futuro” (Calligaris, 2003, p.367)

a) De acordo com o autor do livro “*Perca Tempo*”, a partir de qual **invenção** humana tornamo-nos escravos do tempo e, por isso, começamos a viver como máquinas? Justifique.

b) No filme “*Tempos Modernos*” (de Charles Chaplin, EUA, 1936), vimos alguns exemplos de situações em que um ser humano, em virtude da maneira como uma fábrica era organizada (Fordismo e Taylorismo), passa a se tornar gradativamente um “**ser máquina**”, desprovido de emoções, quase um robô. De **exemplos concretos** dessas situações (no mínimo, duas) observadas no filme.

3. É possível percebermos que as classes oprimidas, em várias épocas, foram privadas de suas vidas, visto que a maior parte de seu tempo livre era gasto para gerar bens e riquezas para as classes opressoras (dominantes, detentoras do poder econômico e político). Isso estava presente: i) no Feudalismo, onde os senhores feudais exploravam os servos, privando-os de todo tempo de lazer ou para si; ii) no Capitalismo Comercial ou Mercantilismo, onde os burgueses viviam explorando e usurpando todo o tempo da classe trabalhadora, principalmente nas suas colônias como, por exemplo, no Brasil, onde esses trabalhadores eram escravos; iii) No período pós Revolução Industrial, na Inglaterra (vimos através do filme “*Tempos Modernos*” como a questão do tempo dos operários ficou

comprometido); iv) Hoje em dia, com a chamada Revolução Tecnológica, a flexibilidade das leis trabalhistas e o mercado de trabalho extremamente competitivo e inseguro, obrigam-nos a viver para o trabalho / consumo quase todo o tempo. Os poucos momentos livres, são utilizados para “se aperfeiçoar” e, assim, tentar sobreviver no mercado.

a) Em que o sistema capitalista interfere hoje **no tempo um jovem**? (Dê exemplos no trabalho, no estudo, na família etc.)

b) Na sua opinião, esse jovem **está preocupado** com a falta de tempo livre dentro do sistema capitalista ou está alienado? Justifique.

c) Como você resolveria a questão do “roubo do seu tempo para o sistema capitalista” na sua vida para que não venha lamentar seu passado amanhã? Dê **exemplos de atitudes** que amenizariam este problema.

4. Leia o seguinte trecho:

“Nosso comportamento social funciona como uma válvula, um mecanismo que abre e fecha segundo cada situação. As emoções que nos fragilizam, que nos desarmam, que expõem o lado mais humano de nosso ser, que nos fazem solidários com o outro, acolhê-lo em nosso peito, sofrer junto, nossas paixões, revelam um lado pouco cuidado de nós e, portanto, frágil, ponto fraco de nossas resistências, que precisa ser resguardado. Somos normalmente imaturos para elas, não sabemos como cuidar delas e essas sensações de inseguranças fazem nos fechar. O bloqueio é a forma mais fácil e oportuna para evitar o sofrimento. Ao bloquearmo-nos, fechamos a nossa sensibilidade e acabamos por pouparmos também a vida e o prazer de viver”. (p. 23)

a) No livro, o autor utiliza dois termos que descrevem a maioria dos seres humanos nos tempos modernos: a “**blindagem**” e a “**pele que virou paquiderme**”. Explique brevemente o significado desses termos.

b) Dê exemplos (no mínimo três) de **situações observadas por você ou por alguém que você conhece** (sem citar nomes) em que você observa os seres humanos “blindados” ou com “peles de paquidermes”.

5. O **Lien Chi** – a arte de treinar a energia – promove o relaxamento que está intimamente ligado à postura mental e à respiração. Tensão pressupõe descontrole mental e emocional – os quais refletem no corpo físico. Assim, a tensão emocional aparece no físico e no psicológico, e a tensão física aparece no descontrole emocional e intelectual. Explique **como o Lien Chi atua no seu corpo físico e na sua mente**.

6. Para uma pessoa aprender, segundo alguns psicólogos e educadores (Vygotsky, Piaget etc.), é necessário que ela interaja com aquele conhecimento. É preciso que se envolva, se emocione, se mobilize diante daquele conhecimento. Ou seja, embora as estratégias de

ensino possam ser feitas no coletivo, o ato de aprender é fortemente individual, **já que ninguém pode aprender pelo outro**. Porém, como dizia o educador brasileiro Paulo Freire (1922-1997), aprender é difícil, pois exige esforço, disposição, disciplina e concentração, mas acaba por promover alegria também (é claro).

a) Considerando o fato de que boa parte dos nossos alunos (seguindo o comportamento de nossa sociedade) não tem o hábito de ficar consigo mesmos e que não sabem contemplar o silêncio, a **qualidade de sua aprendizagem sofre algum tipo de prejuízo**? Justifique associando com as afirmações dos educadores e psicólogos citados anteriormente.

b) Durante o exercício para concentração e reflexão desenvolvido nas aulas de Matemática, descreva quais foram os **principais sentimentos manifestados** por você antes, durante e depois da atividade (medo, ansiedade, apatia, estímulo diante do desafio, prazer, desinteresse etc.). De que maneira tais sentimentos influenciaram **o modo como você enfrentou a situação**? Justifique.

7. Leia e compare os dois trechos

Texto 1: “A capacidade de ouvir é, paradoxalmente, também a capacidade de ouvir o silêncio, cultivar o vazio que o silêncio traz, o não-barulho, a redução do estado de excitação e de ansiedade, o diálogo consigo mesmo. É no silêncio que é feito o que se faz de grande. Cultivar o silêncio é o mesmo que saber escutar. O amor vem através do silêncio ou através de um pequeno trecho de música. Todas as paixões se realizam no silêncio e pelo silêncio. Na filosofia oriental, o silêncio é o bem mais importante”(p.52)

Texto 2: Antes de existir a voz existia o silêncio
o silêncio foi a primeira coisa que existiu
um silêncio que ninguém ouviu
astro pelo céu em movimento
o som do gelo derretendo
o barulho do cabelo em crescimento
e a música do vento
e a matéria em decomposição
a barriga digerindo o pão
explosão de semente sob o chão
diamante nascendo do carvão
homem pedra planta bicho flor
luz elétrica teve computador/ batedeira,
liquidificador
vamos ouvir esse silêncio meu amor
amplificado no amplificador do estetoscópio do doutor
no lado esquerdo do peito, esse tambor
Arnaldo Antunes: “silêncio”

a) No texto 1, o autor diz que o **melhor da vida acontece no silêncio**. O trecho da canção 2 concorda com essa afirmação? Justifique a sua resposta, citando claramente **alguns exemplos** da canção.

b) Você consegue contemplar o silêncio? Dê **exemplos na sua** vida em que você acredita

conseguir melhor contemplar o silêncio.

8. Leia o seguinte trecho do livro

*“O melhor da vida se dá em câmera lenta, apreciando, sentindo, desfrutando, percebendo cada detalhe, cada pequena parte, cada elemento. A verdadeira vida desdobra-se nas coisas feitas com cuidado, esmero, atenção, sensibilidade, acuidade, delicadeza, paciência, tranqüilidade. **Tudo o que vale a pena ser vivido só se passa no lento, o resto é corrida sem sentido.** O resto é morte... Na França, usa-se a expressão “Roulez doucement”, que quer dizer, dirija devagar ou também “dirija com doçura”. É isso: podemos levar a vida docemente, podemos dirigir docemente, podemos conviver docemente” (p.88).*

Elabore neste momento, um possível **projeto de vida para você** (alguns planos) em que possa efetivamente contemplar a maneira de viver proposta acima pelo autor ao longo do seu futuro.

Observações: Para resolver esta questão: use, no máximo, 10 linhas; separe por fases (a cada dez anos, por exemplo) evite dar respostas vagas (*“pretendo ser feliz”*, por exemplo); evite restringir a sua resposta unicamente aos planos profissionais ou de consumo (cite questões afetivas, descreva como pretende que a “sua cabeça” esteja em cada idade) e, principalmente, proponha alguma maneira de contemplar o cotidiano (o “hoje”, a rotina), em vez de descrever apenas os planos futuros que sejam grandiosos.

9. **Auto-avaliação (obrigatória):** Que nota você daria **para o livro**? Justifique. b) Que nota você daria **para a sua leitura** do livro? Justifique. c) Escreva **aquilo que você acredita mais ter aprendido** com o Projeto Segundas Intenções neste bimestre.

BOA PROVA!!! PARA NÓS (DO LINS), MAIS IMPORTANTE DO QUE IR BEM, É QUE ESTA PROVA E O PROJETO SEGUNDAS INTENÇÕES NÃO LHES SEJAM PERDA DE TEMPO!!!

Responda a todas as questões e as entregue ao Prof. José Alves até o dia 06/12. A resolução dessas questões é obrigatória (valerão pontos positivos em Física, independentemente do seu conteúdo). As respostas são sigilosas e ficarão sob os cuidados unicamente do Professor.

A. Ficha pessoal

1. Nome completo: _____
2. Idade: _____ 3. Série: _____
4. Você está no Lins desde que série? _____
5. A escola que você estudou antes era particular, municipal ou estadual? _____
- 6.. Você já trabalha? Se sim, qual a sua ocupação? _____
7. Você mora a (mais ou menos) quantos quilômetros do Lins? _____ **B.**

B. Avaliação da escola José Lins do Rego

8. Primeiramente, responda aquilo que você considera ser fundamental para que tenhamos uma boa escola de Ensino Médio **voltada para jovens**.
- 9.. Você acredita que o Lins é uma boa escola de **Ensino Médio voltada para jovens**? Justifique.
10. Escreva aquilo que melhor caracteriza o Lins (pode ser uma qualidade, um defeito ou uma situação). (Escreva aquilo que, na sua opinião, é **típico** do Lins e de mais nenhuma outra escola)..
11. Escreva aquilo que você acredita estar sendo a sua maior frustração no Lins.
12. Escreva as coisas que você acredita serem a sua maior alegria/satisfação no Lins.
13. Dê uma nota, que vai de 1 (se for ruim) a 5 (se for excelente excelente) para os seguintes agentes do Lins: () o governo; () a direção da escola; () os seus professores; () os alunos () os funcionários; () você (como aluno).
14. Até agora, você acredita que o Lins está preparando melhor você para quê: para o vestibular, para o mercado de trabalho, para uma formação cidadã ou para ou nenhuma delas? Justifique.

C. Avaliação do Projeto Segundas Intenções

15. Em relação a tudo o que foi desenvolvido no Projeto Segundas Intenções, responda aquilo que você acredita que nunca esquecerá.
16. O projeto aumentou o grau de conhecimento de si mesmo? Justifique.
17. O projeto permitiu que você aprendesse os conteúdos tradicionais do Segundo Colegial

(Romantismo, Realismo, população, energia, calor, reprodução, Lien chi, Revolução Industrial, conceito filosófico de liberdade etc.) de uma maneira mais interessante e eficiente do que **se** esses assuntos não estivessem sido relacionados com os assuntos principais do Projeto (adolescência, amor e o tempo)? Justifique com exemplos.

18. Você acredita que os livros e as provas dissertativas contribuíram para um maior **desenvolvimento da sua capacidade de leitura** e de escrita? Justifique.

19. Dos principais assuntos dos Projetos a saber: a

adolescência, as **relações inter-pessoais** (com destaque para o amor) e a dificuldade do ser humano de lidar com **o tempo, o silêncio e a reflexão**, responda o que você aprendeu com cada um deles (dê um ou mais exemplos de cada situação).

20. Quais foram, na sua opinião, os maiores **erros** do Projeto? Cite, pelo menos, um erro.

21. Quais foram, na sua opinião, os maiores **acertos** do Projeto? Cite, pelo menos, um ganho.

22. Para cada atividade do projeto a seguir, dê uma nota que vai de 1(se for ruim), a 5 (se for excelente):

i) () Leitura do livro: *“Os papéis de Lucas”*

ii) () Texto: *o adolescente deprimido e a esposa inválida (aula de Português)*

iii) () Debate/Julgamento: *O Jovem: vítima ou culpado?*

iv) () Leitura do livro: *“13 dos melhores contos de amor”*

v) () Estudo do amor: na Ciência, na Literatura (Romantismo), nas Artes, na Filosofia, na Física.

vi) () Mesa redonda:(psicólogo, físico, filósofo): Afinal, o que são: amor, paixão e atração?

vii) () Dinâmica e texto: *Pela lente do amor*

viii) () Texto: A Física e os sentimentos

ix) () Texto: *“Conselhos para encontrar um amor no verão”* (aulas de Português)

x) () Leitura do livro: *“13 dos melhores contos de amor”*

xi) () Música: *“A maçã”*; abordagem do conceito de liberdade (filosofia)

xii) () Músicas: *“Pétala”* e *“Faltando um pedaço”* (Djavan) – (trabalhadas no Projeto Aniversário)

xiii) () Peça de teatro e seminários: situações amorosas diferentes e suas épocas (aulas de Artes)

xiv) () Texto: *“Paulinho da Viola e o nosso uso do tempo”* (Filosofia)

xv) () Texto: *Porque não me mudo para a Bahia* (aula de Português)

xvi) () Filme: *“Tempos Modernos”* (Chaplin)

xvii) () A prática e a importância do Lien chi (Educação Física)

xviii) () Matemática: exercícios para concentração e reflexão sobre o processo de aprendizagem.

xix) () Leitura do livro: *Perca Tempo – é no lento que a vida acontece*

xx) () Elaboração de um projeto de vida.

xxi) () Músicas nas aulas de Filosofia (*“Oração ao tempo”, “Tempos Modernos”, “Tempo, tempo, tempo” etc*)

xxii) () Texto: *“Se os tubarões fossem homens”* (aula de Filosofia)

23. Algo mais? Se sim, escreva!

PROJETO TERCEIRO MILÊNIO
PROPOSTA DE CRONOGRAMA 2005

<p>Março: Leitura do livro: “Cidadão de papel”</p> <p style="text-align: center;">Dia das Mulheres</p> <p style="text-align: center;">Palestra: ECA e Cidadania</p> <p style="text-align: center;">Estudo da Violência (Filosofia)</p> <p style="text-align: center;">Filme: “Pixote, a lei do mais fraco”</p>
<p>Abril: Prova: Cidadão de Papel</p> <p style="text-align: center;">Projeto Aniversário</p> <p style="text-align: center;">Inscrição para o ENEM</p>
<p>Maiο: Leitura do livro: “O Meio Ambiente em Debate”</p> <p style="text-align: center;">Excursão: Museu de Anatomia</p> <p style="text-align: center;">Caminhada “Meio Ambiente”</p> <p style="text-align: center;">Palestra: Ex-alunos</p>
<p>Junho: 1º. Simulado do ENEM</p> <p style="text-align: center;">Prova do livro: O Meio Ambiente em debate”</p> <p style="text-align: center;">Festa Junina</p> <p style="text-align: center;">Projeto Aniversário</p>
<p style="text-align: center;">Agosto: 2ª. palestra: ex-alunos</p> <p style="text-align: center;">2º. simulado do ENEM</p> <p style="text-align: center;">ENEM – Prova oficial</p> <p style="text-align: center;">Fórum das Universidades</p> <p style="text-align: center;">Excursão: Hopi Hari</p>
<p>Setembro: Mostra Cultural</p> <p style="text-align: center;">Leitura: Física Ilustrada</p> <p style="text-align: center;">Filme (Física): “O Ponto de Mutação”</p> <p style="text-align: center;">Projeto Aniversário</p>
<p>Outubro: Leitura do livro: “Guerra Silenciosa”</p> <p style="text-align: center;">Filme: “O que é isso companheiro”</p> <p style="text-align: center;">Palestra: Chico Buarque Político</p> <p style="text-align: center;">Aulas: Chico Buarque Romântico</p>
<p>Novembro: Prova: Guerra Silenciosa Caminhada pela vida e pela paz</p> <p style="text-align: center;">SAL</p> <p style="text-align: center;">SARESP</p> <p style="text-align: center;">Projeto Aniversário</p> <p style="text-align: center;">Avaliação do projeto pelos alunos</p>
<p style="text-align: center;">Dezembro: Férias (êba!)</p>

ANEXO M: Prova do Livro “O Cidadão de papel”

1. Leia os seguintes trechos do livro:

“Estou convencido de que a infância, frágil como um papel, é o mais perfeito indicador do desenvolvimento de uma nação. Revela melhor a realidade do que o ritmo de crescimento econômico ou a renda per capita. A criança é o elo mais frágil da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto... E árvores doentes não dão bons frutos. A viagem pelo conhecimento da infância é a viagem pelas profundezas da nação” (p.11).

- a) Utilize esta citação para explicar os principais objetivos do autor ao escrever o livro.
- b) No filme “Pixote, a lei do mais fraco” (1985), de H. Babenco, quais foram os principais acontecimentos envolvendo o personagem principal que podem ilustrar o fato do Brasil ser uma *“árvore socialmente doente que gera frutos doentes”*.

2. Leia os seguintes textos e, a seguir, responda:

Texto 1:

“O mundo assistiu a muitas coisas nestes 25 anos: Woodstock, Jin Jones, aids, o CD, a morte de John Lennon, a queda do muro de Berlim, o tetra em 94, a globalização, o 11 de setembro... O Brasil, com mais de 100 milhões de pessoas, acompanhou avanços tecnológicos, porém, estagnou na mediocridade. A inflação, mascarada pelo Real, continua crescendo, assim como a miséria e as desigualdades sociais. O governo, ainda corrupto, permanece usando o futebol como uma das ferramentas para limitar o raciocínio da população que, entre um drible e outro, reveza a sua audiência entre novelas, revista “Caras” e Big Brother. Os antigos pensadores nacionais calaram-se. Os novos ocupam suas mentes e esforços à necessidade de trabalhar o dia todo para financiar a faculdade que os manterá num contexto global e neoliberal de sobrevivência. A arte e a magia do futebol são inquestionáveis e tem poder sobre os povos. Porém, que bom seria se cada gol comemorado soasse como 170 milhões de vozes em ação, conscientes da necessidade de ação e da necessidade da mudança nos cenários político, econômico e social. Pra frente, Brasil, calce a chuteira da ordem para o tento do progresso”
(autor desconhecido).

Texto 2: Título “As crianças chatas”

“Não posso. Não posso pensar na cena que visualizei e que é real. O filho está de noite com dor de fome e diz para a mãe: estou com fome, mamãe. Ela responde com doçura: dorme. Ele diz: mas estou com fome. Ela insiste: durma. Ele diz: não posso, estou com fome. Ela repete exasperada: durma. Ele insiste. Ela grita com dor: durma! Os dois ficam em silêncio no escuro, imóveis. Será que ele está dormindo? – pensa ela toda acordada. E ele está amedrontado demais para se queixar. Na noite negra os dois estão despertos. Até que, de dor e cansaço, ambos cochilam, no ninho da resignação (conformismo). E eu não agüento a resignação. Ah, como devoro com fome e prazer a revolta”
(Clarice Lispector).

- a) Identifique os principais tipos de violência que podem ser detectados na leitura destes dois textos.
- b) Podemos dizer que ambos os textos pregam o “conformismo” ou eles propõem que as pessoas lutem contra as opressões? Justifique, citando claramente elementos de cada um dos textos.

3. Leia e compare os trechos a seguir:

<p><i>I - “Às vezes falo com a vida/ Às vezes é ela quem diz / qual a paz que eu não quero conservar para tentar ser feliz”.</i></p> <p><i>II - “As grades do condomínio são para trazer proteção / mas também trazem a dúvida se é você que está nesta prisão / me abrace, me dê um beijo/ faça um filho comigo / mas não me deixe sentar na poltrona num dia de domingo”.</i></p> <p>O Rappa em “Minha alma”</p>	<p><i>III - É muito importante entender bem o que é cidadania. É uma palavra usada todos os dias e tem vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente. Com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, solidificou-se a visão de que, além da liberdade de votar, de não ser perseguido por suas convicções, o homem tem o direito a uma vida digna. É o direito ao bem –estar (p. 15)</i></p>
--	---

- a) No trecho I, os autores fazem menção à paz e à busca pela felicidade. Relacione este trecho à idéia de cidadania defendida por Dimenstein no trecho III.
- b) É comum vermos hoje a sociedade pregando o aumento do número de policiais nas ruas, o aumento da segurança privada e dos muros, deturpando o conceito de direitos humanos (defendendo o fim do Estatuto da Criança e do Adolescente, a pena de morte etc.). De acordo com o autor Dimenstein e com o trecho II da música do Rappa, tais medidas proporcionariam uma cidadania verdadeira? Justifique a sua resposta.

4. Leia os trechos a seguir e responda:

<p><i>I - “Deixa pegar fogo. To adorando”. Dá até para fazer churrasquinho ““.</i> (frase de um policial durante incêndio na FEBEM)</p> <p><i>II - “E se esse mesmo deputado defender a adoção da pena capital? / E o venerável cardeal disser que vê tanto espírito num feto e nenhum no marginal? / E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo diante da chacina? / 111 presos indefesos”.</i></p> <p>Música “Haiti”, de Caetano e Gil</p>	<p><i>III - “Paz social significa poder andar na rua sem ser incomodado por pivetes. Isso porque num país civilizado não existe pivete. Existem crianças desenvolvendo as suas potencialidades. Paz é não ter medo de bandidos e seqüestradores. É nunca desejar uma arma para se defender ou querer mudar-se de País por causa da violência. É não considerar normal a idéia de que o</i></p>
---	--

	<i>extermínio de crianças ou adultos garanta a segurança”. (p.53)</i>
--	---

- a) Nos trechos I e II, vemos vários personagens sociais (políticos, religiosos, policiais) defendendo o uso da violência para coibir a insegurança. Segundo o autor, quais são as razões que fazem tais personagens defenderem tais idéias.
- b) Segundo Dimenstein (trecho III), pessoas que pensam assim podem contribuir para um ambiente de paz? Justifique.

5. *“A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e das diversidades das culturas do mundo, dos nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir a qualidade dos seres humanos. É estimulada pelo conhecimento, pela abertura de espírito, pela comunicação, pela liberdade. É a tolerância quem cria um ambiente de paz. A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. Praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar ao que se acredita. Significa aceitar o outro e aceitar que o outro desfrute da mesma liberdade que se tem. Significa que ninguém deve impor as suas opiniões a outrem” (p.61-61).*

A partir desta definição, justifique por quais razões não podemos falar que haja tolerância:

- a) Quando padres/pastores/líderes religiosos dificultam a aprovação de leis que beneficiem a outras pessoas que não seguem à sua doutrina (proibição de pesquisas com células-tronco, legalização do aborto, parceria civil entre pessoas do mesmo sexo etc.)
- b) Na maior parte das situações referentes aos homossexuais (nas escolas, na TV, na família).
- c) Cite um caso real, vivenciado por você ou por algum conhecido, em que, a intolerância foi a maior causa da violência gerada.

6. Analise o seguinte trecho e, depois, responda:

<i>“Eles ganham pouco porque têm baixa instrução. E como não têm tempo para estudar por causa do trabalho, acabam estudando mal, continuando pobres. Por serem pobres, moram numa casa sem saneamento básico. O ambiente facilita a transmissão de doenças que, por sua vez, enfraquecem o corpo, já que é desnutrido. A criança desnutrida não aprende o que é ensinado. E quem não estuda não consegue um bom emprego”.</i>	<i>A riqueza da família é o principal fator que interfere no desempenho dos alunos. Não é somente a formação escolar dos pais, mas o acesso a bens materiais, como livros dicionários, internet, quartos e mesas individuais para os jovens estudarem em casa, entre outros, que fazem a diferença”. (p.148).</i>
---	---

- a) Na primeira coluna, o autor descreve um círculo vicioso. Em que situações no seu

dia a dia você se percebe dentro dele?

b) De acordo com o autor, somente o investimento em educação pode fazer uma pessoa romper este círculo. Justifique esta afirmação, mostrando como uma boa educação quebra todos os elementos deste círculo vicioso.

c) Na sua opinião, em que as atividades do Projeto Terceiro Milênio (palestras, leituras, excursões, debates,) podem servir a você para romper este círculo vicioso?

7. Quanto à sua percepção do livro, responda: a) Que nota (de 0 a 10) você daria para a sua leitura? b) O que o livro trouxe de mais importante? (escreva o que você nunca esquecerá); c) Mais alguma coisa? Se sim, escreva!

Boa Prova!

ANEXO N: Prova do livro:
O Meio Ambiente em Debate
Junho 2005

1) Leia o poema a seguir:

<p><i>Eu sou o homem lobo</i> <i>Devoro-me a mim mesmo</i> <i>Ao amanhecer corto a floresta</i> <i>onde pousou a Lua</i> <i>Ao amanhecer queimo as passagens</i> <i>Onde corre o veado</i> <i>Ao anoitecer vou à praia</i> <i>esquartejar tartarugas</i></p>	<p><i>Subo as montanhas</i> <i>para caçar águias</i> <i>O que Deus fez em seis dias</i> <i>desfaço em um</i> <i>Eu sou o homem lobo</i> <i>Devoro a mim mesmo</i></p> <p>Homero Aridjis - Poeta mexicano)</p>
---	--

O poema acima concorda com a percepção do cientista e filósofo Jean Friedel sobre a posição antropocêntrica do homem em relação ao meio ambiente, ou seja, não se admite que ele seja considerado parte integrante deste meio ambiente. Sabendo disso, responda:

- a) Se o homem continuar mantendo a sua postura antropocêntrica, descreva quais seriam as principais consequências para o meio ambiente e para a vida na Terra a curto e longo prazos.
- b) Relacione quais seriam as principais atitudes ou ações que você poderia desempenhar a fim de que as consequências elencadas por você na questão (1a) sejam amenizadas ou reduzidas.

2. Leia os seguintes trechos do livro:

<p><i>“Não basta conservar as espécies vivas. É preciso manter o seu equilíbrio e o equilíbrio do conjunto de seres vivos, que constitui um sistema perfeitamente integrado, pois um simples desequilíbrio pode levar a perda de todo o sistema”. (p.23)</i></p>	<p><i>“Ao contrário do que geralmente se pensa, esses impactos ambientais não causam a destruição de apenas uma ou poucas espécies diretamente atingidas. Na verdade, provoca uma reação em cadeia que leva à desorganização e extinção de todo o sistema”. (p.23).</i></p>
--	---

A partir dos trechos acima e da leitura do livro, responda:

- a) Há alguns anos atrás surgiu nos Estados Unidos a moda de sapatos feitos com couro de sapo. No Brasil logo se iniciou a exportação de suas peles, com a conseqüente grande matança desses animais. Descreva as principais consequências ambientais que surgiram em decorrência desta matança.

b) Durante a colonização da Austrália, os ingleses introduziram no país o coelho vindo da América do Sul. Como lá não havia predadores deste animal, explique quais as consequências ambientais desse fato para o ecossistema australiano.

3. Os inseticidas clorados são muito estáveis e permanecem por um longo, tempo dentro de um ecossistema, passando de elo em elo dentro de uma mesma cadeia alimentar. Na cadeia alimentar a seguir, identifique em qual elo há uma maior concentração destes inseticidas. Justifique a sua resposta: capim → inseto → pássaro → cobra → gavião.

4. No fim do século XVIII, o reverendo Thomas Malthus, em um ensaio sobre o princípio das populações, alertava os governantes para um fenômeno curioso: as populações humanas tendem a crescer em proporções geométricas ($4^2=16$), enquanto a produção de alimentos cresce em proporções aritméticas ($4+4=8$). No nosso século XXI, o desenvolvimento tecnológico, incluindo novas técnicas genéticas, nos fornecem tratores, defensivos agrícolas, alimentos transgênicos, uso de monoculturas, entre outras medidas, que aumentam consideravelmente a produção dos alimentos. Concomitantemente, a ciência produziu novas vacinas, remédios e vitaminas, de forma que a população, que vive mais, continua a crescer mais do que a produção dos alimentos. Porém, mesmo com tanta riqueza, $2/3$ da população do mundo vive em estado de subnutrição ou inanição. Diante dessa situação, responda:

a) Segundo o autor, no que se refere aos recursos não-renováveis, quais são as consequências da superpopulação para o planeta.

b) Na nossa caminhada, durante o percurso Lins-Pq. Guarapiranga, descreva no mínimo três características sociais ou ambientais observadas na paisagem urbana que surgiram devido ao grande adensamento populacional da nossa região.

c) Levando-se em consideração o grande adensamento populacional e o uso de combustíveis fósseis não-renováveis, explique as consequências destes elementos para o efeito estufa.

5. Durante o percurso Lins - Pq. Guarapiranga, descreva alguns, fatores observados que contribuíram para um aumento dos seguintes fenômenos: a) ilhas de calor; b) chuva ácida.

6. O autor defende a idéia de "desenvolvimento sustentável" como proposta para resolver o problema ambiental do planeta. Explique, com as suas palavras, o conceito de desenvolvimento sustentável.

7. O autor comenta que *"o único parâmetro que deveria ser utilizado por um País para avaliar o nível de desenvolvimento de um povo é o seu grau de felicidade"* (p. 95).

- a) Você concorda com esta afirmação? Justifique.
- b) A afirmação acima do autor é compatível com a definição de cidadania dada por Dimenstein em "O cidadão de Papel"? Justifique a sua resposta.
- c) Descreva aquilo que você acredita ter aprendido mais durante

ANEXO O: Prova do Livro: A Guerra Silenciosa

1. Responda: a) Explique especificamente qual é o principal assunto do livro “A Guerra Silenciosa”. b) Explique as razões para que o livro tenha este título.

2. Faça uma breve análise do quadro político nacional e internacional antes do período do Regime Militar, explicando em que elementos diversos, tais como a Guerra Fria, a Revolução Cubana e a política de esquerda do então Presidente brasileiro João Goulart, contribuíram – ainda que involuntariamente - para a ocorrência do Golpe Militar em 1964.

3. Leia a declaração abaixo e responda às questões:

“Sinto-me feliz todas as noites quando ligo a televisão para assistir ao jornal. Enquanto as notícias dão conta de greves, agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se eu tomasse um tranqüilizante após um dia de trabalho”.

General Médici, declaração em 22/03/1973.

a) Explique como soava esta declaração do então Presidente Gen. Médici à maioria dos fãs de Chico Buarque, estudantes, operários, guerrilheiros e todos aqueles que se opunham ao Regime.

b) No período do Regime Militar, o governo incentivou no Brasil a adoração ao futebol, a músicos populares tais como Roberto Carlos, à incitação ao desenvolvimento dos programas policiais e das novelas, o incentivo às disciplinas de exatas nas escolas etc. Justifique as causas políticas de tal incentivo.

4. Músicas de Resistências

*“Hoje, você é quem manda / Falou, tá falado /
Não tem discussão, não./ A minha gente hoje anda/ Falando de lado / E olhando pro chão, viu.
Apesar de você / Amanhã há de ser outro dia”*
Chico Buarque, Apesar de você, 1970.

*“Eu já estou com o pé nessa estrada
Qualquer dia a gente se vê.
Sei que nada será como antes, amanhã.
Que notícias me dão dos amigos
Que notícias me dão de você?”*
Milton Nascimento e Ronaldo Bastos em “Nada será como antes”, 1972.

a) A partir da letra do Chico Buarque, enumere, no mínimo, cinco características do Regime Militar no Brasil.

b) Quais as principais mensagens transmitidas ao povo por meio destas canções de Resistência?

5. O Regime Militar implementado no Brasil a partir de 1964 era uma ditadura disfarçada de democracia. Responda:

a) Explique por quais razões pode-se afirmar que a democracia, no Brasil, naquele período, era um disfarce para a existência da Ditadura (lembre-se do filme “O que é isso, Companheiro?”)

b) Entre 1974 e 1984, o Regime Militar passou por um processo de abertura. Muita coisa aconteceu nesse período que explica porque a eleição realizada em 15 de janeiro de 1985, onde Tancredo Neves foi eleito, apesar de não ser a sonhada pelos brasileiros, foi a mais festiva e esperançosa do País. Dê alguns motivos que explique tal esperança e a alegria.

6. Leia o seguinte trecho sobre a Mobilização Popular”:

“Era para ser mais uma passeata, da praça da Sé ao Vale do Anhangabaú, fechando o festival cívico da Campanha das Diretas, em São Paulo. Mas... (...) todos se deram conta de que não era uma passeata, eram muitos, vindas de todos os cantos, batendo o recorde de gente em manifestações públicas no Brasil.

Aos políticos, já faltavam palavras para expressar a emoção de ver o Vale do Anhangabaú transformado numa maré humana como nunca se viu antes no Brasil. A geração esmagada dos anos 60 e 70 estava de novo na rua, sem correr da polícia(...) Carros de som tascavam “Vem, vamos embora, que esperar não é saber”, “Apesar de você”, subiam aos palcos Milton Nascimento, Elis, Simone, Fafá de Belém (...) O Anhangabaú lotado dava o grande recado político para Brasília ouvir. O coro era ensurdecedor: “Chora Figueiredo ? Figueiredo chora / Chora Figueiredo, que chegou a sua hora”.

Artigo de Ricardo Kotscho – Folha de São Paulo, 17/04/1984.

a) Explique qual era o principal recado político do povo ao governo brasileiro mencionado pelo autor do artigo.

b) As eleições diretas vieram logo após o período de abertura política no País, em que ocorreu a Anistia aos presos e exilados políticos. Explique o que era esta anistia.

7. Leia os três trechos de música a seguir:

<p><i>Num tempo / Página infeliz da nossa história / Passagem desbotada da memória / Das nossas novas gerações / Dormia a nossa pátria mãe tão distraída / Sem perceber que era subtraída / Em tenebrosas transações</i></p>	<p><i>“Somos os filhos da revolução, / somos foguete sem religião, / Somos o futuro da nação / Geração Coca-Cola”</i></p> <p>Legião Urbana em “Geração Coca-Cola?”, 1984</p>
<p>Chico Buarque, em Vai Passar, 1978</p>	<p><i>“Inútil / A gente somos inútil”</i></p>

	Ultrage a Rigor, “Inútil, 1984)
--	---------------------------------

a) A partir dos trechos de letras das músicas, explique as principais conseqüências ao País sob ponto de vista da mentalidade das novas gerações cujos pais foram criados sob a égide do Regime Militar.

b) Explique as principais razões para que os anos 80 sejam considerados por muitos uma “década perdida”.

8. (Opinião Pessoal – Resolução obrigatória): a) Você acredita que temos hoje um país melhor do que o daquele período brasileiro? Justifique; b) Você se vê afetado pelas conseqüências na mentalidade, na economia, na sua vida social etc. devido ao que ocorreu no Regime Militar? Justifique. c) Algo mais? Se sim, escreva!
BOA PROVA!!!

ANEXO P: Questionário

PROJETO TERCEIRO MILÊNIO - AVALIAÇÃO DA 5^A. EDIÇÃO – ANO 2005

1. Cite, no mínimo, dois momentos inesquecíveis que você viveu neste ano na escola.
2. Na sua opinião, o que uma “boa escola voltada para jovens” deve ter ou deve fazer? (Dê sugestões, por exemplo, de atividades, matérias, assuntos, mudanças no espaço físico etc).
3. Para cada um dos eventos a seguir, atribua uma nota de 0 a 10 (não se esqueça de levar em consideração na sua avaliação a sua aprendizagem e o seu crescimento intelectual, além do fato de ter sido agradável): a) Palestra dos universitários (ex-alunos); b) Palestra do CEDECA (Direitos humanos); c) discussão e leitura do livro “*Cidadão de Papel*”; d) Discussão sobre violência (Filosofia); e) Filme: “*Pixote, a lei do mais fraco*”; f) simulados do ENEM; g) Estudo de campo: Caminhada Lins-Pq. Guarapiranga; h) discussão e leitura do livro: “*Meio Ambiente em Debate*”; i) Excursão à Feira do vestibular; j) Palestra: Chico Buarque Político; k) aulas: Chico Buarque – romântico; l) Filme: “*O que é isso, companheiro?*”; m) aulas sobre a Ditadura Militar (História e Filosofia); n) discussão e leitura do livro: “*Guerra Silenciosa*”; o) discussão de Física Quântica; p) Mostra Cultural; q) seminários (em todas as matérias).
4. Quanto ao Projeto, responda: a) quais foram os seus maiores ganhos enquanto aluno e ser humano?;
b) quais foram as suas maiores dificuldades?
5. Quanto aos três objetivos principais do Projeto Terceiro Milênio a seguir, escreva se o seu desempenho melhorou, piorou ou permaneceu estável ao longo deste ano: a) desenvolvimento da liderança/autonomia; b) aprimoramento da capacidade de ler e interpretar textos e situações; c) conscientização para a cidadania (incluindo discussões sociais e esclarecimentos sobre a vida após o ensino médio). Justifique.
6. Na sua opinião, o que ainda ficou faltando no Projeto? (Dê novas sugestões para uma próxima edição tais como: novas atividades, eliminação de atividades, mudanças na quantidade de aulas semanais em cada matéria etc.).
7. Dê uma nota (de 0 a 10) para os seguintes participantes do Projeto: a) Você (individualmente); b) a sua classe; c) os professores; d) a direção da escola.
8. Que professores você indicaria para darem aulas no próximo ano nas seguintes disciplinas: a) Port;; b) Matemática; c) História; d) Geografia; e) Filosofia; f) Física; g) Biologia; h) Química; i) Inglês; j) Educação Física
9. Deixe um recado para os professores do próximo ano.

TENHAM UM BOM FUTURO! CUIDE BEM DE SI MESMO! SEJA FELIZ!

ANEXO Q: Quadro sinóptico das entrevistas

Quadro sinóptico – (Resumo das entrevistas)

Entrevistado/ Pergunta	Leite (diretora)	Marques (coordenadora)	Carvalho (Biologia)	Queiroz (Geografia)	Faria (Filosofia)	Rosa (ex-aluna)	Lima (ex-aluno)
“Boa escola de ensino médio”	Entender o jovem Trabalhar a relação	Tem regras Permite a participação do jovem	Que consegue trabalhar os problemas que o jovem vive	Caminha junto do jovem em suas indagações e conflitos	Forma o pensamento crítico a partir das características do jovem	Uma escola que dialoga com o jovem, que deve ser o protagonista	Clima descontraído, com linguagem adequada para os jovens
O Lins é uma boa escola de ensino médio porque...	Os professores se identificam com os jovens	Permite a participação do jovem	Ouve o jovem; há um certo e tenta atendê-lo	Quebra o hiato entre a escola tradicional e os sonhos e desejos dos jovens	Trabalha o pensamento crítico em sintonia com a fase do jovem	Permite a participação do jovem	Ouve os jovens e permite participação
Qual a principal característica do Lins	Escuta os jovens	Democracia	Paternalismo em relação aos alunos; envolvimento emocional	Os projetos	A aprendizagem coletiva O entusiasmo A	Muita vontade individual que resulta num	O grupo de professores

						identificação	coletivo forte	
O Lins prepara mais para quê?	Cidadania	Para todos, com ênfase na maior cidadania	Para compreender melhor a vida e para saber conviver	Formação da autonomia do aluno	Formação da criticidade do aluno	Para a vida	Prepara para tudo, mas a ênfase maior é na cidadania	
Maior alegria	Realizar-se pessoalmente	Trabalhar no coletivo		Encontrar-se com os jovens	Conviver num ambiente de aprendizagem mútua	Ter ficado com um aluno no projeto aniversário	Conviver com o grupo de professores	
Maior frustração	Não atingir plenamente a meta	Falta de infraestrutura para o trabalho	Dificuldades na realização de um trabalho coletivo mais forte	Superlotação das salas e ausência de recursos	Superlotação e falta de infraestrutura	Ter ido mal no vestibular	E existência de professores mal preparados e falta de infraestrutura	

Projeto Segundas Intenções	Construção da identidade do jovem	Identificação do jovem com o projeto		Identificação do coordenado com o projeto	Ressalta a maneira como o projeto foi construído no coletivo	Não vivenc
Terceiro Milênio	Envolvimento dos professores e do trabalho	Identificação do jovem com o projeto, mas em outras dimensões		Preocupação com as perspectivas dos alunos	Ressalta a maneira como o projeto foi construído no coletivo	A m de trab Que p forma mais a
Aniversário	Dificuldade dos professores conhecerem a essência do projeto	Bom porque resgata a valorização da vida		Escola preocupa-se com o crescimento dos alunos	Difícil de ser trabalhado Atende às singularidades	Valori ser hu e é a do coord
Relação com o saber	Ocorre porque há gente apaixonada por gente	Tipos de alunos que buscam o Lins associados ao que o Lins faz explicam isso	Espalha-se ao longo do trabalho	Professores são amigos e se conhecem São referências Simultaneidade de vivências	Espaço de aprendizagem coletiva em todos os espaços da escola (não só na sala de aula)	Os a que procur escola têm gosto saber dialog a esco torno