**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO**

PATRÍCIA MACHADO DOMINGUES CASSIANO

**Reconhecimento e criatividade, como cognição inventiva, nos processos
de interação em uma sala de aula do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da Universidade de São Paulo como requisito
das exigências para obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

**RIBEIRÃO PRETO - SP
2010**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO**

PATRÍCIA MACHADO DOMINGUES CASSIANO

**Reconhecimento e criatividade, como cognição inventiva, nos processos
de interação em uma sala de aula do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da Universidade de São Paulo como requisito
das exigências para obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Antônio Santos Andrade

**RIBEIRÃO PRETO - SP
2010**

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

Cassiano, Patrícia Machado Domingues

Reconhecimento e criatividade, como cognição inventiva, nos processos de interação em uma sala de aula do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto, 2010.

290 p.: il.; 30 cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientador: Andrade, Antônio dos Santos

1. Criatividade. 2. Cognição Inventiva. 3. Ensino Fundamental. 4. Psicologia da Educação

Nome: CASSIANO, Patrícia Machado Domingues

Título: Reconhecimento e criatividade, como cognição inventiva, nos processos de interação em uma sala de aula do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito das exigências para obtenção do título de Mestre em Ciências. Área: Psicologia.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória Especial

Dedico esta dissertação especialmente a meus pais, Jamil e Maria Madalena, e a meus filhos, Guilherme e Ana Júlia. Eles são meus bens maiores e a verdadeira razão da minha existência. Meus pais me deram a vida e o direito de escolha para me tornar aquilo que eu desejasse. Ao longo de minha caminhada, estiveram ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me, mas sempre respeitando a minha liberdade. Meus filhos são as principais razões para eu acordar todos os dias, e é para eles que eu ofereço meu melhor sorriso, meu amor, meu aconchego e minha devoção. E é deles que eu recebo toda compreensão, carinho, atenção, respeito e alegria necessários para viver e ser feliz! Obrigada pela paciência e compreensão nos momentos em que me ausentei para que este trabalho se tornasse real.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Antônio dos Santos Andrade pela oportunidade, confiança e apoio na realização deste sonho. Por ampliar meu mundo e ser meu par nesta caminhada!

Às professoras Ana Raquel L. Cianflone e Daniela de Figueiredo Ribeiro, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

Aos professores Sérgio Kodato e Anamaria Silva Neves, pelo significado especial.

Aos colegas do GEPSEd: Daniela, Fátima, Angélica, Adriana, Valéria, Louise, Luciane, Telma, Roselaine, Geraldo, Lúdia e Aldo, pela convivência e carinho.

À colega Vânia que me adotou como filha mais velha e a seu marido Paulo.

Às amigas Ana Paula, Flaviana, Simone e Viviene, pela amizade incondicional.

À amiga Gislene, que me concedeu a oportunidade do primeiro emprego, vindo se tornar, depois, uma grande amiga e maior incentivadora. Extensivo a sua família.

À amiga Carol, pela companhia e pelas inteligentes, sinceras e afetuosas palavras de sempre.

À Simoara, por ser doce, ser acolhedora e ser humana. É bom ter um porto seguro na vida.

Aos amigos Adriano, Rodrigo Ruiz e Marcelo Barão, pelo incentivo e momentos de troca acadêmica e amizade sincera.

Especialmente, ao Reinaldo por me apoiar em momentos de angústia e solidão, emprestando seu colo e seus ouvidos. E por me mostrar que as relações podem ser intensas, doces e suaves.

Ao pai de meus filhos, Zé Cassiano, que sempre acreditou no sucesso deste trabalho. Obrigada por me presentear com nossos maiores tesouros e por cuidar tão bem deles!

Aos meus irmãos Marco e Rodolfo e minhas cunhadas Sirlene e Lívea pelo amor e amizade de sempre. Cada um de vocês é um exemplo de vida e um orgulho para mim.

In memoriam à minha Tia Lourdes, minha avó Conceição e meu avô Zito. Três pessoas que me ensinaram o poder do amor ao próximo e da família. Saudade infinita...

Aos meus familiares: Tia Rose, Tia Suely, Vitória e Marquinho, pelas alegrias e tristezas que dividimos ao longo da vida.

A todos os professores, funcionários, alunos e pais do Colégio São Luís, onde trabalhei e dediquei anos de amor e profissionalismo, por tudo o que aprendi e pelas emoções que vivi.

À escola onde realizei a pesquisa, especialmente à diretora, à professora e aos alunos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP, pela oportunidade.

A todas as pessoas que passaram pela minha vida, transformando-a.

“[...] Para a pergunta, uma resposta nunca é suficiente, porque “para o desejo do meu coração”, para aquilo que eu mais desejo, que eu mais quero, “o mar é uma gota”, qualquer resposta é uma gota para o tamanho da pergunta. Então nós repousamos; quando você topa com essa impossibilidade você repousa, e esse repouso só pode ser feito no Mistério, que está envolvendo pergunta e resposta. Esse repouso ocorre quando eu me prostro, quando eu me curvo, quando eu me submeto, quando eu adoro. É aqui, a meu ver, que se encontram mística e poesia”.

Adélia Prado

“Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina

“Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido.
Eu não: quero uma verdade inventada”.

Clarice Lispector

“Não se nasce mulher: torna-se!”

Simone de Beauvoir

RESUMO

CASSIANO, P. M. D; ANDRADE, A. S. **Reconhecimento e criatividade, como cognição inventiva, nos processos de interação em uma sala de aula do Ensino Fundamental.** 2010. 290 F. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A criatividade é um tema de crescente interesse no meio acadêmico, oriundo de uma demanda da sociedade capitalista voltada para a criação. Estudos recentes criticam a concepção tradicional de criatividade, fundamentando-se na diferença entre o conceito de “invenção” e “criatividade” e afirmando que esta se limita a solucionar os problemas impostos pela sociedade, enquanto a primeira se propõe a um movimento de problematização das formas cognitivas. O presente trabalho pretende investigar a criatividade como cognição inventiva, mediada por experiências de interação num determinado contexto, caracterizando a forma de criação em relação ao mundo e a si mesmo. O objetivo geral da pesquisa é conhecer como a criatividade se produz na sala de aula, investigando em quais momentos ela se aproxima de uma cognição inventiva e em quais momentos ela se limita a uma reprodução cognitiva. A pesquisa foi desenvolvida numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na periferia de um município no interior de São Paulo. Participaram da pesquisa uma professora e 35 alunos de uma sala de aula de uma quarta série do Ensino Fundamental, além dos profissionais da escola que participam do contexto e cotidiano institucional. Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa de inspiração etnográfica, utilizando observações participantes videogravadas como o principal instrumento. Entrevistas formais e informais, análise da produção do professor e da produção dos alunos em sala de aula e informações institucionais adicionais também foram utilizadas. A coleta de dados realizou-se no período das aulas, à tarde. Foram realizadas 60 observações, num total de aproximadamente 100 horas. As observações aconteceram no período de março a dezembro, percorrendo quase todo o ano letivo escolar. Estabeleceu-se como critério de classificação do material coletado o seu conteúdo. Desse modo, dividiu-se o material em dois grandes grupos. O primeiro refere-se ao plano molar ou macropolítico e propõe-se a analisar o contexto institucional e as atividades que aconteceram fora da sala de aula observada, abrangendo o espaço físico, os aspectos pedagógicos gerais e os profissionais da escola. O segundo refere-se ao plano molecular ou micropolítico e destina-se a focar os acontecimentos da sala de aula observada, englobando as rotinas, rituais e suas atividades. Os resultados sugerem que as atividades desenvolvidas, tanto no contexto institucional quanto na sala de aula, privilegiam as situações de reconhecimento e são pautadas pelas relações de controle e poder. Desse modo, quase não há espaço para a invenção e para a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Criatividade, Reconhecimento, Cognição inventiva, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

CASSIANO, P. M. D, ANDRADE, A. S. Recognition and creativity, as inventive cognition, in the process of interaction in a classroom of elementary school. 2010. 290 F Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Creativity is a topic of growing interest in the academy coming from a capitalist society geared towards creation. Recent studies have criticized the traditional conception of creativity, basing on the difference between the concept of "invention" and "creativity", saying that creativity is a merely solution of the problems imposed by society, while invention aims at a motion questioning of the cognitive ways. This research aims to investigate creativity, cognition as invention, mediated by interaction experiences in context, characterizing the form of creation for the world and himself. The main objective of the research is to understand how creativity happens in the classroom, investigating in what time it approaches of an inventive cognition and when it merely is recognition. The research was conducted in a Hall Elementary School, located on the outskirts of a city in São Paulo. The survey was conducted in a municipal school of elementary school, located on the outskirts of a city in São Paulo. The study included 01 teacher and 35 students of a specific fourth grade classroom besides the staff of the school that participates in this institutional context. This is an ethnographic study of qualitative methodology. Videotaped participant observation was the main tool. Formal and informal interviews, analysis of output of the teacher, the production of students in the classroom, and additional institutional information were also used. The collect of the data took place during classes in the afternoon. Were made 60 observations, adding approximately 100 hours. The observations took place during the period from March to December, covering almost the entire school year. It was established as a criterion for classification of material collected their content. Thus, the material was divided into two major groups. The first refers to molar or macro-political level and proposes to examine the institutional context and the activities that took place outside the classroom and observed physical space, the pedagogical aspects and the school professionals. The second group refers to the molecular plane or micropolitical and focuses on events in the classroom observed. It covers the routines, rituals and activities that favored some possibility of invention. The results suggest that activities in both of the institutional context, as in classroom situations are recognitional and are guided by relations of power and control. Thus, there is a little space for invention and for meaningful learning.

Keywords: Creativity, Recognition, Inventive Cognition, Elementary School

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese das categorias do espaço físico	95
Tabela 2 - Síntese das categorias dos aspectos pedagógicos	101
Tabela 3 - Síntese das categorias dos profissionais da instituição escolar	108
Tabela 4 - Síntese das categorias do corpo docente.....	112
Tabela 5 - Corpo docente da escola (PEB I).....	113
Tabela 6 - Corpo docente da escola (PEB II)	114
Tabela 7 - Síntese das categorias das entrevistas individuais formais.....	116
Tabela 8 - Síntese das categorias dos resultados das entrevistas individuais formais.....	122
Tabela 9 - Síntese das categorias das entrevistas informais	135
Tabela 10 - Síntese das categorias da sala de aula observada	156
Tabela 11 - Alunos da professora Maria.....	159

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A planta da instituição escolar.....	93
Figura 2 – Vista aérea da escola.....	94

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - “Menina correndo para o horizonte” – Reinaldo Tronto	Capa
Foto 2 - “Árvore ao pôr do sol” – Reinaldo Tronto.....	07
Foto 3 - “Ipê roxo do cerrado” – Reinaldo Tronto	29
Foto 4 - “Porta de entrada” – Reinaldo Tronto.....	35
Foto 5 - “Pássaro desafiador” - Reinaldo Tronto	79
Foto 6 - “Silo abandonado” - Reinaldo Tronto.....	89
Foto 9 - “Céu de Tempestade” – Reinaldo Tronto	223
Foto 7 - “Andanças” Reinaldo Tronto.....	257
Foto 8 – “Na estrada da vida” - Reinaldo Tronto	269

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	31
2 INTRODUÇÃO	37
2.1 ESTUDOS SOBRE CRIATIVIDADE: CONCEPÇÃO TRADICIONAL DA CRIATIVIDADE COMO UM FALSO PROBLEMA.....	42
2.1.1 Um pouco de história sobre a criatividade	42
2.1.2 O desenvolvimento da criatividade ao longo da vida.....	44
2.1.3 Doença mental e criatividade	45
2.1.4 Estudos nacionais sobre a criatividade no ambiente escolar	47
2.2 COGNIÇÃO INVENTIVA E RECOGNIÇÃO	59
2.2.1 Estudos e pesquisas sobre cognição inventiva	66
2.3 JUSTIFICATIVA	77
3 MÉTODO	81
3.1 OBJETIVOS	81
3.1.1 Objetivo geral	81
3.1.2 Objetivos específicos	81
3.2 METODOLOGIA.....	82
3.2.1 Referenciais metodológicos.....	82
3.2.2 Participantes	84
3.2.3 Local	84
3.2.4 Instrumentos	85
3.2.5 Procedimentos	86
3.2.6 Análise de dados	88
3.2.7 Aspectos éticos	88
4 RESULTADOS	91
4.1 PRIMEIRA PARTE: O CONTEXTO INSTITUCIONAL	92
4.1.1 Espaço físico.....	95
4.1.1.1 A fachada da escola	95
4.1.1.2 O corredor da secretaria.....	96
4.1.1.3 A secretaria	96
4.1.1.4 A sala dos professores	97
4.1.1.5 O refeitório	98
4.1.1.6 Os sanitários	98
4.1.1.7 A cozinha.....	98
4.1.1.8 A biblioteca	99
4.1.1.9 A sala de vídeo	99

4.1.1.10 A quadra de esportes	99
4.1.1.11 A aparência física da escola	100
4.1.1.12 Equipamentos e maquinários	100
4.1.2 Aspectos pedagógicos gerais	101
4.1.2.1 O projeto político-pedagógico	101
4.1.2.2 A rotina escolar	102
4.1.2.3 O relacionamento dos funcionários e professores da escola com a pesquisadora.....	103
4.1.2.4 O currículo oficial	104
4.1.2.5 Os eventos escolares	105
4.1.2.6 O Conselho de Classe	106
4.1.2.7 Reforço escolar	106
4.1.2.8 As avaliações.....	106
4.1.2.9 As reuniões de pais e mestres	107
4.1.3 Os profissionais da instituição escolar	107
4.1.3.1 Os funcionários	108
4.1.3.1.1 A diretora	108
4.1.3.1.2 A coordenadora	109
4.1.3.1.3 A monitora	109
4.1.3.1.4 A inspetora	110
4.1.3.1.5 O porteiro	110
4.1.3.1.6 A secretária	110
4.1.3.1.7 A bibliotecária.....	111
4.1.3.1.8 A polícia militar	111
4.1.3.2 O corpo docente	112
4.1.4 Entrevistas com a diretora escolar e com a professora da classe observada.....	115
4.1.4.1 Entrevista inicial com a diretora Joana	116
4.1.4.2 Entrevista inicial com a professora Maria.....	118
4.1.4.3 Entrevista final com a diretora Joana.....	120
4.1.5 Resultado das entrevistas individuais	121
4.1.5.1 Relatos sobre o trabalho pedagógico	122
4.1.5.1.1 Sobrecarga de atividades e acúmulo de funções	123
4.1.5.1.2 A interface do trabalho pedagógico com outras áreas de atuação	123
4.1.5.1.3 A dimensão política do trabalho pedagógico.....	124
4.1.5.2 A relação família-escola.....	125
4.1.5.2.1 A importância da participação da família na escola	125
4.1.5.3 Relatos sobre o estabelecimento de ensino	126
4.1.5.3.1 O prestígio do estabelecimento de ensino.....	126
4.1.5.3.2 Os problemas enfrentados pelo estabelecimento de ensino	127
4.1.5.4 Relatos sobre a classe da professora Maria.....	128
4.1.5.5 Relatos sobre a professora Maria	130
4.1.5.5.1 O relacionamento entre a diretora Joana e a professora Maria	131

4.1.5.5.2 A professora Maria por ela mesma.....	131
4.1.5.5.3 O relacionamento entre a professora Maria e a pesquisadora	132
4.1.5.5.4 O senso de humor da professora Maria	132
4.1.5.5.5 O trabalho pedagógico da professora Maria no ano anterior.....	133
4.1.6 Entrevistas informais	134
4.1.6.1 Falta de tempo e excesso de atividades	136
4.1.6.1.1 Documentos da secretaria.....	136
4.1.6.1.2 Utilização do tempo em sala de aula para atividades burocráticas.....	136
4.1.6.1.3 As aulas não eram planejadas	137
4.1.6.1.4 Organização e capricho: valores da professora	137
4.1.6.2 Gestão escolar.....	138
4.1.6.2.1 Falta de apoio e suporte da direção escolar	138
4.1.6.2.2 O excesso de atividades da direção escolar	138
4.1.6.2.3 A interferência de outros funcionários no trabalho pedagógico.....	139
4.1.6.2.4 Os problemas com a coordenação	139
4.1.6.3 A dificuldade de aprendizagem dos alunos	140
4.1.6.3.1 A necessidade de repetição versus o construtivismo.....	140
4.1.6.3.2 A avaliação na concepção da professora	141
4.1.6.3.3 As dificuldades de aprendizagem e o conteúdo programático	141
4.1.6.3.4 O modo de trabalho dos alunos	142
4.1.6.3.5 A falta de interesse dos alunos	142
4.1.6.3.6 O desenvolvimento dos alunos na fala da professora.....	143
4.1.6.3.7 Queixa da professora sobre o desinteresse dos alunos	144
4.1.6.4 Os problemas de indisciplina dos alunos.....	144
4.1.6.4.1 Os professores substitutos	145
4.1.6.4.2 Os castigos dos alunos pelo comportamento indisciplinado	145
4.1.6.4.3 Os discursos moralistas da professora para os alunos	146
4.1.6.4.4 Chantagem emocional com os alunos	146
4.1.6.5 Os desabafos da professora quanto à insatisfação com a escola	147
4.1.6.5.1 A decisão de deixar a escola.....	147
4.1.6.5.2 O rompimento com a direção	148
4.1.6.5.3 A desmotivação da professora.....	149
4.1.6.5.4 A vontade de mudar.....	149
4.1.6.5.5 A mudança de visual	150
4.1.6.5.6 A despedida dos alunos	151
4.1.6.6 O relacionamento da professora com a pesquisadora.....	151
4.1.6.6.1 A preocupação com a filmadora.....	152
4.1.6.7 Retenção	152
4.1.6.7.1 Justificativas para retenção.....	152
4.2 SEGUNDA PARTE: A SALA DE AULA OBSERVADA	154
4.2.1 Tecendo o território-sala-de-aula.....	157

4.2.1.1	Caracterização da sala de aula observada	157
4.2.1.2	O mapa da sala de aula.....	158
4.2.1.3	Histórico da sala de aula	159
4.2.1.4	Espaço físico da sala de aula.....	161
4.2.2	Panorama geral das aulas	161
4.2.2.1	A rotina da sala de aula	162
4.2.2.1.1	O início das aulas	162
4.2.2.1.1.1	Oração	162
4.2.2.1.1.2	História.....	163
4.2.2.1.1.3	Agenda do dia	168
4.2.2.1.2	O desenvolvimento das aulas	170
4.2.2.1.2.1	Aula antes do recreio.....	170
4.2.2.1.2.2	Aula após o recreio	178
4.2.2.1.2.3	Encerramento da aula.....	181
4.2.2.1.3	O recreio.....	182
4.2.2.1.3.1	Os acontecimentos observados no recreio	183
4.2.2.2	Cronograma das disciplinas	184
4.2.2.3	O estilo de aula da professora	185
4.2.2.3.1	Português e Matemática	185
4.2.2.3.2	Ciências.....	186
4.2.2.3.3	Artes.....	186
4.2.2.3.4	Jogos	187
4.2.2.4	Avaliação	187
4.2.2.4.1	O esquema de cola dos alunos	191
4.2.2.4.2	A convivência da professora com o esquema de cola dos alunos.....	192
4.2.2.5	Atividades de Reforço Escolar.....	192
4.2.2.5.1	Poesia Tanta Tinta.....	192
4.2.2.6	Atividade de gramática e interpretação de texto	198
4.2.2.6.1	“A lagarta que tinha medo de voar”	198
4.2.2.7	Atividade de produção de texto	203
4.2.2.7.1	Alice no País das Maravilhas	203
4.2.2.8	Dramatização	212
4.2.2.8.1	O Julgamento dos Três Porquinhos	212
4.2.2.9	O episódio do recreio.....	219

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 225

5.1.	O CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	226
5.1.1	O espaço físico.....	226
5.1.2	Aspectos pedagógicos gerais	228
5.1.3	Os profissionais da escola.....	230
5.1.4	Entrevistas com a diretora escolar e com a professora da classe observada.....	231

5.1.5 Entrevistas informais	234
5.2. A SALA DE AULA OBSERVADA	239
5.2.1 Tecendo o território-sala-de-aula.....	239
5.2.2 Panorama geral das aulas.....	241
5.2.2.1 A rotina da sala de aula	241
5.2.2.2 O desenvolvimento das aulas	242
5.2.2.3 Cronograma das disciplinas.....	243
5.2.2.4 O estilo da professora Maria.....	244
5.2.2.5 Atividades de reforço escolar	244
5.2.2.6 Atividade de gramática e interpretação de texto	245
5.2.2.7 Atividade de produção de texto	247
5.2.2.8 Dramatização	248
5.2.2.9 O episódio do recreio.....	249
5.3 IMPLICAÇÕES DE UM CARTÓGRAFO NO TERRITÓRIO EDUCACIONAL ...	249
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	259
6.1 POSSÍVEIS CONCLUSÕES	259
6.1.1 O contexto institucional:.....	259
6.1.2 A sala de aula observada	261
6.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	264
POST SCRIPTUM	271
REFERÊNCIAS	275
ANEXOS	283

APRESENTAÇÃO

1 APRESENTAÇÃO

“Você não sabe o quanto eu caminhei para chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei. Os mais belos montes escalei. Nas noites escuras de frio chorei...”

Cidade Negra

Nasci em São Sebastião do Paraíso, cidade do interior de Minas Gerais, conhecida como “cidade dos ipês”. Sou a filha mais velha, seguida por dois irmãos. Meu pai é contador, e minha mãe é dona de casa. Sou o primeiro membro da família a cursar uma pós-graduação e remexendo em minhas memórias, encontrei o germe da pesquisadora em mim, nas tardes que passei com minha avó, analfabeta, à beira do seu fogão a lenha, ouvindo as suas histórias. Nascia ali um desejo de conhecer: conhecer pessoas, coisas, histórias e mais: um desejo de inventar!

Minha primeira aspiração profissional era ser escritora. Sempre fui apaixonada pela literatura. Depois que aprendi a ler, a biblioteca se tornou minha segunda casa, um lugar onde eu me sentia bem, uma espécie de refúgio para mim, que sempre me achei uma menina esquisita, pois não gostava das mesmas coisas que as meninas da minha idade. Eu gostava de ler, de estudar, de inventar histórias, de escrever livros que nunca foram publicados e peças teatrais que representávamos no quintal de casa para a vizinhança. Ainda hoje, com a disponibilidade de acervos virtuais eu prefiro as bibliotecas e seu silêncio, sua imensidão, sua solidão, o cheiro dos livros, as texturas e tessituras de que se compõe o conhecimento.

Meu primeiro impulso foi prestar vestibular para Jornalismo, visando à carreira de escritora. Não passei. Tentei novamente no meio do ano, depois de seis meses de cursinho, e como não havia vestibular para Jornalismo, o acaso me levou ao curso de Psicologia na Universidade Federal de Uberlândia. Na graduação, minha formação foi basicamente psicanalítica, mas não queria me limitar a uma clínica.

Conheci a Psicologia Escolar e encontrei, nessa área de conhecimento, uma paixão: a escola, os alunos, os profissionais, a sociedade e tudo o que envolve a educação me fascina! Comungo com a visão poética do educador Paulo Freire, de que “escola é lugar de gente feliz!”. Lugar de gente, que sente, que aprende, que vive, que ama e que sofre. Uma escola contagiada pelas afecções alegres, pela potência de vida, pelo riso e pelo gozo. Isso existe! Eu

vivi e senti tudo isso inúmeras vezes durante minha experiência profissional como psicóloga escolar, num colégio particular ao longo de sete anos. Mas o inverso também é real e, nas salas de aula, no cotidiano escolar, prevalece a dor, o ressentimento e a culpa. Sempre há um culpado: aluno, professor, direção, pais, governo, sociedade. E a escola passa a ser um território onde predominam as afecções tristes.

Em 2003, participei do Curso de Extensão Universitária: “Psicodrama Pedagógico: Oficinas de Pensamento Analógico como Suporte para o Processo de Ensino-Aprendizagem”, sob a coordenação do professor Dr. Antônio dos Santos Andrade. Deu-se aí meu primeiro contato com esta instituição de ensino e pesquisa em Psicologia e minha aproximação com a linha de pesquisa Subjetividade: Família e Educação, que engloba minha área de atuação profissional como psicóloga escolar. O trabalho desenvolvido nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como o Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividade e Educação (GEPSEd) ampliaram meus interesses em me dedicar às atividades de pesquisa e produção de conhecimento.

Em 2006, ao cursar a disciplina Produção de Subjetividade e Educação, como aluna especial, sob a orientação do professor Antônio, comecei a desenvolver um pré-projeto de pesquisa como avaliação da disciplina e, no ano seguinte, participei das atividades de estudos do GEPSEd. A continuidade deste trabalho, em 2007, passando por entrevistas com o professor e compartilhando dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos de pós-graduação sob sua orientação, contribuiu para a delimitação do meu objeto de estudo, a criatividade como cognição inventiva, e para a escolha do referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa, a etnografia educacional e a esquizoanálise.

No exame de qualificação, fui questionada pela banca sobre a origem do meu interesse por esse objeto de estudo: *“Como você chegou a esse tema? O que te tocou, Patrícia?”* Foi a primeira pergunta que me fizeram. E a resposta é a história que acabei de contar sobre minha vida. Imersa no contexto escolar encantei-me com a potência da vida que teima em passar na escola, em fluir, em criar brechas e fissuras nos mecanismos de contenção e obstrução desse fluxo, com o intuito de aprisionar esse devir a qualquer custo, apresentando-se ora como fracasso escolar, ora indisciplina, ora massificação, ou transtornos e distúrbios de diversas ordens, físicas e morais que provocam a morte em vida na escola. Essa mesma potência de criação e invenção que me afetou pela Literatura e pela Arte, desde a mais tenra idade. Guiada pelas mãos habilidosas e cuidadosas do professor Antônio, cheguei à esquizoanálise, mais intimamente de Deleuze, e aí meu mundo se des-construiu, pois é impossível ser o mesmo depois de conhecê-lo.

Corazza (2007) pergunta o que Deleuze quer da educação? E descreve a sua chegada a esse território de forma tão perfeita para mim, como eu mesma queria ter escrito:

Quem vem por lá, no meio da neblina? Quem entra sem bater, sem se anunciar, sem dizer o nome próprio? Quem chega ao jardim de infância da Educação? As crianças assustam-se, pois vêem, é um homem de saúde frágil, a quem frequentemente falta ar. Elas gritam por socorro ao olharem suas unhas longas, não aparadas, que protegem a falta de impressões digitais. As crianças perguntam: - *o que ele vem fazer aqui? O que quer da Educação? Cometerá violências contra sua educação, ao fazê-las aprender a pensar sem imagens e a desaprender o que já aprenderam? Quem ele acha que é, para vir se meter com elas, até agora tranquilamente fixadas em formas essenciais e saturadas por definições substanciais? Quanto atrevimento por parte de quem nunca atribuiu à infância qualquer valor, enquanto fonte do sujeito, origem do sentir e do pensar adultos! Quanta invasão de quem jamais deu importância à infância-arquivo, à infância-lembrança, ou ao infantil-universal, por privilegiar somente um devir-criança do mundo! Que ousadia a desse homem intrometer-se na Educação, justamente ele que, enquanto aluno, foi uma nulidade na escola...* (até descobrir que a filosofia podia ser tão desafiadora e divertida quanto qualquer obra de arte!). (CORAZZA, 2007 p. 16-17).

E foi desse encontro que surgiu a presente pesquisa, visando a investigar a “Reconhecimento e Criatividade como, Cognição Inventiva, nos Processos de Interação em uma Sala de Aula do Ensino Fundamental”, dando continuidade aos estudos concluídos de Garde e Andrade (2003) sobre a representação da criatividade para professores do Ensino Médio, Scadelai e Andrade (2006), Pupim e Andrade (2009) sobre as habilidades metacognitivas e devir-criança com alunos do Ensino Fundamental, e o trabalho de etnografia escolar e análise institucional realizado por Costa e Andrade (2009), todos membros do GEPSED.

A realização desta pesquisa também se embasará no trabalho sobre um estudo etnográfico em uma escola de Ensino Fundamental (ANDRADE, 1990). A etnografia educacional será a estratégia metodológica utilizada para investigar em quais momentos os processos criativos acontecem em sala de aula, segundo uma cognição inventiva, ou como reconhecimento e reprodução automática. A novidade encontra-se em investigar a criatividade nas interações em sala de aula e não apenas nas representações dos sujeitos, também respaldada nos estudos e pesquisas de Kastrup (1999, 2000, 2004, 2005, 2008 e 2010) e nas publicações do grupo de estudos sobre políticas da cognição desenvolvidas pela autora na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além desses trabalhos e do referencial teórico em Esquizoanálise de Deleuze e Guattari, o trabalho de De-Nardin e Sordi (2007) sobre a atenção inventiva em sala de aula do Ensino Fundamental serviu de inspiração metodológica para este trabalho.

O texto que se segue apresenta uma introdução, como segunda seção da dissertação, cuja primeira subseção compõe-se de estudos sobre criatividade no ambiente escolar, levantando a concepção tradicional da criatividade como um falso problema. A segunda

subseção conta um pouco de história sobre a criatividade, a terceira aborda o desenvolvimento da criatividade ao longo da vida, a quarta fala da relação entre criatividade e doença mental e a quinta traz um levantamento dos estudos nacionais sobre a criatividade no ambiente escolar. A sexta subseção ilustra a cognição inventiva e reconhecimento, e a sétima apresenta estudos e pesquisas sobre cognição inventiva e a justificativa do trabalho.

A terceira seção é composta pelo método, subdividida em: objetivos, metodologia, referenciais metodológicos, participantes, local, instrumentos, procedimentos, análise dos dados e aspectos éticos.

Na quarta seção, apresentam-se os resultados cuja primeira parte destina-se ao contexto institucional e a segunda parte, à sala de aula observada.

A quinta seção dedica-se à discussão dos resultados obtidos, e às implicações de um cartógrafo no território educacional.

Na última seção encerramos com as considerações finais, composta pelas possíveis conclusões e as implicações educacionais.

A maior contribuição desta pesquisa talvez seja problematizar o campo da criatividade, como cognição inventiva. Não apresentaremos respostas definitivas, mas pretendemos instigar o leitor a fazer perguntas, questionar-se, problematizando o mundo e sua própria subjetividade e apontando alguns caminhos metodológicos para a busca desse conhecimento. Deixamos a questão em aberto, pois o assunto está longe de ser esgotado, assim como nos provocou a poetisa mineira Adélia Prado: “Qualquer resposta é uma gota para o tamanho da pergunta!”

INTRODUÇÃO

2 INTRODUÇÃO

*“Feita a revolução nas escolas, o povo a
fará nas ruas”.*

Florestan Fernandes

Segundo Alencar (2005), o interesse pelo tema “criatividade” percorre os séculos. Os gregos concebiam-na como um estado místico e invocavam as musas inspiradoras para receberem as mensagens dos deuses. Mesmo a tradição ocidental concebia o sujeito criativo como portador da inspiração divina. A associação entre criatividade e loucura também é muito comum, considerando o processo criativo como uma forma de compensar os desajustes mentais ou de extravasar os conflitos inconscientes. É também conhecida a expressão de uma criatividade imanente presente em tudo o que existe no universo e é sobre ela que iremos nos concentrar.

Para Fonseca (1990), o termo criatividade, ou criação, provém do verbo “criar”, “dar existência a alguma coisa” a partir do nada, daquilo que não existia. Essa capacidade sempre foi atribuída pelo homem a divindades criadoras. Contudo, todos os seres humanos seriam capazes de criar e foi a partir do momento em que o homem tomou consciência de suas mãos, que ele passou a desenvolver instrumentos e objetos capazes de transformar e adaptar a natureza a suas necessidades, constituindo a civilização. Dentro da concepção tradicional, a criatividade corresponde à capacidade de criar, na arte e na ciência, novas formas de relações com o sujeito ou objeto.

Ostrower (2009) afirma que a grande motivação do processo de criação reside na consciência humana. Como ser consciente, o homem é levado a conhecer o mundo, compreender a vida e transformá-los. O homem não cria apenas por prazer, por satisfação, mas por necessidade. Ele só pode crescer, como ser humano, ordenando, organizando, dando forma e criando. Interagindo com o mundo, o homem transforma a natureza e a si mesmo, reinventando a si e ao mundo o tempo todo.

Os estudos sobre criatividade tiveram sua ênfase nos EUA, a partir da década de 1960, e constituem-se, atualmente, em um tema cada vez mais estudado no meio acadêmico. Os diversos autores que se dedicam a essa temática referem-se a ela como um fenômeno complexo e multifacetado, por distintas concepções e o que dificulta uma definição

consensual. Autores como Campos e Largura (2000), Becker et al. (2001), Dias, Enumo e Azevedo Júnior (2004), Santeiro, Santeiro e Andrade (2004), Fleith e Alencar (2005), Alencar (2005), Nakano e Wechsler (2006) ressaltam que, a partir da segunda metade do século XX, a teoria inatista atribuída à criatividade, voltando seus estudos para os aspectos intrapsíquicos (personalidade, habilidades cognitivas, motivações pessoais), deixa de ser hegemônica para dividir seu espaço com a influência dos fatores ambientais (família, escola, organizações, sociedade), num enfoque sociointeracionista. Neste cenário, testes e instrumentos passaram a ser desenvolvidos e utilizados a fim de selecionar indivíduos criativos e programas de treinamento para a criatividade, respondendo a uma demanda da sociedade capitalista.

Kastrup (1999, 2000, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009 e 2010) promove uma crítica à concepção tradicional de criatividade, diferenciando o conceito de “criatividade” como solução dos problemas propostos pela sociedade e “invenção” como uma potência própria da cognição de diferenciar-se de si mesma, ocasionando o novo.

Compreendemos que a concepção tradicional de criatividade, que atende aos interesses sociais, é característica de um pensamento postulado como universal, representativo, verdadeiro e dogmático, tendo Platão como seu principal expoente. Esse pensamento é próprio da ciência que reinou na sociedade ocidental, ao longo dos séculos, até a atualidade. Contudo, outra vertente seguia à margem, como uma filosofia nômade e vem destacando-se no pensamento de filósofos, cientistas e pesquisadores de diversas áreas que questionam o postulado da representação como uma ilusão.

Deleuze (2008b) reflete sobre a dialética como a afirmação do mesmo, pois ela é capaz de denunciar a diferença, mas não de produzi-la. É exatamente essa crítica feita à criatividade como reconhecimento, que não produz a invenção, o novo, ou a criação. Machado (2009) descreve que Platão marcou a história da filosofia com o método da divisão, distinguindo essência e aparência, original e cópia, ideia e imagem, inteligível e sensível, e estabeleceu a crença de que o pensamento não vai além da representação, pois o verdadeiro conhecimento só é possível por meio do pensamento inteligível, das essências e das ideias. “A inteligibilidade de uma coisa, em vez de ser resultado da violência da sensibilidade, que faz pensar, que força o pensamento, é dada pelo afastamento do sensível” (MACHADO, 2009, p. 42). Nesse sentido, o pensamento não recorre à potência ativa e dinâmica da invenção, e para alcançar a diferença, é preciso acabar com a repetição, rompendo com a reconhecimento e com a cognição representativa, e entrando em contato com a multiplicidade.

Desse modo, entendemos que a reconhecimento exclui a diversidade, a multiplicidade, a diferença e a sensibilidade em prol de um conceito, de uma síntese, de uma representação. A

razão possui a função de assumir o controle quando o sujeito é arrebatado pelo novo, pelo inesperado, pela intensidade com que o tira dos eixos, lançando-o à imprevisibilidade, tornando-se a gestora do desejo. Esse pensamento fundamentou a ciência ocidental, tal como a Pedagogia tradicional que busca a produção do conhecimento sem passar pelo desejo.

Para Machado (2009), Deleuze faz uma “subversão” do platonismo, utilizando uma crítica de inspiração nietzschiana da filosofia da representação, abolindo o mundo das essências e o mundo das aparências. Nesse sentido, ele se aproxima mais de Kant que continua a separar essência e aparência, ao afirmar que não é possível acessar a coisa em si, que o fenômeno só pode ser pensado e não conhecido, mas coloca o sujeito como condição de possibilidade de aparecimento do fenômeno, ao contrário de Platão que postula o sujeito como obstáculo para atingir o mundo da essência e das perfeições, limitando-se ao mundo das aparências e ilusões.

Deleuze (2006a) aponta em Platão o nascimento da filosofia da representação e caminha na contramão, buscando a filosofia da diferença. Nessa trajetória, em busca do conhecimento, o pensamento de Kant é fundamental. Segundo Deleuze, para Kant, o conhecimento passa por quatro faculdades *a priori*: sensibilidade, imaginação, razão e entendimento. A sensibilidade é uma faculdade passiva e receptiva. Ela faz a primeira síntese passiva, apresentando o fenômeno, que chega ao sujeito, causando-lhe um impacto. Assim, a sensação é a porta de entrada do meio externo. Como a consciência e a subjetividade não conseguem lidar com a multiplicidade e diversidade do fenômeno, é necessário sintetizá-lo e representá-lo no espaço-tempo. A sensibilidade traz o múltiplo, que é sintetizado e esquematizado pela síntese passiva da segunda faculdade, a imaginação, chegando, no final do processo, a um consenso: “*Então é isto!*”. A imaginação é um mecanismo ativo da representação porque ela esquematiza o fenômeno. A razão é a terceira faculdade que faz a mediação entre a imaginação e o entendimento, raciocinando e colocando limites e condições para o entendimento, que é a quarta faculdade, aquela da qual provêm as categorias *a priori* do conceito. Esse processo de produção em Kant é transcendental e inconsciente. O sujeito só acessa o conceito que resulta do entendimento, como reconhecimento.

Segundo Machado (2009), Deleuze considera, de acordo com o pensamento kantiano, que “o conhecimento é a síntese do que se apresenta, a síntese do diverso na representação” (MACHADO, 2009, p. 107). Isso porque o que primeiro se apresenta ao sujeito é o sensível, a intuição, o fenômeno considerado como multiplicidade, como diversidade empírica que aparece no momento, no aqui-agora. Já a representação é a síntese ativa das demais faculdades, daquilo que afetou o sujeito pela sensibilidade.

Deleuze (2009) problematiza o conceito como invenção, substituindo as questões do tipo *o que é?* por questões problematizantes do tipo *Como? Quando? De que modo?* Isso porque, para Deleuze, o conceito ensina a diferença, a singularidade e a criação, diferentemente do modelo de pensamento proposto por Platão, Kant e a filosofia transcendente e idealista, que sintetizam o conhecimento, buscando o princípio da identidade, do ser e do uno, o que ele chama de reconhecimento. Para Deleuze, o conceito é multiplicidade, é um acontecimento imanente e não a representação da coisa, um conjunto de ideias associadas que formam uma opinião comum. Assim, compete à filosofia a criação de conceitos: “Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos...” (DELEUZE, 2009, p. 46). E nesse contexto, a arte e a ciência aparecem ao lado da filosofia como planos capazes de recortar o caos e reinventar os novos conceitos por meio da criação. No processo de criação, as ideias nos escapam, criam velocidades, fogem, transformam-se o tempo todo. É um momento de desestabilização, desestratificação onde o sujeito e o objeto perdem-se e misturam-se num devir. A noção de tempo e espaço também fica comprometida pelo que Bérgrson chama de duração. Deleuze (2009) pede um pouco de ordem para nos protegermos do caos e dessa sensação de despersonalização de si e das coisas inerentes ao processo de invenção. É preciso que as ideias respeitem uma ordem e uma sequência inseridas no espaço-tempo para que as coisas sejam reconhecidas, pensadas e identificadas por uma opinião comum.

A pesquisa transcendental é *a priori*. Os dados já existem, já estão lançados e não é possível acessar o transcendental, ou o virtual por meio do real. Assim, a tarefa do pesquisador é buscar os conceitos e rachá-los, mapeando-os. A pesquisa esquizoanalítica possui duas tarefas: a primeira é demolir o conceito, e a segunda é inventar novos conceitos, devir. Não se trata de substituir os conceitos, porque não existem conceitos melhores ou piores e, sim, de promover uma diferenciação, uma diferença de natureza, liberando as intensidades dos conceitos:

[...] Era preciso não remontar aos pontos, mas desemaranhar as linhas: uma cartografia, que implicava numa microanálise (o que Foucault chamava de microfísica de poder e Guattari, micropolítica do desejo). É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos, a fim de segurarmos ainda mais longe, uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegaríamos as coisas, onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o terreno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência, ou o que Foucault chama de ‘a atualidade’. (DELEUZE, 2006b, p. 109).

É preciso criar o novo a partir de uma desconstrução, de uma desestratificação. Mas vimos que a consciência não suporta a intensidade, e logo o conceito voltará a ser fechado, reestratificado até surgir uma nova desconstrução. “É como se o pensamento só pudesse começar e sempre recomeçar a pensar ao se libertar das imagens e postulados” (DELEUZE, 2006a, p. 220).

Segundo Costa (2009), uma das dificuldades em se realizar um estudo esquizoanalítico é a escassez de produções científicas relacionadas à esquizoanálise. Em sua pesquisa realizada nas bases científicas de dados disponíveis na WEB, com termo de entrada de esquizoanálise, ele encontrou 19 teses/dissertações e 13 artigos, contabilizando 32 trabalhos. Em relação ao tipo de pesquisa utilizada no material encontrado, constatou-se que 11 teses/dissertações e 12 artigos eram pesquisas teóricas, e 8 teses/dissertações e 1 artigo eram pesquisas de campo. Analisando os assuntos relacionados à esquizoanálise presentes nesse levantamento, verificou-se a ausência de pesquisa esquizoanalítica na área educacional, como propõe o presente trabalho.

O respaldo teórico desta pesquisa é composto de um levantamento da literatura nacional disponível nas bases científicas de dados disponíveis na WEB, com o termo de entrada criatividade e educação. Foram encontrados 14 trabalhos e uma pesquisa realizada por Zanella (2005) que faz um levantamento a respeito da produção científica sobre criatividade no Brasil. Utilizaram-se também trabalhos com temas relacionados à cognição inventiva e etnografia educacional encontrados nos bancos de dados científicos da WEB, além de livros e periódicos impressos.

Deleuze (2008b) apresenta a intuição como método bergsoniano do pensamento, constituído por três regras básicas. A primeira consiste em denunciar os falsos problemas, considerando as diferenças de natureza, no lugar das diferenças de grau. Para isso é preciso buscar a singularidade do processo em cada caso, pois aquilo que se apresenta como real é na verdade um misto mal analisado, composto pelo fluxo, pelo devir, pela transformação constante que está atualizada no fenômeno, ou na coisa. A segunda regra consiste em lutar contra as ilusões, separando as diferenças de grau das diferenças de natureza. Para Bérson o real é um misto, as coisas estão todas misturadas e a tarefa do pesquisador é separar a tendência produtiva, processual, vital, das diferenças de natureza, da tendência improdutiva e essencialista das diferenças de grau. O pesquisador deve trabalhar com o processual, com a multiplicidade do problema que aparece como potência do real, como a possibilidade de vir a ser e como a diferença presente na unicidade. A terceira regra propõe os problemas em função do tempo e não do espaço. A separação acontece entre a duração, que é tendência à

diferenciação, como possibilidade de algo que não está no real e o espaço que porta as diferenças de grau.

No presente trabalho, consideramos que a criatividade mistura duas tendências, que segundo Bérghson, possui diferença de natureza: a função de solucionar problemas e a cognição inventiva, como criação.

No primeiro capítulo apresentamos estudos sobre a concepção tradicional de criatividade, que se apresenta para nós, como um falso problema e no segundo capítulo reunimos conceitos teóricos e pesquisas experimentais sobre o problema da criatividade como cognição inventiva. Seguimos com o método e os resultados da pesquisa com suas considerações finais e finalizamos com as implicações educacionais.

2.1 ESTUDOS SOBRE CRIATIVIDADE: CONCEPÇÃO TRADICIONAL DA CRIATIVIDADE COMO UM FALSO PROBLEMA

A psicologia da criatividade foi amplamente estudada por Lubart (2007), resultando numa obra que engloba a história do conceito de criatividade e uma definição consensual sobre o tema. Apresenta, ainda, os componentes que estão implicados na criatividade do indivíduo, tais como: o nível de inteligência, a influência de traços de personalidade, os estilos cognitivos, o tipo de motivação para a produção criativa, o impacto do ambiente (escola, família, sociedade) e os efeitos de novas tecnologias. Propõe uma reflexão sobre as etapas do processo criativo e seu desenvolvimento na infância e ao longo da vida. Relaciona, também, a criatividade com problemas mentais e apresenta os instrumentos de avaliação da criatividade nos indivíduos.

2.1.1 Um pouco de história sobre a criatividade

A seguir, trilhamos um retrospecto histórico dos estudos sobre criatividade apresentados por Lubart (2007). Todos os autores citados e as informações históricas foram retirados dessa obra:

Na Grécia Antiga, o processo criativo era compreendido como a expressão de uma inspiração, originalmente divina, por meio de um homem escolhido pelos deuses. Na criação mística, o ser era atravessado pelas ideias. Aristóteles modificou essa forma de pensar a criatividade atribuindo sua origem ao interior do indivíduo, com ênfase nos aspectos intrapsíquicos.

Durante o Império Romano, com a difusão do feudalismo e o domínio da Igreja Católica, a criatividade deixa de ser estudada, ressurgindo no período do Renascimento, com ênfase na genialidade. Somente no início do século XIX, a busca por um consenso na definição do conceito de criatividade começa a ser delineada. Estudos empíricos de pessoas reconhecidas como gênios pela sociedade foram desenvolvidos, resultando numa inovação metodológica sobre o tema. Os resultados desses estudos mostraram que as capacidades mentais e as características psíquicas são de origem genética, corroborando para a teoria inatista da criatividade.

A partir do século XX estudos sobre a criatividade, de diversas naturezas, foram desenvolvidos. Ribot abordou o papel da inteligência, da emoção e do inconsciente no processo criativo. Binet e Simon associaram criatividade à inteligência, Freud a concebeu como sublimação, ou seja, modos socialmente aceitos de expressar os desejos resultantes da tensão entre os aspectos inconscientes e conscientes.

Na segunda metade do século XX, esses estudos foram aprofundados e outras abordagens foram desenvolvidas: há os testes de Guilford que elaborou uma teoria fatorial sobre criatividade, segundo a hipótese de que esta requer várias capacidades intelectuais e a teoria fatorial da inteligência, segundo a qual, cognição, memória, pensamento convergente e divergente e avaliação combinam-se com diferentes tipos de informação, resultando nas produções mais ou menos criativas. Nessa concepção, a criatividade é compreendida como a melhor maneira de solucionar problemas, desenvolvida pelos indivíduos.

Torrance continuou os estudos de Guilford e também desenvolveu os testes de criatividade de Torrance, muito utilizados na psicometria da época. Outros autores desenvolveram métodos ou programas educacionais destinados a estimular a criatividade nos indivíduos, examinando traços de personalidade (como a autoconfiança, independência, autonomia e disposição para correr riscos) e a natureza das motivações criativas. Maslow e Rogers relacionaram a criatividade à autorrealização, aceitação de si, coragem e liberdade de espírito.

No final do século XX, Amabile e outros autores dedicaram-se à motivação intrínseca da criatividade e houve, também, os que focaram nos aspectos sociais e na influência do meio

cultural de seu desenvolvimento. Estudos atuais focam numa abordagem cognitiva da criatividade e, por meio de investigações experimentais e simulações em inteligência artificial, exploram as representações mentais e os processos de tratamento da informação no processo criativo. A abordagem múltipla e da criatividade é proposta por Lubart, Sternberg, Amabile, em consonância com abordagem sistêmica desenvolvida por Feldman, Csikszentmihayi e Gardner.

Finalmente, notamos uma convergência nos resultados dos atuais estudos, relacionando fatores conativos (estilo, personalidade, motivação), ambientais (sociedade, família, escola), cognitivos (inteligência, conhecimento) e emocionais ligados a diversas áreas (artes, literatura, ciência, comércio, outras) resultando nas produções criativas. Desse modo, os estudos contemporâneos da criatividade demonstram que os potenciais criativos de um indivíduo resultam da combinação desses diversos fatores em interação com a atividade em questão, num contexto social, de modo que algumas das potencialidades do indivíduo tornar-se-ão evidenciadas.

2.1.2 O desenvolvimento da criatividade ao longo da vida

Em sua obra, Lubart (2007) também levanta os principais estudos internacionais sobre criatividade, com ênfase nas pesquisas americanas e francesas e apresenta resultados de investigações sobre as variações da criatividade ao longo da vida.

De acordo com o autor, é possível encontrar a criatividade já na infância. Contudo, em consonância com os estudos de Vygotsky (2009), sobre imaginação e criação na infância, apresentados, a seguir no item 1.4, postula-se que é somente na idade adulta que esta se consolida quantitativa e qualitativamente. Isso porque, de acordo com a definição consensual de criatividade apresentada por Lubart (2007), as características conativas, ambientais, cognitivas e emocionais para a criatividade derivam das experiências individuais dentro do contexto social e atingem seu apogeu na idade adulta.

Torrance apud Lubart (2007) aponta três períodos de declínio na criatividade das crianças. O primeiro, por volta dos 5 anos de idade, justificado pela hipótese de adequação às regras e normas do ambiente escolar, uma vez que essa idade corresponde ao ingresso da criança na escola. O segundo período de declínio da atividade criadora na infância ocorre entre os 9 e 10 anos, período correspondente às 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Esse declínio seria decorrente da vontade de os alunos se adaptarem ao contexto escolar, conformando-se com as regras e evitando pensamentos divergentes. Outra hipótese levantada

pelos estudos seria de que nessa fase onde há uma queda do pensamento criativo, há uma emergência da capacidade de raciocínio lógico da criança. O último período de declínio da criatividade foi observado aos 13 anos. Esses resultados referem-se a pesquisas norte-americanas, não havendo correlação nas pesquisas francesas, e constatou-se que esse declínio estaria ligado à mudança de ciclo escolar, com a entrada no Ensino Médio, que acontece nessa idade nos EUA. Essa etapa do ensino americano seria mais rígida, mais normatizada e mais estressante para os alunos que passam a se preocupar com seu futuro na universidade, por isso o embotamento da criatividade também nesse período.

A idade adulta, segundo Lubart (2007) é uma fase de estabilidade, onde a criatividade é capaz de se expressar na sua maior potência, observando-se apenas mudanças, *inter* e intraindividuais, na sua quantidade e qualidade de expressão. Há, portanto, uma variação apenas subjetiva da criatividade na idade adulta.

Finalmente, o autor considera que o idoso também sofre uma defasagem da sua criatividade, pois, apesar das experiências adquiridas ao longo da vida, outros fatores contribuem para a diminuição da produtividade criativa. Os estudos sugerem que as pessoas idosas tendem a perder a flexibilidade de pensamento e aceitação de novas ideias; há também uma diminuição de aquisição de novos conhecimentos e consequentemente uma menor geração de novas ideias. Com relação aos aspectos conativos, nota-se maior intolerância à ambiguidade e uma baixa na perseverança e capacidade de superar frustrações e correr riscos. Há ainda uma correlação entre o declínio da atividade criativa e a interrupção da atividade produtiva do indivíduo com a aposentadoria, desmotivando-o a novas ideias. Outro aspecto relevante apontado pelas pesquisas é a representação negativa das pessoas sobre a criatividade na pessoa idosa.

Constatamos que a criatividade não é compreendida como um fenômeno estável ao longo da vida e que sofre transformações com o tempo, decorrentes dos fatores ambientais e subjetivos.

2.1.3 Doença mental e criatividade

Estudos tentam elucidar a hipótese de que certos fatores de criatividade (cognitivos, conativos e emocionais) seriam também fatores ligados à vulnerabilidade de perturbações mentais, sofrendo influência do ambiente para o equilíbrio e desequilíbrio desses fatores.

Lubart (2007) analisou dois estudos de casos de gênios sofrendo distúrbios mentais e relacionou o aparecimento das perturbações psicóticas quando a vulnerabilidade criativa ultrapassava o assunto, levando à perda do controle, associada aos fatores estressantes do ambiente. De modo contrário, a criatividade nesses casos, ligada a um ambiente de estabilidade e contenção favoreceria a canalização dos fatores de vulnerabilidade para a elaboração de uma produção criativa.

Há ainda o fato de que a própria produção criativa pode reforçar emoções intensas (exaltação, euforia) e ideias de grandeza e onipotência. Isso poderia gerar um desequilíbrio psicoafetivo, ocasionando transtornos mentais. Inversamente, um grave surto psicótico ou uma doença mental crônica podem inibir os processos criativos.

Fonseca (1990) também analisou a criatividade recorrendo à biografia de personalidades geniais. O autor cita que estudiosos do século XIX relacionavam a existência de uma relação entre criatividade e loucura que esteve presente na vida de diversos gênios, tais como: Goethe, Kant, Copérnico, Newton, Nietzsche, Van Gogh, Dostoiéwsky, entre outros, destacando algo comum entre o doente mental e o artista. Haveria, em ambos, uma exacerbação da excitabilidade que, no doente mental, apareceria como sintomas e no gênio, como produção artística. Em muitos casos, o que se observa é uma alternância de estados de mania e depressão, sendo que o primeiro culminaria na produção criativa seguido pelo estado depressivo.

Deleuze (2009) concebe a relação de Nietzsche com a doença, ou loucura, de modo que esta não é a fonte de inspiração. Segundo ele, Nietzsche nunca concebeu a filosofia como procedente de sofrimento e angústia, tampouco a doença como um acontecimento externo que afete o corpo-objeto. Nietzsche promove uma inversão, valendo-se dos momentos de saúde para avaliação da doença e dos momentos de doença para avaliação da saúde. Para Deleuze, esse deslocamento da saúde para a doença e da doença para a saúde mostra uma mobilidade digna de uma saúde superior. Segundo ele, somente no final da vida, Nietzsche se tornou demente e perdeu essa mobilidade, essa capacidade de deslocar-se entre saúde-doença.

Nietzsche teve a capacidade de deslocar as perspectivas, da saúde à doença e inversamente, fruiu, por mais doente que estivesse, de uma ‘grande saúde’ que tornava a obra possível. Mas quando lhe faltou esta capacidade, quando as máscaras se confundiram com a de um palhaço ou a de um bobo, sob a ação de um processo orgânico ou outro, a doença confundiu-se, ela mesma, com o fim da obra. (DELEUZE, 2009, p. 16).

Nietzsche foi um dos filósofos que embasaram a filosofia da diferença e da multiplicidade de Deleuze. Para eles não existe um “eu” identitário, mas singularidades pré-

individuais que são produzidas *a priori* e se configuram no sujeito e no signo. A invenção, a obra, o novo, a filosofia, nesse sentido, seria a conjugação de pontos de singularidade do sujeito e do signo diante de um acontecimento. Sob esse ponto de vista não compete relacionar doença mental e criatividade na personalidade genial, porque não concebemos um sujeito relacionando-se integralmente com um objeto.

Observamos a forte relação das doenças mentais e criatividade, principalmente nas personalidades geniais. Contudo, para nós isso aparece como um falso problema, pois compreendemos a criação como um processo, uma constante produção de si que não está presa a sujeitos e objetos, mas que emerge como um processo definido por Kastrup 1999 como “criacionismo ateu”, sem uma instância criadora, mas como autocriação. Existe assim uma adaptação mínima como continuidade e preservação da vida, mas inserida num movimento de criação permanente, que não destrói a unicidade. Desse modo, os conceitos de doença mental e genialidade apresentam-se como diferenças de grau, entre os indivíduos e seus tipos e que podem atuar como facilitadores ou bloqueadores do processo de criação.

2.1.4 Estudos nacionais sobre a criatividade no ambiente escolar

A seguir, serão apresentados diversos estudos sobre criatividade no Brasil. Essa apresentação iniciar-se-á com a referência a um levantamento geral sobre a produção científica em criatividade no país, nas últimas décadas, realizado por Zanella (2005). Em seguida, serão expostos os estudos realizados com alunos do Ensino Fundamental, Fleith e Alencar (2005), Dias, Enumo e Azevedo Júnior (2004), Matos e Fleith (2006). Também serão apresentadas algumas pesquisas sobre o papel do professor e sua relação com a criatividade em sala de aula, tais como Alencar e Fleith (2003), Garde e Andrade (2003), Alencar (2004), Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) e Mourão e Martinez (2006). Em graduação e pós-graduação, considerou-se a relevância de um estudo recente de Nakano e Weschsler (2006), no qual investigaram a comparação entre a percepção da criatividade de alunos do Ensino Médio e Ensino Superior, seguida pelas pesquisas sobre a criatividade no contexto universitário, segundo a percepção dos alunos, Becker et al. (2001), Amaral e Mitjans Martinez (2006), Campos e Largura (2000), Zanella (2003) e finalizando com os programas de pós-graduação (ZANELLA 2004).

Diante da crescente difusão da importância dos processos criativos na sociedade atual, a educação torna-se foco dos estudos sobre criatividade, especialmente nas últimas décadas. Zanella (2005) efetivou uma análise das produções científicas brasileiras sobre criatividade em programas de pós-graduação em Psicologia, no período que se estendeu de 1994 a 2001, investigando os resumos de teses e dissertações disponíveis na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Capes (2004). Constatamos o aumento das produções científicas sobre criatividade, provavelmente justificado pela expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil e pelo interesse sobre o tema. Verificamos, ainda, que a maioria das pesquisas estudos é realizada nos ambientes escolares, com alunos e professores. Contudo, observamos uma diversificação nos locais de estudo, variação temática e público-alvo, o que pode estar relacionado à diversificação das áreas de atuação do psicólogo nas últimas décadas, ou com a própria diferenciação do conceito. As abordagens tradicionais, como a Psicometria e a Psicanálise, ainda predominam, seguidas pelas abordagens teórico-experimentais. Por meio deste estudo, observamos como a abordagem tradicional sobre a criatividade rege as produções científicas no país, no referido período, inseridas num contexto da história da Psicologia da Criatividade em que a criação não é entendida como invenção, ou seja, diferença de natureza do intelecto com ele mesmo, e as transformações que daí se insinuam.

Não se trata, contudo, de uma crítica que objetiva desqualificar os estudos realizados pelas abordagens tradicionais de pesquisa. Trata-se, sim, de revelar uma lacuna, que nos assegura que existe espaço para a cognição inventiva e para o novo no ambiente educacional, mas a visão do pesquisador ainda se limita à quantificação e à representação.

A fim de estudar a influência do ambiente no desenvolvimento e a expressão dos processos criativos, Fleith e Alencar (2005 e 2006) construíram a *“Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula”*, instrumento que auxilia na investigação sobre os fatores que influenciam ou inibem a criatividade na percepção dos alunos do Ensino Fundamental. Para a validação deste construto, realizou-se um estudo com 644 alunos de 3ª e 4ª séries de escolas públicas e particulares do Distrito Federal. A partir dos resultados obtidos, Fleith e Alencar (2006) sugerem no estudo sobre *“Percepção dos alunos quanto ao clima de sala de aula para a criatividade”* que a escala se constitui num instrumento útil para fins de pesquisa e diagnóstico de condutas docentes capazes de favorecer ou inibir as habilidades criativas das crianças, o que permite planejar estratégias de intervenção que promovam um clima criativo na sala de aula. De modo geral, os alunos que participaram desse estudo, consideraram o ambiente no qual estavam inseridos favorável à expressão da criatividade (suporte e estímulo

da professora à expressão das ideias do aluno), assim como suas características pessoais (autonomia, autopercepção e interesse pela aprendizagem), numa abordagem sistêmica de interação entre as características do indivíduo e o contexto sociocultural.

Alencar e Fleith (2010) ressaltam que há inúmeras evidências teóricas e empíricas corroborando a importância de fatores motivacionais no processo criativo. Contudo, a inter-relação entre motivação e criatividade deve considerar a motivação intrínseca, resultado de experiências em que o indivíduo se envolve sem uma razão específica, apenas pelo prazer da atividade e a motivação extrínseca, ou seja, a influência de outros elementos na ação criativa como o ambiente social, cultura, família, escola. O desafio é encontrar um equilíbrio, pois, sem paixão, o indivíduo perde o interesse pela atividade, e sem objetividade o trabalho pode perder a credibilidade.

As características de uma atmosfera criativa em sala de aula possibilitam implementar procedimentos que favorecem o clima propício para o desenvolvimento da criatividade e a motivação para a aprender. Para isso, é preciso que o professor incentive e valorize a expressão do aluno em sala de aula, desde as questões mais insignificantes até os problemas mais elaborados; destine tempo para o aluno elaborar e desenvolver ideias criativas; valorize a curiosidade do aluno e incentive-o a realizar pesquisas e levantar problemas; permita que o aluno desenvolva suas estratégias para resolver os problemas de diferentes maneiras, complementando com leituras, discussões, críticas, formulações de diferentes possibilidades de análise; dê espaço para a oportunidade de errar e aprender com o erro, pois o medo do fracasso e do julgamento alheio é um importante fator inibidor da criatividade; contextualize o conteúdo ensinado e valorize a arte e a produção artística (ALENCAR, 2004).

Ainda sobre os estudos da relevância da criatividade para alunos do Ensino Fundamental, Dias, Enumo e Azevedo Júnior (2004) realizaram um estudo com 34 alunos de 2ª e 3ª séries de uma escola pública de Vitória-ES. A fim de selecionar os alunos com dificuldades de aprendizagem, foram aplicados pré-testes (Teste de desempenho Escolar – TDE, WISC e Matrizes Progressivas Coloridas de Raven). Formaram-se dois grupos: um de controle e outro experimental, submetidos a um programa de intervenção da criatividade, composto por 25 sessões. Após o trabalho de intervenção, aplicaram-se os pós-testes e verificaram-se diferenças significativas, o que parece indicar possíveis contribuições do programa de criatividade.

Em Alencar (2005), encontram-se estudos realizados pela autora, em 1989, que caracterizam esse aspecto. Em exame acerca de 20.000 itens e exercícios de 40 livros de Ciências que estavam sendo utilizados em escolas brasileiras de 1º grau, mais de 90% da

produção estava voltada para a reprodução da informação. O espaço para a experiência e para as observações, nesse caso, era insignificante. Na mesma obra, encontra-se outro estudo interessante. Ao examinar as provas aplicadas em alunos do 1º grau, constatou-se, mais uma vez, a ênfase na memorização e na reprodução da informação, exigindo que o aluno decorasse um grande número de informações irrelevantes, tais como: datas, locais, cidades e acidentes geográficos. Para obter sucesso nas provas, o aluno deveria responder às questões exatamente da forma como estavam expostas no livro didático. Desse modo, observou-se que as crianças aprendem, desde sua inserção na escola, que há apenas uma resposta correta para cada questão, limitando sua capacidade de criar e sua curiosidade. Além disso, o erro possui, muitas vezes, uma conotação negativa, de modo que a criança desenvolve o medo de tentar, de experimentar e não obter o êxito esperado. Essa ênfase exagerada na reprodução dos conteúdos atinge o sistema educacional brasileiro nos diversos níveis de ensino, desde a fase de alfabetização até as universidades.

A fim de pesquisar se o tipo de escola influencia na percepção da criatividade para alunos do Ensino Fundamental, Matos e Fleith (2006) realizaram um estudo com 174 alunos de 4ª série, de escolas particulares de Brasília-DF, em escolas classificadas como abertas, intermediárias e fechadas. A classificação das escolas foi efetivada por um grupo de juízes, pautados em critérios preestabelecidos, para garantir a fidedignidade do estudo. Quatro subtestes dos Testes Torrance do Pensamento Criativo foram utilizados, e os resultados indicaram que não houve diferenças significativas entre os alunos dos três tipos de escola em relação às medidas de criatividade. Segundo os autores, esse resultado também pode significar que a expressão da criatividade não depende da metodologia, ou das concepções teóricas adotadas pela escola. Ela está presente nas interações, em todos os ambientes escolares, buscando espaço para florescer. Cabe ao pesquisador voltar seu olhar para a expressão do novo, por meio da sua inserção na escola.

A figura do professor, como agente que pode facilitar ou inibir a criatividade em sala de aula, é pesquisada por diversos autores. Alencar e Fleith (2003) investigaram as barreiras à criatividade entre professores do Ensino Fundamental para verificar quais seriam os fatores que mais contribuem com o bloqueio da criatividade entre docentes e desenvolver estratégias facilitadoras da mesma. Utilizando o *Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal*, construído por Alencar, observaram que a falta de tempo e de oportunidade foram os fatores mais frequentemente apontados pelos professores como barreiras à expressão de sua criatividade. De acordo com Alencar (2004), o professor, principalmente nas séries iniciais, possui grande influência sobre os alunos, contudo não apresenta consciência disso. Com

relação ao desenvolvimento da criatividade, observamos que os professores apresentam grandes dificuldades em preservar e estimular as habilidades criativas nos alunos. Provavelmente, fatores como a extensão do programa curricular e a ênfase nos conteúdos; a visão tradicional do ensino com foco na memorização e reprodução dos conhecimentos; as baixas expectativas do professor com relação aos alunos, e a valorização da obediência e atenção do alunado contribuem para as barreiras à criatividade no sistema educacional brasileiro, segundo Alencar.

Garde e Andrade (2003) realizaram um estudo com 12 professores do Ensino Médio de uma escola estadual do interior de São Paulo, a fim de investigar as representações e crenças dos professores sobre suas concepções de criatividade em situações de ensino. O estudo, de inspiração etnográfica, utilizou como instrumento as observações participantes e entrevistas. Inicialmente, foram realizadas entrevistas com a direção e a coordenação pedagógica, abordando os temas: histórico-institucional, participação da comunidade na escola, relacionamento professor-aluno e rotina escolar. Em seguida, foram realizadas observações participantes para conhecimento da rotina institucional e espaço físico. Por fim, foram realizadas entrevistas semidirigidas com os docentes que aderiram livre e espontaneamente ao projeto. As entrevistas seguiram três blocos temáticos: 1 – Histórico de vida (abordando os temas “Minha história profissional” e “Minhas escolhas e projetos profissionais”). 2 – Contexto institucional atual (incluindo os temas “Minha prática em sala de aula e “As relações com meus colegas de trabalho”). 3 – Criatividade (abrangendo “Criatividade no ensino” e “Criatividade”). Os dados foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (1977), e os resultados demonstraram que os professores compreendem que a criatividade no ensino é um processo que exige reflexão e sensibilidade, competindo ao professor identificar as necessidades dos alunos e recriar sua metodologia de ensino, abrindo-se ao diálogo e à participação em sala de aula. O processo criativo estaria vinculado a um projeto que compreenderia passado, presente e futuro, e partiria de um sonho que dependeria de esforço e comprometimento para tornar-se realidade. A partir desse estudo, refletimos sobre o quanto a criatividade se encontra conectada à ideia de afecção, de deixar-se tocar pela sensibilidade e pelo encontro com o outro, que nos move em direção ao desconhecido, numa busca pela transformação e pela criação. Contudo, o estudo limita-se às crenças e representações dos professores sobre o tema.

Santeiro, Santeiro e Andrade (2004) também investigaram o papel do professor como facilitador e inibidor da criatividade, segundo a opinião de 117 alunos ingressantes no curso de Biomedicina de uma universidade pública do interior de São Paulo. A relevância desse

estudo, segundo as autoras, justifica-se pela escassez de material sobre criatividade no contexto universitário. O instrumento utilizado foi um questionário aberto, composto por duas perguntas, solicitando aos alunos para selecionarem o professor que mais contribuiu para o desenvolvimento e expressão de suas habilidades criativas e aquele que mais favoreceu a inibição de tais habilidades. Em ambos os casos, os alunos deveriam fornecer uma descrição detalhada dos comportamentos do professor em sala de aula e outros aspectos relevantes. Para a análise dos resultados, houve um sorteio para selecionar 10% do material coletado submetido a dois juízes, ambos psicólogos com doutorado em Psicologia, instruídos a encaixarem os resultados dentro das seguintes categorias: preparo do professor, técnicas instrucionais, relacionamento com os alunos e traços de personalidade. Os resultados demonstram que o **preparo do professor** é a característica mais apontada pelos estudantes universitários como facilitadora da criatividade. A literatura especializada indica que o aluno pode sentir-se mais seguro para expressar sua criatividade ao lado de um professor que mostre preparo e domínio dos conteúdos ministrados. Em contrapartida, o modo como o professor se relaciona com o aluno foi considerado o maior fator inibidor da criatividade.

Um estudo de caso realizado por Mourão e Martinez (2006), com dois professores, um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio, visava a investigar o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. A relevância desse trabalho incide no fato de que existe uma lacuna para a investigação empírica da criatividade, uma vez que a maioria dos estudos realizados sobre criatividade limita-se à aplicação de testes, inventários e escalas, e remete-se à representação do sujeito sobre o modo como ele percebe o processo criativo em si mesmo, no outro e no ambiente, em suas emoções, nas barreiras e nos facilitadores para a expressão criativa. Vários instrumentos foram utilizados, com destaque para os instrumentos abertos e semiabertos (entrevistas, observação participante, instrumentos escritos, análise de documentos), favorecendo o diálogo e a interação entre pesquisador e pesquisado. A análise das informações constituiu-se em um processo construtivo-interpretativo por parte do pesquisador, fundamentado na epistemologia qualitativa. Segundo Mourão e Martinez (2006), essa pesquisa evidenciou o sentido subjetivo do outro na necessidade de criar, além de reconhecer no outro um parceiro no processo criativo e um avaliador externo, o que remete ao medo do fracasso, à ansiedade e à desconfiança. Confirma-se, portanto, a necessidade de se estudar a criatividade de forma contextualizada em ambientes próprios, em locais onde a vida e as experiências acontecem, no aqui-e-agora.

Nakano e Weschsler (2006) realizaram uma comparação entre 628 alunos do Ensino Médio e 237 alunos do Ensino Superior sobre o desempenho criativo, de forma a avaliar o

percurso da criatividade nos diferentes níveis de ensino. O instrumento utilizado nessa pesquisa foi o teste “*Pensando Criativamente com Figuras*”, de Torrance, composto por três atividades, a serem completadas sob a forma de desenhos. Os resultados demonstraram que o nível educacional influenciou no desempenho dos participantes. Estudos futuros, que englobam a criatividade, desde a Educação Infantil, até o Ensino Superior, contemplando diversas faixas etárias, são sugeridos por Nakano e Weschsler (2006), a fim de complementar a criatividade relacionada ao desenvolvimento humano, contribuindo para a melhoria educacional.

A literatura aponta um crescente interesse em se investigar, também, a criatividade no contexto universitário, segundo a percepção dos alunos. Um estudo realizado em 2001, por Becker et al., investigando o conceito de criatividade para 70 estudantes universitários por meio de análise multidimensional, baseada na Teoria das Facetas de Guttman, observou que a gênese (criação, propaganda, imaginação e desenho) e a estética (arte, pintura e desenho) são os itens que mais se referem ao conceito de criatividade, seguidos pela cognição (pensamento e inteligência) e volição (trabalho, força e vontade). A faceta da emoção (luz e alegria) foi a menos representativa. A abordagem da Teoria das Facetas permitiu analisar o modo como os estudantes compreendem a criatividade, em consonância com a literatura, que também aponta a criatividade como criação e inovação de uma ideia, um processo, um bem ou um serviço.

Alencar e Fleith (2004) desenvolveram um estudo, a fim de construir e validar um instrumento que avaliasse a percepção de estudantes universitários sobre as práticas pedagógicas e comportamentos de seus professores que favorecessem expressão da criatividade do aluno. Para a validação estatística do instrumento, intitulado Inventário de Práticas Docentes, foi feita uma aplicação em 1.068 estudantes de universidades públicas e privadas. Os estudos e pesquisas desenvolvidos anteriormente pelas autoras aprimoraram a construção da versão final do Inventário de Práticas Docentes, com 37 itens. Cada item é respondido em uma escala de cinco pontos, que varia de “discordo plenamente” a “concordo plenamente”. A análise dos dados apontou quatro fatores: fator 1: Incentivo a novas ideias, englobando 14 itens que estimulam habilidades cognitivas e aspectos afetivos dos alunos em relação à criatividade; fator 2: Clima para expressão de ideias, que inclui 6 itens sobre as atitudes de respeito e acolhimento do professor às ideias dos alunos; fator 3: Avaliação e metodologia do ensino, que contém 5 itens sobre a prática docente que favorece a expressão criativa e o fator 4: Interesse pela aprendizagem do aluno, incluindo 12 itens que favorecem as estratégias de ensino que motivam o aluno a aprender de forma criativa. Os resultados sugerem, segundo as autoras, que o Inventário de Práticas Docentes é um instrumento útil no

diagnóstico de condutas docentes que favorecem a expressão e aprendizagem criativa de alunos universitários, contribuindo para a reflexão e mudanças no cenário educacional no que diz respeito à criatividade, preparando o aluno para o novo cenário mundial, em que a capacidade de pensar e solucionar problemas ocupa um lugar central.

Amaral e Mitjans Martinez (2006) apresentaram um estudo de caso sobre a criatividade no contexto universitário. A Epistemologia Qualitativa foi a estratégia metodológica realizada por meio de um estudo de caso de um aluno concluinte do curso de Direito, utilizando-se de instrumentos abertos e semiabertos, tais como entrevista, técnica de completar frase, redação, observação e análise de documentos. Foram reconhecidos nove elementos subjetivos na configuração criativa do aluno, verificando-se que ele era autônomo e crítico em relação à aprendizagem, introduzindo sua singularidade ao invés de reproduzir os ensinamentos. Assim, a motivação para aprender ocupa lugar central em suas atividades, pois elas possuem um sentido emocional e criativo em sua vida. Com isso, observamos fortes indícios de que a criatividade representa um importante papel na aprendizagem dentro do contexto universitário.

Campos e Largura (2000) realizaram estudos sobre a percepção dos alunos de Psicologia sobre o conceito de criatividade e sua importância na formação e no exercício profissional do psicólogo. A relevância desse estudo justifica-se pela necessidade de se avaliar o espaço que a Psicologia tem proporcionado a esse tema tão em voga na atualidade, como contribuição para o desenvolvimento de futuros profissionais. Foi utilizado um questionário contendo dados pessoais e quatro questões semiabertas, indagando a respeito do conceito de criatividade, a percepção dos alunos sobre sua própria criatividade, a importância atribuída à criatividade no trabalho do psicólogo e o espaço destinado à criatividade no curso de Psicologia. Participaram do estudo 20 alunos do 5º ano do curso de Psicologia. A maioria dos participantes da pesquisa conceituou o termo criatividade como “ligado à busca de novas soluções, à inovação, ao encontro de diferentes estratégias que visem a solucionar problemas e também a outro aspecto que é o de ser original, fazer coisas novas” (CAMPOS; LARGURA, 2000, p.8). Assim, 85% dos estudantes consideraram-se criativos. Para 95% da amostra, a criatividade é importante na profissão do psicólogo devido à facilitação para a atuação profissional em diversas áreas. Há, também, a necessidade de se instituir um espaço para a criatividade no curso de Psicologia.

Ainda sobre a criatividade para alunos de Psicologia, Zanella (2003) pesquisou as concepções sobre o tema com 11 alunos matriculados na disciplina Psicologia da Criatividade na Universidade Federal de Santa Catarina, no primeiro semestre de 2001. Foram realizadas

duas entrevistas semiestruturadas: a primeira antes do início do semestre letivo, e a segunda, após o seu encerramento. Os alunos foram indagados sobre “O que é criatividade?” As respostas foram analisadas sobre o referencial teórico e metodológico da psicologia histórico-cultural. As análises dos resultados comparativos, nos dois momentos da entrevista, permitiram constatar que houve modificações significativas tanto na distribuição quantitativa quanto na qualitativa das respostas, apontando para mudanças de concepção como decorrente do processo vivenciado na disciplina.

De acordo com a pesquisa bibliográfica, constatamos o interesse em se investigar a criatividade até mesmo nos programas de pós-graduação, evidenciando a preocupação já referida por alguns autores de se traçar um percurso sobre a criatividade no desenvolvimento humano no contexto educacional. Zanella (2004) aponta a necessidade de se investigar a criatividade na produção do conhecimento, uma vez que a produção criativa é cada vez mais valorizada para o desenvolvimento de uma sociedade capitalista. Sua condição de orientadora de um programa de pós-graduação em Psicologia evidenciou as dificuldades para a atividade criadora no contexto de pós-graduação, tais como prazos restritos para conclusão dos cursos, limitações de bolsas de estudos, pressão dos órgãos de fomento sobre o programa e seus professores/orientadores no que diz respeito a resultados numéricos, publicações e dedicação cada vez maior ao trabalho. Assim, cabe ao pesquisador investigar sua própria realidade, cedendo espaço para a atividade criadora no contexto científico. “Precisamos de utopias no campo das ciências também, pois estas, entendidas não como o impossível, mas como devir, são o norte para a produção de conhecimentos que modificam ou mesmo revolucionam explicações e modelos estabelecidos e socialmente aceitos” (ZANELLA, 2004, p.5). A necessidade da produção do novo nas pesquisas em contextos de pós-graduação é mais uma demanda para os orientadores, o que reafirma a importância de instituir espaços para a crítica e a reflexão teórica e epistemológica, por meio de disciplinas específicas que visam a contribuir para a formação do aluno que chega, muitas vezes, despreparado ao programa.

Vimos que há predominância de uma teoria sistêmica com o foco no indivíduo e sua relação com o meio, favorecendo as pesquisas psicométricas e fenomenológicas sobre criatividade.

Constatamos que a Psicologia ocupou-se do problema da criatividade, inserindo-o no espaço e excluindo-o da dimensão temporal, de acordo com Kastrup (1999). Os estudos e teorias apresentados até o momento enquadram-se no que Bergson considera um misto mal analisado, aplicando o método da intuição bergsoniano às pesquisas sobre criatividade verificamos as diferenças de grau presentes nas variações psíquicas, cognitivas, emocionais

entre os sujeitos e na influência ambiental (escola, sociedade, família) utilizados na definição e investigação do tema. A fim de promover um estudo capaz de denunciar esses falsos problemas e encontrar o verdadeiro problema da criatividade, recorreremos ao método da divisão apresentado por Deleuze (2008b, p.22, grifos do autor):

Quando dividimos alguma coisa conforme suas articulações naturais, temos, em proporção e figuras muito variáveis segundo o caso: de uma parte o lado espaço, pelo qual a coisa só pode diferir em grau das coisas *e de si mesma* (aumento, diminuição); de outra parte, o lado da duração pelo qual a coisa difere de natureza de todas as outras *e de si mesma* (alteração).

Na revisão que apresentamos até aqui como ilustração das pesquisas em Psicologia sobre Criatividade, mostra que esta é sempre pensada como devendo decorrer de características individuais, seja a idade ou a doença mental, sejam os diversos fatores que podem favorecê-la, ou ainda a percepção que alunos e professores têm da mesma. Mas, a referência é sempre feita a algo que se pode observar já pronto no indivíduo, como as suas características, fatores e percepções que possam favorecer ou inibir a criatividade. Ao falar do espaço, na divisão de qualquer coisa, é a isto que Deleuze está se referindo, quer dizer, pensar apenas nas características objetivas, mensuráveis, já dadas em alguma coisa. Se insistirmos nisto, só encontraremos diferenças de grau, indivíduos mais ou menos criativos, fatores que podem favorecer mais ou menos a criatividade. Mas, deixamos do outro lado o que é fundamental, o processo de criar, a duração no criar, aquilo que precisa acontecer a alguém para que ela possa passar de uma situação de não-criatividade para uma outra em que a criatividade já se deu. Isto é entender que a criatividade é um processo, uma atividade por meio da qual se chega a ser criativo e que para compreender este processo é preciso pensar sobre o que nele o faz ir adiante. Aí é que encontraremos as diferenças de natureza, ou seja, aquilo que realmente importa quando se vai do que não existe até a sua existência. Deleuze, com Gilbert Simondon, se refere a este aspecto como “individação”, algo que se dá antes que o indivíduo se produza e que, de fato, leva a sua produção. Alguns de seus intérpretes se referem a este como sendo o lado da “processualidade”.

Ao colocar a questão desta forma, Deleuze acrescenta ainda um segundo aspecto fundamental para se pensar a processualidade ou a individação, ao afirmar que o indivíduo e todas suas características são respostas a problemas colocados anteriormente e é no tempo, ou duração, que esta resposta se faz. Assim, em termos da criatividade, a diferença de natureza só pode existir quando se inventa um novo problema, nunca quando se descobre uma nova resposta para o mesmo problema. O problema é a disparate, aquilo que leva a produção do

indivíduo, do ser, do objeto. Portanto, ao se pensar no lado da duração, da diferença de natureza, em relação ao que já existe, é necessário que se refira a problemas novos, é preciso inventar novos problemas. A novidade não pode resultar das soluções, mas apenas dos problemas. Cada indivíduo, cada objeto já é uma solução para um dado problema, portanto tudo que os diferencia possui apenas diferenças de grau. Além disto, ao se colocar bem o problema, suas soluções já estão, de certa forma, como possibilidade, colocadas. Criar, inventar, é colocar-se problemas que ainda não foram colocados. Em síntese, para Deleuze, é preciso pensar a criatividade como processualidade, mas ao fazê-lo, descobre-se que a novidade nunca pode estar apenas nas soluções, mas deve chegar aos problemas. Este são os dois aspectos do lado da duração, da diferença de natureza, no real.

Para tratar da processualidade na criatividade é preciso se pensar em algum tipo de faculdades e não em fatores, como faz Deleuze, entendendo por faculdade, a despeito do pouco uso atual do termo, a referência a alguma tendência a agir, involuntária e inconsciente, que ao se expressar no indivíduo deflagra o processo, faz acontecer a processualidade, faz com que de um estado não-criativo a criatividade resulte. Seria perguntar-se o que faz a Criatividade começar, e mais, o que a conduz. Pensar a Criatividade como duração, ou processo, é pois se colocar a questão do que age sobre um indivíduo, do que o leva a criar, do que o problematiza.

Vygotsky (2009) talvez seja um dos poucos autores que soube colocar a questão de uma forma aparentemente adequada, no sentido proposto por Deleuze. Assim, por exemplo, ele se dedica a pensar o que denomina “atividade criadora”, ou seja, aquela que cria algo novo, pensar o seu processo e por que meios ele se dá. Para ele, a representação possui a função de conservação da experiência anterior, essencial para o homem se adaptar no mundo. Essa reprodução é fruto da capacidade de conservação cerebral que funciona em conjunto com outra capacidade cerebral: a atividade criadora. Enquanto a conservação é voltada para o passado e para o presente, reproduzindo nossa experiência anterior, a imaginação, ou fantasia seria a atividade criadora voltada para o futuro, para a invenção capaz de transformar a natureza e o homem. Assim, para Vygotsky, tudo o que existe no mundo, das mais mirabolantes, às mais corriqueiras obras foram fruto da imaginação cristalizada.

É interessante observar que também para Deleuze a Imaginação é uma das faculdades que comanda este processo de invenção. No entanto, para ele, o que é referido como representação ou conservação é o uso desta mesma faculdade, mas de forma moderada e modelada, seguindo as regras do senso comum e do bom senso, que ele refere como Imagem Dogmática do Pensamento. Para inventar, criar, é preciso que se dê a elevação das faculdades

a sua enésima potência ou ao seu uso transcendental. Para Deleuze, o processo se inicia por uma elevação da Sensibilidade que, por violência, é comunicada à Imaginação e daí ao Pensamento. Deste processo, resulta a invenção. Como podemos observar, até aqui, uma aproximação entre os dois autores é evidente.

Mas, para Vygotsky (2009), existem alguns postulados sobre a imaginação e a atividade criadora. Para ele, todos os seres humanos são capazes de criar e a atividade criadora da imaginação está diretamente ligada às experiências anteriores do indivíduo. Quanto maior for o repertório e os recursos, mais ricas serão as formas de expressão da imaginação. Nesse sentido, o adulto seria dotado de uma potência maior para a atividade criadora do que a criança, ainda que esta esteja mais solta e livre para expressá-la, não possui um repertório de experiências que a favoreçam. Além disso, essa experiência não precisa ser necessariamente vivida e experimentada pelo indivíduo, mas sim fruto das experiências sociais, transformando e ampliando as experiências de um indivíduo pelo seu grupo. Mas a imaginação só cumpre sua função social quando se distancia de um mero devaneio e se concretiza, realiza algo como produto da imaginação. Existe ainda uma forte influência sobre o afetivo e a imaginação criativa e vice-versa, de modo que a arte pode suscitar emoções e as emoções podem levar à produção artística.

Assim, após ter pensado a criatividade como processo, Vygotsky (2009) se volta para o mundo social, tal como é dado, já aí, e faz dele a condição de possibilidade da criação, incorrendo no mesmo erro das abordagens anteriores de buscar no indivíduo já pronto os elementos para a sua própria invenção. Ele chega mesmo a colocar como imprescindível o conhecimento cotidiano, aquilo que caracteriza o indivíduo já pronto como elemento para a criatividade. A tal ponto que ele pode mesmo afirmar que a criança se encontra em desvantagem em relação ao adulto por conhecer menos deste social. Na perspectiva crítica de Deleuze, ele não conseguiu encontrar o elemento disparador, anterior ao indivíduo, ao já dado, que deflagrasse a atividade criativa, pro isto, teve que apostar no acúmulo do conhecimento social do indivíduo já dado como este elemento disparador. Neste aspecto, para ele, criar acaba sendo apenas renovar, ou até inovar, mas apenas no sentido de encontrar novas respostas para os problemas já colocados pelo meio social, uma vez que a criatividade é favorecida pelo conhecimento do social. Ele chega mesmo a dizer que a imaginação só cumpre com sua função social quando se distancia do mero devaneio e se concretiza, produz algo de útil socialmente, responde aos problemas que o meio social se colocar naquele momento. Ele não chegou a ver na Imaginação, quando elevada a tudo aquilo que ela pode, ao que só ela pode, enquanto imaginação, o seu efeito problematizador, disparador da invenção.

Desta forma, podemos perceber a diferença da concepção de Vygotsky em relação a concepção de Deleuze, para quem a criação é a invenção do novo, mas como a criação de novos problemas, e não apenas de novas soluções para os problemas existentes. Vygotsky, talvez por ter aderido ao socialismo e à dialética, quer a mudança de uma sociedade através da luta de classe, mas num movimento pelo qual a tese, ao ser incorporada na síntese sob o efeito contraditório da antítese, acaba, de certa forma recuperada. Embora pareça tratar-se aí da criação de algo novo, o que tem de novo é a resposta apenas, pois o problema já existia na sociedade anterior, a luta de classe. Descoberta de novas soluções, não invenção de novos problemas. Vygotsky se aproxima de Deleuze por se colocar a questão da criatividade em termos de processualidade, mas se afasta dele quando a concebe como descoberta de novas soluções, sem chegar a invenção de novos problemas.

Portanto, voltando ao tema do presente trabalho, devemos ainda perguntamo-nos: Como ocorre a inovação e a problematização em sala de aula? Há outra maneira de se conceber a criatividade, como não resultando de características ou fatores individuais ou pessoais, nem como a produção apenas de novas respostas aos problemas já colocados, mas como uma diferenciação de si da própria cognição?

2.2 COGNIÇÃO INVENTIVA E RECOGNIÇÃO

Para diversos autores, o crescente interesse nas pesquisas sobre criatividade incide no fato de que existe uma demanda para a criação e para a inovação na sociedade capitalista, no que se refere ao mercado de trabalho, despertando o interesse por parte de psicólogos e pesquisadores de distintas orientações teóricas sobre o tema. Segundo Zanella (2004), existe interesse em selecionar e produzir sujeitos criativos, polivalentes, pró-ativos, capazes de atender a essa necessidade social, contrastando com a realidade das condições sociais e educativas da população brasileira, carente de estímulos e situações que valorizem a diversidade e produção do novo.

Kastrup (1999) critica a concepção tradicional de criatividade fundamentada na diferença entre o conceito de “invenção” e “criatividade” que se encontra no fato de que, esta última, limita-se a solucionar os problemas impostos pela sociedade, enquanto a primeira se propõe a um movimento de problematização das formas cognitivas. Existe, assim, uma diferença de natureza entre a criação no sentido de invenção, de produção do novo e a solução

de problemas gerados pela sociedade, em especial a sociedade americana, pressuposta no conceito de criatividade. Neste, significa, então, que há uma liberdade restrita de criação, uma vez que esses estudos não identificam na cognição uma potência de criar problemas e divergir dos interesses sociais vigentes.

Em entrevista videogravada disponível em website, Kastrup descreve as origens de seus estudos sobre invenção:

Há muito tempo eu tenho uma pesquisa sobre invenção. Eu desenvolvi uma ideia de pensar a invenção no campo dos estudos da cognição, entendo-a como um processo de invenção de si e do mundo, escapando, portanto, do modelo da representação. A invenção é a potência que a cognição tem de diferir de si mesma. A partir dessa perspectiva, falaríamos numa percepção inventiva, numa memória inventiva, numa linguagem inventiva e também numa aprendizagem inventiva. O conceito de invenção não se confunde com o conceito de criatividade, sobretudo porque o conceito de invenção diz respeito à ideia de invenção de problemas, experiência de problematização e não num processo de invenção de soluções para problemas pré-existentes. (...) Não dá para ser uma palavra de ordem, uma regra, não há um método pré-definido, você tem que inventar todo dia, fazer juntos, compartilhar experiências. A problematização não tem um problema específico, tampouco está restrita ao âmbito da escola. A aprendizagem inventiva é a aprendizagem do cotidiano, de todo dia. Ela é definida, em primeiro lugar, como um processo de invenção de problemas e não de solução de problemas e um processo de invenção de mundo e não só de adaptação ao mundo pré-existente. (KASTRUP, 2009).

Nesse contexto, a Psicologia da Criatividade desenvolveu-se submetida à subjetivação e à representação, produto da relação entre um ser cognoscente e um objeto de conhecimento, a serviço da inteligência. Há outra maneira de se conceber a criatividade, inserindo-a num plano de imanência. De acordo com Kastrup (2005, p. 1.275), apoiando-se em Deleuze, a invenção “[...] não é um processo psicológico a mais, além da percepção, do pensamento, da aprendizagem, da memória ou da linguagem, mas é uma potência temporal, potência de diferenciação que perpassa todos os processos psicológicos”.

Vimos que, para Kant, a cognição seria o exercício concordante de todas as faculdades (sensibilidade, imaginação, entendimento e razão) de um sujeito transcendental sobre um objeto. Nesse sentido, as experiências de reconhecimento são necessárias ao reconhecimento dos objetos, à adaptação e solução de problemas cotidianos, sendo assim extremamente necessárias à nossa sobrevivência no mundo.

Para Deleuze, os atos de reconhecimento existem e dominam nossa vida cotidiana, porém não nos levam ao pensamento como processo de inovação: “[...] é uma mesa, é uma maçã, é um pedaço de cera [mas pergunta o filósofo] quem pode acreditar que pensamos quando reconhecemos?” (Deleuze, 2006a). A invenção, ou criação, resultaria não de uma nova habilidade ou faculdade atuando isoladamente, mas sim de uma situação na qual todas as

faculdades, ou habilidades da cognição, atingem uma ação que as leva até o fim naquilo que elas podem, elevam-na ao seu uso transcendental. Deleuze lembra a afirmação de Platão de que, de modo geral, não pensamos e que o Pensamento precisa ser forçado de fora para Pensar. Em seu estado “naturalizado”, as faculdades estariam contidas e modeladas, em relação aquilo que elas podem, pelo exercício concordante das mesmas, regido pelo bom senso e pelo senso comum, constituindo assim uma imagem dogmática do pensamento, que caracteriza a representação, a reprodução, a reconhecimento. Esta ideia evidencia o equívoco, por exemplo, da concepção de Guilford de que a criatividade seria uma forma específica de pensamento, o pensamento divergente, uma faculdade ou habilidade cognitiva a mais. Ao contrário, para Deleuze, trata-se de liberar em cada faculdade aquilo que só ela pode, e permitir que elas cumpram sua finalidade, sem a inibição da imposição de uma ação concordante *a priori*, como na reconhecimento. Para isto, não é necessário uma nova faculdade, mas apenas a liberação das que já existem.

No presente trabalho, a criatividade é compreendida como cognição inventiva, mediada por nossas experiências de interação num determinado contexto, caracterizando a forma de criação em relação ao mundo e a si mesmo.

A presente pesquisa interessa-se pelo modo de compreender a criatividade como cognição inventiva, diferindo das concepções sobre o tema, apresentadas anteriormente. Para isso, pretendemos nos aproximar dos conceitos sobre cognição inventiva, problematizando-os no território da educação e apresentando estudos e experimentos voltados para a invenção.

Kastrup (1999) recorre também a Bérson para definir a cognição e a realidade atualizada em duas tendências: tempo e matéria. As transformações das formas cognitivas resultam de uma experimentação com a matéria. Essa experimentação deve ser entendida como prática, pois o contato com a matéria se dá por meio de ações e não há representação. Há uma tensão constante entre a tendência à criação e a tendência à repetição, sendo que a cognição inventiva exige um esforço de superação da tendência recongnitiva. Bérson apresenta o conceito de virtualidade, que é fundamental para Deleuze, pois a aprendizagem se dá no plano da virtualidade. Para Kant, nós formamos a representação das coisas, o que significa tomar o produto final que é a figura, a forma, a representação como sendo na verdade o *a priori*, ou seja, é aquilo que se busca. Já para Bérson nosso pensamento não é representacionista, e a figura que se forma ao final é o que vem à nossa consciência no fim do processo e não anteriormente, não é *a priori*. O reconhecimento é a finalização da tarefa: Ah, então é isso! A ideia fundamental em Bérson é de que nosso pensamento é ação, são

processos ativos e inconscientes que acontecem num processo de produção permanente e incessante.

As modalidades de ensino, geralmente, estão submetidas à representação, e a aprendizagem associa-se à adaptação da criança à sua realidade. Diversos estudos apresentam uma concepção de escola pautada na reprodução e na memorização de conteúdos, o que garante lugar de destaque à reconhecimento como a capacidade de solucionar problemas propostos. Contudo, sabemos que esse tipo de aprendizagem não é significativo, contribuindo para a desmotivação dos alunos, alvos do fracasso e da evasão escolar. Com a democratização do ensino, novos desafios abrem-se para a escola brasileira. Não se trata, apenas, de inserir todas as crianças na escola, mas de oferecer condições para que elas se desenvolvam e aprendam num contexto de diversidade, o que escapa às habilidades de cognição reprodutivas.

Já a invenção, caracterizada por Kastrup (1999), possui sua etimologia no latim, *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos. Contudo, não se limita ao *insight*, à descoberta, à luz, mas ao laborioso processo de busca, de escavação, de experimentação e composição com a matéria. Para isso, exige-se tempo, e o resultado é sempre inesperado, pois não se sabe o que está por vir. O modo arqueológico de se colocar o problema da invenção diferencia-se da categoria psicológica de subjetivação da criatividade, bem como da categoria epistemológica, objetiva, da descoberta. Essa proposta arqueológica consiste em analisar a invenção como imprevisibilidade e problematização, o que lhe confere um caráter dinâmico, processual e interativo. A cognição seria um processo de diferenciação de si mesma, que está em constante movimento e processo de autoprodução permanente. A função do meio seria perturbar o organismo, afetá-lo, colocar problemas e não, apenas, transmitir informações.

A autora recorre ao termo *breakdown* para significar um abalo, uma rachadura na continuidade cognitiva, potencializando o nascimento do novo, provocando uma afecção no sujeito, a liberação de suas habilidades cognitivas de seu exercício concordante segundo o bom senso e o senso comum. Isso ocorre pela continuidade da ação, que, diante da problematização, busca alternativas para o problema em seu repertório constituído em seu processo sócio-histórico.

Na sala de aula, acontecem situações em que se mostram os distintos modos de criatividade, o cognitivo e o inventivo. A partir dessa identificação, podemos traçar as características de cada momento de ruptura e verificar a qualidade das atitudes de acolhimento às afecções, à ruptura do curso normal dos acontecimentos frente a uma perturbação do

ambiente. Desse modo, pretendemos verificar a produção do novo e sua relação com a aprendizagem significativa do aluno.

Para Deleuze (2006a) nunca se sabe como alguém aprende, pois cada indivíduo é uma singularidade constituída por seu tempo, suas memórias, suas lembranças e seus desejos, que movimentam uma pessoa em direção a algo. O que a faz avançar ou retroceder? O que gera os interesses, as habilidades, os gostos, ou os desvios no percurso? Assim, não haveria um método para a aprendizagem, pois é impossível prever, de antemão, os caminhos que cada um vai seguir. “Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre o não-saber e o saber, a passagem viva de um a outro. Pode-se dizer, afinal de contas é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição [...]” (DELEUZE, 2006a, p. 271).

O verbo ensinar possui sua origem na palavra latina *insignire*, que quer dizer marcar, distinguir, assinalar. O signo *ensigna*, ele captura o sujeito, que se deixa capturar por ele, numa dupla captura. O professor não pode ensinar, apenas pode levar o aluno ao signo, e o aluno não precisa sair da aula entendendo algo e, sim, sair contagiado e infectado pelo signo. Quando o aluno se deixa levar pela intensidade do signo, ele se solta, e o processo flui. Ao contrário, quando se prende à reconhecimento e à representação, constroem-se barreiras e obstáculos que impedem o mundo de ser visto como intensidade e vontade de potência. A função do meio seria perturbar, afectar, criar problemas e não transmitir informações.

Nessa concepção, não é o professor que ensina ou o aluno que aprende. A aprendizagem acontece quando um professor age como intercessor, favorecendo a captura de signos para o aluno, num processo de contágio e contaminação. “O intercessor deve ser entendido a partir dos efeitos, dos ecos, das ressonâncias que gera” (KASTRUP, 2008, p. 58). Isso só é possível quando se eleva o pensamento à sua enésima potência, à virtualidade, contaminando as faculdades da sensibilidade e da imaginação por meio de um professor que seja capaz de amplificar as intensidades para que o aluno possa reconhecê-las e identificar-se, assim como um artista de teatro amplifica as emoções cotidianas mais banais que passam despercebidas em nossa vida e emocionam-nos por meio da arte. Aprender é estar aberto ao encontro com signos, conjugando partes notáveis do corpo com pontos de singularidades da Idéia (virtual) que se atualizam nos signos.

A aprendizagem não é concebida como a adaptação ao meio, ou como obtenção de um saber, mas como experimentação e invenção de si e do mundo. “O domínio cognitivo não é um domínio de representação, mas um domínio experiencial e emergido das interações e dos acoplamentos do organismo” (KASTRUP, 2008, p. 101). O acoplamento dá-se como um

agenciamento, uma composição do organismo com o meio e não como acomodação e adaptação. No Agenciamento, para Deleuze e Guattari (2006), a distinção entre meio e organismo, ou entre interior e exterior, é superada, na medida em que o organismo se constitui como uma estratégia de capturar o exterior e trazê-lo consigo, criando meios interiores a si, como dobramentos do exterior, aqueles aos quais dá o nome de “epistratos”. Mas, no estrato antropomórfico, aquele no qual o humano se insere, a adaptação é ainda mais problematizada, pois neles, trata-se de ação “aloplástica”. “A forma de expressão torna-se lingüística e não mais genética, quer dizer, opera por símbolos compreensíveis, transmissíveis e modificáveis por fora. [...] a técnica e a linguagem, a ferramenta e o símbolo, a mão livre, a laringe flexível, “o gesto e a palavra”. (DELEUZE E GUATTARI 2006, p.77). Desta vez, é o estrato humano que transforma o meio para adaptá-lo às suas necessidades, recorrendo o uso de ferramentas e da linguagem. Ou seja, é como se neste estrato, a invenção de um mundo para si fosse a característica fundamental.

Outras teorias da aprendizagem, de modo geral, convergem para a previsibilidade e controle, a partir da noção de adaptação ao meio. Seja a teoria behaviorista que postula a aprendizagem como um comportamento aprendido pelo hábito e repetição, que pode ser previsível e controlado, seja pela epistemologia genética de Piaget, que prevê a gênese das estruturas da inteligência de forma sequencial e invariante, como resultado da adaptação ao meio. A perspectiva ambientalista é a marca da psicologia tradicional que responde aos postulados da ciência régia e do pensamento representativo, delineando o modo como o ambiente determina mudanças no sujeito cognoscente ou como o sujeito do conhecimento se adapta ao ambiente. Contudo, para Kastrup (2008), a perspectiva ambientalista não permite pensar um mundo em transformação contínua e acelerada, como acontece em nossa atualidade.

O sentido de invenção assumido aqui é aquele da diferenciação de si, proposto por Bérghson e citado anteriormente. Há invenção sempre que uma cognição passa do que ela é para algo que ainda não era, ou seja, diferencia-se de si mesmo, numa diferença que, como enfatiza Bérghson, é de natureza e não de grau. As diferenças de grau, aquisições de um pouco mais de saber ou de conhecimento devem ser creditadas sempre à reconhecimento, já que apenas se agrega graus, sem se produzir uma nova cognição, isto é, um novo mundo e um si mesmo diante dele. Daí, a necessidade de um *breakdown*, uma ruptura, no processo de reconhecimento, é esta ruptura que faz com que a cognição se transforme de recognitiva em inventiva. Isto é o mesmo que dizer que aí se dá a invenção de problemas, já que a ruptura corresponde à própria problematização da cognição. Sendo assim, não há lugar para uma adaptação ao meio, ao

ambiente, já que se trata de uma relação da cognição com ela mesma, já que se trata de uma diferenciação de si, na cognição. É neste sentido que temos aqui uma invenção e não uma criatividade, que sempre respeita os limites de uma adaptação ao meio.

Um exemplo disto encontra-se num estudo sobre as formas de atenção em sala de aula, realizado por De-Nardin e Sordi (2007), no qual elas procuram diferenciar as formas de atenção recognitivas, constituídas pelo movimento divergente da problematização e as formas de atenção inventivas, correspondentes à problematização diante de um acontecimento.

Selecionamos dois exemplos elucidativos da pesquisa:

A) *Breakdown* divergente da problematização:

A professora escreve na lousa três colunas: Uma coluna de palavras, outra com a quantidade de letras que formam a palavra e a terceira com um desenho referente à palavra. A professora deixa os alunos realizarem a atividade no caderno e depois pede a atenção de todos para resolverem a atividade em conjunto. A palavra é “hospital” e todos leem com a professora. Depois ela pergunta quantas letras tem a palavra e todos respondem: oito. Finalmente ela pergunta qual é o desenho relacionado à palavra e um aluno responde: “menino”. A professora para, franze a testa e chama a atenção do aluno, explicando que “hospital” deve ser ligado ao desenho de um prédio que parece um hospital e “menino” à figura do ser humano.

Após apresentarem a cena, as pesquisadoras identificam a análise dos sinalizadores. O *breakdown* que revela uma ruptura do foco atencional acontece quando um aluno responde “menino” no lugar de “hospital”. Formula-se uma hipótese de que o aluno possa ter sido afetado pela palavra “hospital”, talvez por uma experiência já vivida, o que o levou a responder “menino” no lugar de “prédio de hospital”. Essa afecção levou a um momento de duração, que o desviou do reconhecimento previsto. Quando a professora parou e franziu a testa, ela demonstrou que houve um colapso cognitivo diante de uma resposta inesperada. Contudo, a professora apresentou uma atitude de não acolhimento do momento de ruptura, voltando-se para a recognição.

B) *Breakdown* que resulta em problematização:

A professora reúne os alunos em grupos de cinco pessoas e entrega uma folha para cada aluno. Explica a atividade: na folha há o desenho de um muro com dez mãozinhas segurando por cima dele. A professora quer saber quantas pessoas há atrás do muro, e os alunos devem discutir entre si, chegar a um consenso e apresentar para sala como formularam

seu pensamento. Os alunos realizam a atividade, discutem entre si e chegam à conclusão de que havia cinco pessoas atrás do muro e depois tentam demonstrar à professora como identificaram essa quantidade. Um aluno chama a professora e fala algo com ela. A professora pede que o aluno divida seu problema com a classe, e ele diz que pode haver mais pessoas atrás do muro, se duas ou mais estiverem segurando apenas com uma das mãos. Os alunos discordam e começam a discutir entre si. A professora pega uma folha de cartolina e faz várias simulações com os alunos, pedindo que fiquem atrás da folha e segurem com uma mão apenas. No final eles concluem que a resposta do colega faz sentido. A professora conclui que fez o desenho para a atividade de modo que os alunos encontrassem cinco pessoas atrás do muro, mas que o raciocínio do colega também fazia sentido e valoriza sua atitude com o comentário: “*Tu teve uma ideia!*” Ela diz que os alunos podem pensar dos dois jeitos, mas que naquele dia imaginariam que havia cinco pessoas atrás do muro.

Na análise da situação, as autoras apontam que o aluno que levantou a questão permaneceu em silêncio durante a atividade e só se manifestou quando os colegas apresentavam a solução do problema para a professora. Segundo elas, seu pensamento poderia estar sendo forçado a buscar um sentido entre a fala dos colegas e o que ele via no desenho, resultando num novo problema. Isso só foi possível porque ele conseguiu se afastar do foco cognitivo, pois enquanto todos discutiam sobre a resposta evidente, ele se deixou levar pelo fluxo de seu pensamento. A atuação da professora também aderiu à novidade, pois ninguém além dela ouviu a manifestação do aluno. Sua postura foi de acolhimento ao *breakdown*, solicitando que o aluno compartilhasse sua ideia com a classe, problematizando junto com ele e levando os alunos a dialogarem e problematizarem. Ao criar um espaço para vivenciar a experiência do muro-cartolina na sala de aula, a professora, como seu aluno, mostra-se distante do movimento de reconhecimento e abre-se para o inesperado e para a experimentação.

A seguir serão apresentados alguns estudos e relatos de experiência que utilizam a concepção do processo de reinvenção de si e do mundo pela cognição inventiva:

2.2.1 Estudos e pesquisas sobre cognição inventiva

Iniciaremos a apresentação dos estudos empíricos com os trabalhos sobre cognição inventiva desenvolvidos por Kastrup e pelo grupo de pesquisa Cognição e Subjetividade, que reúne professores, pesquisadores e alunos de graduação e Pós-graduação em Psicologia da

Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense. Adotamos o critério de ordem cronológica para apresentação dos trabalhos: Kastrup (2007) e um estudo sobre a cognição inventiva com deficientes visuais, seguido por Monteiro, Manhães e Kastrup (2007) numa análise sobre a teoria da compensação na deficiência visual e o processo de reinvenção de si e do mundo e a experiência de produção de subjetividade numa oficina de livração em Kastrup (2008). Em seguida optamos pelo trabalho de De-Nardin e Sordi (2007), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul intitulado “Um estudo das formas de atenção em sala de aula e sua relação com a aprendizagem”, que aborda a cognição inventiva nos estudos sobre atenção e serviu de inspiração metodológica para esta pesquisa. Seguimos com o relato de Silva (2004) sobre uma experiência esquizoanalítica com a “Oficina de Pipas” e fechamos com dois estudos do GEPSEd: Scadelai e Andrade (2007) e Pupin e Andrade (2009) que apresentam experiências de aprendizagem em um ambiente lúdico de realidade suplementar, como um devir-criança.

A fim de pesquisar a cognição inventiva sob forma de atenção inventiva, Kastrup (2007) desenvolveu um estudo com deficientes visuais. Estudos indicam que a perda da visão obriga a uma reorganização das formas cognitivas da atenção, necessária à vida cotidiana das pessoas. No entanto, existiria uma atenção funcional voltada à vida prática e outra suplementar, responsável pelos processos de invenção. O estudo avalia, em pessoas que perderam a visão, um redirecionamento da atenção funcional para o tato e outros sentidos, e a reversão, na qual a atenção sofre uma mudança de qualidade, fruto de uma atenção suplementar. Uma pesquisa de campo foi desenvolvida numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida, com uma amostra de 18 participantes. Foi utilizado o método da cartografia para as observações das aulas de cerâmica e para a elaboração dos relatos. Também foram utilizadas entrevistas com nove participantes e duas professoras. Essas estratégias metodológicas procuraram avaliar as mudanças da atenção de pessoas que perderam a visão e que são comumente observadas e redirecionadas para o tato. Desse modo, o reconhecimento dos objetos que antes se fazia pela visão, em segundos e de forma global, passa a se efetivar pelo contato direto do tato, formando uma noção do todo pelas partes, mais lento e gerando uma sobrecarga na atenção e na memória. Com o tempo, esse reconhecimento tátil também pode se tornar funcional e automático, aproximando-se da visão. Já a reversão, ou seja, a mudança de qualidade da atenção é um processo mais raro que exige um tempo de espera e enfrentamento do vazio, muitas vezes difícil de suportar. Trata-se de uma atenção aberta, receptiva e, ao mesmo tempo, ativa e concentrada. A cartografia da oficina trouxe situações em que a atenção revela-se funcional, voltada para a aprendizagem consciente da

cerâmica, com a atenção voltada para as orientações e direcionamentos das professoras e para o conhecimento tátil do mundo. Mas trouxe também a atenção suplementar durante os processos de criação caracterizada por uma atitude cognitiva de abertura para o encontro de algo novo, que não se buscava e acabou acontecendo. Durante os processos de criação na oficina de cerâmica, a atenção suplementar comparecia quando se tinha uma ideia, ou ainda, quando havia mudança de ideia ao longo da elaboração da peça, como retrata a fala de um participante: “Você vai fazendo alguma coisa e na hora você muda. [...] Você fica tão desligado, que acaba esquecendo aquela ideia que você tinha, e você parte para uma outra coisa, na hora ali”. Trabalhar desligado significa estar solto, livre de perseguir um objetivo predeterminado. Outro participante relata uma experiência de ruptura do foco atencional e abertura para o novo, quando estava concentrado fazendo um porta-celular em formato de chuteira e, de repente, percebeu que os pontinhos dos cravos da chuteira formavam a letra G do alfabeto braile: “Aí pensei bem e falei: ‘Pô, dá pra fazer as letrinhas em braile em cerâmica’ [...]. E aquilo ficou na minha cabeça [...] A ideia. Aí eu fui pra casa, levei um pedaço de argila. Cortei, fiz o molde [...]. E comecei a fazer as peças, as pecinhas”. Segundo Kastrup (2007), houve um movimento de pouso após a surpresa do toque. O participante foi tomado pela ideia e levado a atualizá-la, a dar forma à nova ideia compondo com a matéria. O contato é direto, sem mediação e representação de sujeito e objeto, mas por meio da experimentação e da composição com as partes. Foi o fragmento de peça que afetou parte de uma singularidade pré-individual do sujeito e não o sujeito e a peça, o estudo considerou que, na perda da visão, a vida prática substitui o automatismo pelo esforço de uma atenção focada e da memória de trabalho. Por outro lado, esse processo pode levar à experiência direta, à atenção suplementar e ao alargamento da percepção. Na oficina da cerâmica, observou-se que a perda da visão abre a possibilidade de desenvolvimento de processos de criação, acionando um processo de reinvenção, de atualização de virtualidades da atenção e da percepção e isso é possível por se tratar de um trabalho sem pressa e sem a exigência de resultados e de objetivos predeterminados. Os processos de criação funcionam, neste caso, como outro tipo de compensação e de reinvenção do mundo.

Monteiro, Manhães e Kastrup (2007) desenvolveram outro trabalho, abordando a teoria da compensação na deficiência visual. Para isso, analisaram teoricamente o problema da compensação, caracterizada pela substituição de um sentido por outro. Assim, uma pessoa que se torna deficiente visual, pode efetivar uma compensação visuotátil para se readaptar ao mundo e realizar as tarefas de vida diária. O método braile de leitura e escrita e a bengala longa para locomoção surgiram a partir desse conceito. O artigo procura problematizar a

teoria da compensação à luz dos estudos contemporâneos da cognição. Foram discutidas a versão mística, a versão biologicamente ingênua e a versão histórico-cultural, de Vygotsky, para a teoria da compensação, e os casos clínicos apresentados por Sacks (2008) ilustraram a hipótese das autoras. Na versão mística, existe uma compensação divina para a cegueira, de modo que o deficiente visual é considerado como alguém com dons espirituais especiais. Já o posicionamento biologicamente ingênuo considera que a perda das funções de um órgão é simplesmente compensada pelo desenvolvimento das funções de outro órgão. Para Vygotsky, a deficiência visual congênita ou adquirida seria compensada por uma complexa reestruturação da atividade psíquica, considerando os aspectos biológicos, históricos e sociais. Para ele, cegueira é uma condição natural para o deficiente visual, que só a percebe como “falta”, inserido num contexto social. Desse modo, ele considera fundamental para o processo de compensação o convívio social entre deficientes visuais e videntes, a linguagem como mediação com o mundo e a leitura e escrita braile como acesso aos produtos culturais. Para Kastrup (1999), o conceito de adaptação e compensação está ligado ao processo de reinvenção de si e do mundo, ou seja, adaptar-se ao meio não é apenas adequar-se a ele, mas transformá-lo e a si mesmo. Para ela, os estudos contemporâneos mostram que a modificação não se dá no limiar de sensibilidade tátil e auditiva frente à perda da visão e sim na mudança do foco atencional funcional ou suplementar. Dois casos clínicos publicados pelo neurologista Oliver Sacks (2008) foram relatados neste estudo para melhor compreender esse processo de reinvenção de si e do mundo:

O primeiro apresenta o caso de um pintor de 65 anos que sofre um acidente de carro. Num primeiro momento, nada de grave parece ter acontecido, mas horas depois ele percebe que perdeu a visão das cores (acromatopsia cerebral). A partir daí tenta reorganizar sua vida, adaptando-se ao mundo em tons acinzentados. Na atividade profissional, como pintor há anos, consegue distinguir pela memória as cores de sua paleta e continua pintando seus quadros como fazia antes do acidente. Contudo, os quadros, para as pessoas videntes, pareciam desconexos e sem sentido, mesmo aplicando as cores corretamente. O pintor sentia-se angustiado e incomodado com essa nova condição que a vida lhe impusera, pois, para ele, ver o mundo colorido estava ligado ao seu modo de vida e tudo parecia perder o sentido, o sabor e a vida. “Você pode achar que a perda da visão das cores não é nenhuma coisa do outro mundo. Foi o que me disseram alguns amigos; a minha mulher também pensava assim, mas para mim era terrível, repugnante.” (SACKS, p. 21). A comida agora com coloração preta e branca causava-lhe enjoos, e ele perdera o apetite. As relações sexuais com a esposa e o contato físico com qualquer um, inclusive sua própria imagem no espelho, tornaram-se

insuportáveis: “[...] cor-de-carne passou a ser cor-de-rato para ele” (SACKS, p. 22). Além disso, coisas simples passaram a incomodá-lo profundamente, não conseguia assistir à televisão, deprimiu-se com um arco-íris no céu e até a música perdeu o gosto para ele, porque a capacidade sinestésica que associa os sons a imagens agora estava empobrecida sem as cores. Seu maior sonho e esperança era um dia acordar com a capacidade recuperada de reconhecer as cores e desse modo ele viveu durante algum tempo, até que resolveu aceitar a sua nova condição e passou a viver num mundo em preto-e-branco. Essa decisão foi reforçada por uma experiência vivida cinco semanas após o acidente, quando viu o nascer do sol: os raios avermelhados foram transformados em preto, como uma explosão nuclear. De repente ele se deu conta da singularidade da sua nova condição: “O sol nasceu como uma bomba, como uma enorme explosão nuclear. Alguém já viu um amanhecer como este antes?” (SACKS, p. 27). Determinou-se a pintar em preto-e-branco e passava até dezoito horas por dia pintando em seu ateliê. As primeiras produções artísticas expressavam uma sensação violenta de medo, raiva e excitação da sua condição. Com o passar do tempo, foram substituídas por figuras de bailarinas e cavalos que retratavam em preto-e-branco o movimento, a vitalidade e a sensualidade. Essa transformação aconteceu em sua vida como um todo, com a superação do estado depressivo e a retomada da vida social e sexual. Passou a adquirir hábitos noturnos, onde o contraste da cor é menor e a sensação menos repugnante.

Podemos dizer que, no desfecho desse primeiro caso, houve um processo de reinvenção de si e do mundo. O pintor retoma sua potência de vida ao desapegar-se dos resquícios de sua memória visual das cores, à qual tentava adaptar-se ao mundo baseado em sua experiência anterior, criando para si um novo modo de vida. Como foi dito antes, para isso é preciso tempo e uma disponibilidade para aceitar a dor e o vazio, quando o meio nos apresenta desafios que nos abalam, nos desestruturam, nos levam a desconstruir formas antigas de viver e a inventar novas formas. Diante dessa bifurcação, podemos optar pela invenção, dotada de imprevisibilidade, a qual não podemos controlar ou predizer. Ou então voltarmos à reconhecimento e nos apegarmos ao nosso antigo modo de viver e conhecer o mundo, procurando apenas nos adaptar à realidade sem, contudo, transformá-la. Diríamos, segundo Bérson que, no primeiro caso, haveria uma diferença de natureza, uma diferenciação, enquanto, no segundo caso, haveria uma diferença apenas de grau.

O segundo caso descrito por Sacks (2008) e apresentado pelas autoras retrata a história de um homem chamado Virgil que perdeu a visão aos seis anos. Foi educado em uma instituição para pessoas deficientes visuais, onde aprendeu o braile, o uso da bengala para orientação e mobilidade e as atividades de vida diária. Na idade adulta, mudou para uma

pequena cidade e trabalhou como massagista, sendo reconhecido e valorizado profissionalmente. Morava em uma casa, cedida pelo empregador, que fica em frente a seu local de trabalho. Possuía uma vida autônoma e independente, locomovendo-se sozinho pela cidade. Assim viveu por 30 anos, quando reencontrou uma antiga namorada e decidiram se casar. Aos 50 anos Virgil possuía uma rotina estratificada, limitando-se a se deslocar de casa para o trabalho e a ouvir jogos de beisebol pelo rádio, seu passatempo preferido. Sua noiva, inconformada com a passividade e com a vida medíocre que ele levava, assumiu uma postura ativa, convencendo-o a submeter-se a uma cirurgia para recuperação da visão. A cirurgia ocorreu semanas antes do casamento e foi perfeita do ponto de vista clínico e fisiológico. Virgil recuperou a capacidade física de enxergar, porém seu cérebro não conseguia reconhecer o que ele via. “O mundo não nos é dado: construímos o nosso mundo através de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes”. (SACKS, 2008 p. 119). O dia a dia de Virgil passou a ser muito difícil, pois ele precisava reaprender tudo e até as atividades que antes ele fazia automaticamente passaram a lhe exigir esforço constante: “[...] caminhar era ‘assustador’ e ‘confuso’ sem a bengala, com suas noções incertas e instáveis sobre o espaço e a distância.” (SACKS, 2008, p.124). Essa dificuldade se estendia a todos os campos e até o trabalho que antes ele executava tão bem e lhe era tão prazeroso passou a causar-lhe mal-estar, pois precisava fechar os olhos para evitar ver a cor da pele e a manchas das pessoas que lhe incomodavam. “Agora, cinco semanas depois da cirurgia, sentia-se com frequência mais incapaz do que se sentia quando era cego, e perdera a confiança, a facilidade de movimento que possuía até então.”(SACKS, 2008, p. 124). As mudanças que lhe acometeram foram bruscas demais (cirurgia, casamento) e ele sucumbiu à doença, decorrente das pressões da nova vida e do esforço e cansaço do ato de ver. A doença o debilitou e o afastou por semanas, de modo que perdeu o emprego de mais de três décadas e a casa onde viveu todo esse tempo. O desespero se agravou, pois agora vivia o tormento de ver e não ver (já que não conseguiu se adaptar a sua nova condição) e não era mais capaz de se sustentar sem o emprego. O “milagre” que seria uma bênção tornou-se um tormento, e a visão o aprisionou. Virgil foi obrigado a abrir mão de seu próprio mundo, um mundo que ele construiu para si ao longo da vida e não conseguiu se reinventar num mundo vidente. A salvação para seu desespero veio como uma segunda cegueira que o levou de volta para o mundo que conhecia e onde viveu por 50 anos.

No segundo caso, o processo de reinvenção de si e do mundo não se efetivou, visto que Virgil não conseguiu se desprender de seu mundo antigo e construir uma nova forma de vida. Para essa transformação, como invenção, é preciso aprender a lidar com as novas

situações que se apresentam, concedendo um novo sentido ao mundo que se experimenta. O estudo considera que a abordagem histórico-cultural de Vygotsky foi essencial para conceber a influência dos aspectos sociais na teoria da compensação. Entretanto, uma abordagem da cognição inventiva, seja para deficientes visuais ou videntes, é fundamental para enfrentar as situações e modificações que a vida nos impõe. “O desafio é a reinvenção de mundos anteriores e a invenção de um mundo comum, heterogêneo, capaz de comportar diferentes formas de vida”. (Monteiro, Manhães e Kastrup, 2007). Desse modo, a teoria da compensação, amplamente difundida em nossos meios, mostra-se limitada para entender o sistema cognitivo da perda dos sentidos.

Kastrup (2008) analisa a experiência desenvolvida numa oficina de Livração, criada como um espaço de experimentação e desenvolvimento de práticas e estratégias de fortalecimento do vínculo das crianças com a leitura. A oficina funcionou durante o período de março de 2000 a julho de 2001, num casarão próximo a um cortiço na cidade de Niterói-RJ. Trata-se de um trabalho comunitário, regular e gratuito, com ênfase na literatura e não nos objetivos pedagógicos, tais como a melhora do desempenho escolar. As crianças frequentavam a oficina por escolha própria e sem intermediação dos pais. Os encontros eram conduzidos por estudantes universitários duas vezes por semana, com duração de 1h e 30min. A amostra foi composta por um grupo regular de 15 crianças de idades entre 7 e 15 anos. Através de entrevistas, constatou-se que a maioria das crianças estava situada abaixo das chamadas famílias de baixa renda, que viviam num antigo casarão do bairro ocupado por 21 famílias. Nenhuma criança possuía livro em casa e a maioria possuía pais analfabetos ou de baixa escolaridade. O território da oficina era muito diferente de uma escola. Havia uma sala de leitura com esteiras e almofadas espalhadas pelo chão e uma pequena biblioteca. Os livros podiam ser manipulados livremente e levados para casa. Nesse espaço eram realizadas rodas de leitura coletiva em voz alta. Foi estabelecida uma política para as práticas de leitura desdobrada em três dimensões: a primeira foi a inclusão das crianças na rede social de livros e leitores. As crianças excluídas do mundo da leitura pelo seu contexto sócio-econômico, encontram ali a possibilidade de participar da roda de leitura, uma espécie de rede heterogênea formada pelos estagiários, crianças, livros, almofadas, papéis, água e biscoitos, inserida numa rede mais ampla de fatores pedagógicos, políticos, sociais, lingüísticos, etc. Assim, a roda é território de experimentação e acolhimento das crianças com os livros. Em segundo lugar, optou-se pelos livros que contém textos literários, pois são dotados de uma potência inventiva, estimulando o pensamento. A literatura favorece uma linguagem que não precisa ser comunicativa e informativa, sendo possível brincar com a sonoridade das palavras

e experimenta-las sem se preocupar com seu sentido utilitário e instrumental. Na terceira dimensão enfatiza-se a relação consigo mesmo que a leitura propicia, que acontece num plano impessoal das sensações, transpondo os limites da subjetividade historicamente constituída. “Cada leitor, em sua atenção ao texto, é palco de sensações, de experiências de dessubjetivação que transpõem os limites impostos por sua história pessoal” (KASTRUP, 2008, p. 279). A hipótese sustentada é de que a prática regular da leitura na oficina produziu efeitos sobre seus leitores, afetando e reconfigurando a cognição e a subjetividade. Para a autora, a prática da leitura é compreendida como prática cognitiva e a cognição é ação. Ao agir, o sistema conhece e produz a si mesmo e ao mundo. As situações descritas durante o processo sugerem que as experiências possibilitadas pela literatura foram tomadas como produtoras de efeitos subjetivos e invenção do mundo, pois a experiência transbordou os limites do mundo conhecido, reinventando a si a ao mundo.

Dando continuidade aos estudos sobre cognição inventiva de Kastrup (1999), DeNardin e Sordi (2007) realizaram um estudo sobre as formas de atenção em sala de aula e suas consequências para a aprendizagem, com foco para o processo de atenção necessário à invenção. Um estudo-piloto foi desenvolvido com alunos de 1ª série do Ensino Fundamental de duas escolas, uma pública e outra particular. A metodologia qualitativa, de inspiração etnográfica, foi utilizada com instrumentos como as notas de campo, audiograções, registros de diálogos e conversas espontâneas de alunos e professores. Para análise dos dados, um total de, aproximadamente, cem horas de observação em sala de aula, sobre a relação professora-aluno-objeto do conhecimento, foi submetido a estudos e reflexões. Esses registros sugeriram a indicação de um sinalizador, o *breakdown*, para o estudo de momentos de ruptura da atenção focalizada, capazes de novas aberturas. Os resultados dessa pesquisa mostraram dois tipos de situação: 1. *Breakdown* que resulta em momentos de problematização: São considerados os momentos de atenção inventiva em situações de sala de aula frente a um colapso e tais momentos produzem o novo; 2. *Breakdown* que resulta em momentos divergentes da problematização: diante de situações de ruptura em sala de aula, promovem um retorno ao foco atencional e um não acolhimento da problematização, a uma recongnição.

As autoras selecionaram para análise o material que as “tocaram” durante as observações, realizando exaustivas leituras a fim de compreender *o que se passava ali*, no que diz respeito ao foco atencional. Buscaram-se primeiramente os sinalizadores, ou *breakdown* emergentes de momentos de suspensão do foco atencional nas atividades escolares, expressos na ação dos sujeitos diante da perturbação do ambiente, que poderiam conduzir, ou não, a um encontro com o novo. Após a identificação dos sinalizadores suscitaram-se as seguintes

questões: O que aconteceu nesse momento? Qual seu desdobramento? E classificando-os como divergentes da problematização ou problematizadores. Foram apresentadas quatro cenas. Duas para momentos divergentes da problematização e duas para momentos de problematização. O estudo sugeriu que a abertura para o novo e para o imprevisto é uma característica que favorece a aprendizagem. Desse modo, a professora que oferece um espaço dialógico, com experimentações em sala de aula e mantém-se num espaço de abertura para o inesperado favorece a aprendizagem inventiva.

Dois estudos experimentais foram realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividade e Educação (GEPSEd) utilizando a proposta de “Realidade Suplementar”, ou psicodrama pedagógico com grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem, a fim de investigar os efeitos de um ambiente lúdico na aprendizagem escolar. Esses modelos seguem o que a presente pesquisa considera devir-criança, ou atividades facilitadoras para uma aprendizagem significativa, ou cognição inventiva e serão descritos a seguir:

No primeiro estudo, Scadelai e Andrade (2007) partiram do pressuposto de que a criança inicialmente adquire, espontaneamente, uma linguagem funcional e adaptativa, e mais tarde torna-se capaz de controlar e compreender conscientemente os processos linguísticos, capacidade denominada consciência metafonológica. Desse modo, os autores se propuseram a verificar a eficácia de um programa de desenvolvimento de habilidades metafonológicas no ambiente de aprendizagem “Realidade Suplementar”. O estudo foi realizado em três escolas do Ensino Fundamental da rede estadual, com quatro classes de recuperação de ciclo. Estabeleceram-se quatro grupos de controle e dois grupos de intervenção. Para a seleção das amostras e composição dos grupos, foram aplicados dois testes: a prova de consciência fonológica (PCF) e o teste de desempenho escolar (TDE). Os encontros com os grupos foram gravados e transcritos. As transcrições foram posteriormente submetidas à análise sociométrica. A análise estatística mostrou diferenças significativas nos resultados do pós-teste do grupo de intervenção após o treinamento de “Realidade Suplementar” em relação ao pré-teste e em relação aos grupos de controle tanto para a PCF, quanto para o TDE. As atividades dos grupos de intervenção para treinamento das habilidades de consciência metafonológica foram realizadas num ambiente de “Realidade Suplementar” e contavam com brincadeiras lúdicas livres, dramatizações e atividades dirigidas, como processo de devir-criança. Com os grupos de intervenção, foram realizadas 40 reuniões com cada um, com duração média de 90 minutos cada. Durante as sessões as crianças eram convidadas a imergirem num outro espaço, onde participaram incorporando as brincadeiras na forma de imaginar, criar e interagir entre si e com os signos possibilitando encontros e afecções que

levariam à aprendizagem, objetivo da proposta interventiva. Na análise qualitativa desse estudo acompanhamos os três momentos definidos pela pesquisadora para cada grupo. Na **abertura** a pesquisadora retirava as crianças da sala de aula, local de territorialização e as conduzia para a sala de leitura, espaço onde aconteciam as reuniões e favorecia a desterritorialização e o devir-criança descritos pela pesquisadora como **momentos** da atividade. O **fechamento** da sessão propiciava a reterritorialização, com o encerramento das atividades pela pesquisadora e o convite para reconduzi-los à sala de aula.

Pupin e Andrade (2009) deram continuidade ao estudo acima citado e realizaram uma pesquisa visando comprovar a eficiência do desenvolvimento de habilidades metacognitivas em matemática, utilizando-se de “problemas aritméticos verbais com história” em um ambiente lúdico de aprendizagem. Para isso, 100 alunos de três turmas de segunda série do Ensino Fundamental foram avaliados por meio da Prova de Problemas Aritméticos Verbais com História (de adição, subtração, multiplicação e divisão) e o Subteste de Aritmética do Teste de Desempenho Escolar – TDE. Os resultados, superiores à mediana, compuseram o Grupo Controle Superior. Já os resultados inferiores à mediana, foram subdivididos, sendo que, um quarto compôs o Grupo Controle Inferior, e o outro quarto, o Grupo de Intervenção. Este grupo recebeu o treinamento em habilidades metacognitivas em matemática em um ambiente lúdico de aprendizagem, ao longo do segundo semestre letivo, num total de 11 sessões. No final de cada semestre letivo, todos os alunos foram novamente avaliados, como no seu início. A análise estatística dos resultados obtidos no TDE e na Prova de Problemas Aritméticos revelou diferença significativa nas duas avaliações apenas para os alunos do Grupo de Intervenção. Assim, foi possível concluir que o treinamento realizado com o Grupo de Intervenção foi eficaz no sentido de promover uma melhoria nas habilidades metacognitivas na matemática. A análise qualitativa nesse estudo foi similar ao trabalho apresentado anteriormente, descrevendo as sessões em sua processualidade, seguindo os mesmos passos que consideramos como territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Nas atividades do grupo de controle a pesquisadora apresentava as propostas de dramatização livre, seguida de dramatização dirigida a partir de um enredo prévio e também situações de cálculo matemático que não eram dramatizadas, mas ainda assim a pesquisadora recorria a cenas da vida diária na aplicação da metarregra. As crianças envolviam-se na realização de todas as atividades, incorporando as situações vivenciadas. As considerações finais apontam para o lúdico, ou para uma “realidade suplementar” no sentido de levar o aluno à fantasia, ao devir, ao tornar-se outro, passando a favorecer a aprendizagem

mais do que o simples acúmulo de conhecimentos e informações, tornando assim a aprendizagem um processo inventivo do mundo e de si mesmo.

Nos dois estudos supracitados, o que se buscou foi demonstrar a possibilidade de uso do lúdico, nos dois casos promovidos por meio do psicodrama pedagógico ou realidade suplementar, como uma estratégia para se favorecer o desenvolvimento de um plano de consistência entre o aprendiz e o signo, quer dizer, favorecer a que suas faculdades se elevem a seus usos transcendentais, interrompendo o uso apenas recognitivo delas, no qual elas se encontram forçadas ao consenso regido pelo bom senso e pelo senso comum. Isto é o mesmo que dizer que se está promovendo uma virtualização da relação entre o aprendiz e o signo, ou liberando-a em sua plena virtualidade, ou ainda, que se está favorecendo o *breakdown* concebido por Kastrup.

Diante desses estudos experimentais e reflexões teóricas, vimos que, para Deleuze (2006), a aprendizagem é um ato as faculdades são elevadas ao seu uso transcendental, pois aprender é conjugar pontos de singularidades pré-individuais de quem aprende com singularidades pré-individuais do signo. Não existe um “eu” total que aprende, mas multiplicidades, e o professor atua como um intercessor dessa conjunção. A aprendizagem é compreendida, pois, como um processo de produção de subjetividade que leva a novas formas de invenção de si e do mundo, que acontece quando o sujeito se lança num agenciamento.

Segundo esse modo de pensar o mundo e o sujeito, compreendemos que a criatividade, como reconhecimento, ocorre entre um sujeito e um objeto, porque nessa interação houve apenas uma adaptação, uma solução para os problemas propostos. Já a criatividade, como cognição inventiva, não possui sujeito e objeto predefinidos, mas partes desse pretense sujeito com partes desse pretense objeto que entram em contato emergindo virtualidades. O que nos propomos a verificar, contudo, não é a cognição inventiva em si, porque para isso precisaríamos entrar no plano molecular de cada aluno e investigar o que se passa com eles: *o que se passa aqui com esse aluno?* Nossa proposta é investigar o plano molar e verificar quais as atividades em sala de aula que poderiam estar facilitando o acesso à virtualidade. Na concepção de Deleuze, as linhas de fuga sempre existem e são elas que nos levam à virtualidade. No entanto, no contexto de sala de aula, uma atividade pode favorecer, facilitar, dificultar, ou bloquear, uma linha de fuga que leva à virtualidade.

2.3 JUSTIFICATIVA

A relevância deste trabalho justifica-se pelo crescente interesse em se estudar a criatividade no meio acadêmico, oriundo de uma demanda social voltada para a criação. No entanto, produções científicas voltadas para essa temática concentram-se em abordagens tradicionais da Psicologia, como a Psicometria, a Fenomenologia e a Psicanálise, utilizando-se, para isso, de testes, escalas e entrevistas, a fim de se avaliarem a percepção e a representação do sujeito sobre a criatividade. Sem desconsiderar o valor desses instrumentos, nossa proposta é investigar a criatividade como processo dinâmico que se encontra presente nas interações em sala de aula, como aquilo que não é reprodutivo, ou seja, os momentos de invenção. O presente trabalho pretende buscar respostas a tais questões, recorrendo à metodologia qualitativa de pesquisa, incluindo observações participantes em sala de aula, entrevistas com professores e alunos, além da análise de documentos acadêmicos.

MÉTODO

3 MÉTODO

“A grandeza do Homem é que ele é uma ponte e não um fim; o que podemos amar num Homem é que ele é transição e perdição”

Friedrich Nietzsche

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo geral

A pesquisa que realizamos foi um estudo exploratório em que pretendíamos investigar se a criatividade ocorre na sala de aula. E, se ela ocorresse, pretendíamos conhecer como se dava esse processo e se havia, ou não, um acolhimento ao divergente, aproximando-se da facilitação de uma cognição inventiva, ou limitando-se a promover uma reprodução cognitiva.

3.1.2 Objetivos específicos

1. Verificar se as atividades em sala de aula favorecem a cognição inventiva e como elas favorecem-na;
2. Encontrar processos e atividades que favoreçam a cognição inventiva;
3. Avaliar em quais momentos ocorrem possibilidades de cognição inventiva e o modo como as interações em sala de aula (professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento, professor-conhecimento) a favorecem;
4. Separar os momentos que facilitam a reprodução dos momentos que facilitam a invenção;
5. Mapear os contextos que favorecem ou desfavorecem a cognição inventiva. Momentos que propiciam a aprendizagem significativa pela invenção e momentos em que ela teve oportunidade de se efetivar, mas não foi acolhida.

3.2 METODOLOGIA

3.2.1 Referenciais metodológicos

A pesquisa etnográfica, de acordo com André (2001), desenvolveu-se da antropologia e possui o intuito de descrever a cultura de um grupo, preocupando-se principalmente com os significados que as atividades e ações possuem para as pessoas. Isso pode ser observado por meio da linguagem ou das ações latentes e manifestas. Constitui-se numa pesquisa naturalística, em que o pesquisador se propõe a ir a campo, estabelecendo contato direto e prolongado, observando e interagindo com as pessoas, os eventos e o local que configuram seu objeto de estudo. Tudo isso é realizado no ambiente natural, sem intervenção por parte do pesquisador.

Segundo André (2001), um estudo etnográfico em educação utiliza técnicas como a observação participante, entrevistas e análise de documentos. Desse modo, existe uma constante interação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Isso faz com que o próprio pesquisador seja o principal instrumento na coleta e análise dos dados. Ainda segundo André (2001), o pesquisador reconstrói, por meio de palavras ou transcrições literais, a descrição das situações, pessoas, espaço físico, diálogos e entrevistas.

O interesse em trabalhar com a etnografia educacional advém de sua característica de focar a investigação no processo, no que está ocorrendo no momento, na constituição e na evolução do fenômeno, e não no produto final. Para isso, o plano de pesquisa deve ser flexível, o foco e as técnicas de investigação, os instrumentos avaliados e a fundamentação teórica necessitam de constante avaliação e adequação por parte do pesquisador. Assim, o objetivo principal não é testar hipóteses, mas, sim, formular abstrações e descobrir novas formas de compreender a realidade sobre o objeto de estudo (ANDRÉ, 2001).

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam o estudo de caso como uma interessante metodologia para a pesquisa qualitativa, pois se trata da observação detalhada de um contexto. Para isso, a observação participante é a técnica mais adequada para a coleta de dados. Segundo os autores, o tempo de observação também se constitui numa característica importante para o estudo. Nossa proposta foi desenvolver as observações em sala de aula no decorrer do ano letivo, pois sabemos que a escola apresenta momentos diferentes ao longo do ano, e estes podem influenciar nos objetivos que nos propomos a investigar sobre nosso

objeto de estudo. O estudo de caso etnográfico é um recurso ideal quando se objetiva compreender um caso específico, considerando seu contexto e sua complexidade, a fim de investigar aquilo que acontece e como acontece, e quando se deseja retratar o dinamismo de uma situação bem próxima ao seu ambiente natural. Objetivos que coincidem com os do presente projeto.

Andrade (1990) realizou uma pesquisa etnográfica sobre o cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental que também serviu de inspiração metodológica para este estudo. Os procedimentos e técnicas de observação das atividades escolares e da sala de aula, e posterior registro e análise de conteúdo do material coletado nesse estudo, foram amplamente discutidos nos trabalhos posteriores realizados pelo GEPSEd, coordenado pelo professor Andrade e serviram como subsídio metodológico deste trabalho, acrescido do método cartográfico proposto pela esquizoanálise.

O estudo etnográfico é, portanto, um método condizente aos objetivos deste trabalho, que visa a realizar um estudo exploratório da criatividade em uma sala de aula inserida num contexto institucional. O pesquisador vai a campo como um antropólogo que deseja conhecer e explorar seu objeto de estudo em ambiente natural.

Para a realização desta pesquisa nos valeremos, também, do método cartográfico. Segundo Kastrup (2010) a cartografia de Deleuze e Guattari é um importante método para aqueles que procuram investigar um processo de produção e não representar um objeto, que é justamente o nosso caso. Trata-se de um método relativamente novo, em Ciências Humanas, mas que vem ganhando destaque e interesse no meio acadêmico. Estudos na área de Psicologia, Saúde e Ciência Humanas valendo-se do método da cartografia, no Brasil, têm sido desenvolvidos em importantes núcleos de pesquisas, tais como a Universidade Federal do Rio Janeiro, UFRJ, a Universidade Federal Fluminense, UFF, a Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, a Universidade de Campinas, UNICAMP, a Universidade Federal de Sergipe, UFS e, agora, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, com o GEPSEd.

O método cartográfico nos ajuda a identificar as linhas que compõem a invenção na escola, como o fluxo do desejo de aprender, por meio de uma esquizoanálise. Nesta cartografia verificamos o que se passa num acontecimento de aprendizagem e quais são as linhas que o compõem. A esquizoanálise pretende mapear e traçar essas linhas, conhecidas como linha segmentaridade dura ou molar; linha de segmentaridade flexível, ou maleável e linha de fuga, para verificar suas misturas, compreender seus perigos e seus riscos para a aprendizagem dos alunos.

3.2.2 Participantes

A amostra da sala de aula foi composta por 35 alunos e uma professora, de uma turma de quarta série de uma escola municipal. Participaram também da pesquisa a diretora, funcionários e pais dos alunos.

3.2.3 Local

Escola Municipal do interior do Estado de São Paulo, situada em um bairro periférico que atende uma população de baixa renda, que completou 10 anos de existência em 2009 e possui 1.040 alunos matriculados. No período matutino, oferece os cursos de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental II, atendendo 528 alunos. No período vespertino, atende 412 alunos de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental I. No período noturno, a escola oferece o programa de alfabetização de jovens e adultos (EJA) para 100 alunos.

Segundo a direção escolar, sua clientela é proveniente de bairros que apresentam alto índice de criminalidade e desemprego, o que gerou preconceito e discriminação da escola perante a população do município.

A escolha da referida instituição como participante da pesquisa deu-se em 2008, quando a pesquisadora conheceu um trabalho realizado pelos alunos da 7^a série sobre o combate ao mosquito da dengue. Sob orientação do professor de Ciências, esses alunos aprenderam sobre a doença e desenvolveram uma armadilha para verificar a proliferação do mosquito *Aedes Aegypti* nos bairros próximos à escola. As armadilhas foram distribuídas entre a comunidade, juntamente com dicas e orientações fornecidas pelos alunos. Com esse trabalho, a escola contribuiu para encontrar e combater os focos do mosquito, despertando o interesse da mídia local e regional. Na ocasião, a pesquisadora trabalhava em uma escola particular da mesma cidade e, a pedido dos seus alunos que assistiram à reportagem pela televisão, ligou para a diretora da escola, solicitando uma visita para conhecerem seu trabalho. Desse modo, combinou-se que os alunos da escola particular passariam uma manhã na escola pública, e vice-versa, para que pudessem compartilhar conhecimentos, experiências e culturas próprias de cada comunidade escolar. Esses encontros foram muito produtivos para ambos e, depois dessa experiência, a pesquisadora procurou a direção da escola para explicar seu

projeto de pesquisa e seu desejo de que fosse realizado na referida instituição, o que foi prontamente aceito pela diretora.

A coleta de dados foi programada para o ano letivo de 2009. Ainda em 2008, a direção foi contatada para a assinatura da folha de rosto da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). No dia 13 de março de 2009, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, e a primeira entrevista com a diretora aconteceu no dia 24 de março, para o delineamento da pesquisa.

A escolha da professora e da sala de aula observada aconteceu na entrevista com a diretora em março de 2009. A pesquisadora apresentou o projeto e os objetivos da pesquisa que consistia em investigar a criatividade nos processos de interação de uma sala de aula de 4ª série do Ensino Fundamental. Havia, na ocasião, três salas de 4ª série no período da tarde e duas delas contavam com professores substitutos com previsão de serem trocados. Assim sendo, uma professora efetiva, cujas características pessoais foram ressaltadas pela diretora como “criativas”, apesar de não ser um critério de seleção adotado pela pesquisadora, foi indicada para participar da pesquisa. Após o contato inicial e a concessão da professora, da sala e dos pais dos alunos, iniciaram-se as observações em sala de aula.

3.2.4 Instrumentos

Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas observações participantes e videogravadas, como o principal instrumento. Entrevistas formais e informais, análise da produção do professor, tais como planos de aula e avaliações, e a produção dos alunos em sala de aula também foram utilizados na investigação.

A coleta de dados realizou-se no período das aulas, à tarde, em dias e horários aleatoriamente alternados durante as semanas, a fim de que a professora não pudesse prever e se programar para as observações. Foram realizadas 60 observações, num total de aproximadamente 100 horas. As observações duravam aproximadamente duas horas e aconteceram no período de março a dezembro de 2009, percorrendo quase todo o ano letivo escolar.

Além das transcrições, das videograções e dos diários de campo, compostos por anotações minuciosas de tudo o que era observado, foram registradas, também, entrevistas formais e informais da professora e dos alunos, em diversos momentos desse processo.

3.2.5 Procedimentos

Os procedimentos desenvolveram-se em quatro etapas:

1ª Etapa: contato inicial com a instituição para a coleta de informações institucionais. Diante da exposição dos objetivos propostos, solicitou-se a autorização para realização da pesquisa de observação em sala de aula e a participação em eventos e atividades extraclasse, quando necessário.

2ª Etapa: observação da escola como um todo: espaço físico, atividades, organização, horários de chegada, de saída e recreio.

3ª Etapa: entrevista inicial com a professora, seguida do contato inicial com a classe e reunião com os pais ou responsáveis pelos alunos, para a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e informações sobre a pesquisa. Os registros e a publicação das observações foram devidamente autorizados pelos participantes por meio do Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com os princípios éticos expressos na Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, que normatiza pesquisas envolvendo seres humanos. A documentação para essa realização foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), em 11-03-2009, em conformidade com as determinações do Sistema Nacional de Informações sobre Ética na Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (SINESP).

4ª Etapa: observações propriamente ditas. As observações foram videogravadas, com a anuência da professora e dos pais e responsáveis pelos alunos. A utilização da filmadora aconteceu na sala de aula e nos ambientes em que apenas a professora e os alunos estiveram presentes. As situações em que outras pessoas estiveram presentes foram observadas, porém não foram filmadas, respeitando-se as recomendações do Comitê de Ética. O período de inserção e naturalização da pesquisadora foi rápido. A direção, a professora e os alunos facilitaram a presença da pesquisadora em seu ambiente escolar, adotando uma postura de acolhimento e respeito de todas as partes. Para que esse processo ocorresse de maneira tranquila, de modo a não interferir no trabalho pedagógico da professora ou nos resultados da pesquisa, adotaram-se alguns procedimentos específicos:

4.1 A naturalização da pesquisadora e da filmadora: A primeira videogravação constituiu-se numa dinâmica de grupo com os alunos, coordenada pela pesquisadora no pátio da escola. Essa atividade teve a finalidade de amenizar a curiosidade dos alunos em relação à filmadora e também como estratégia de quebra-gelo entre a pesquisadora, os alunos e a

professora. Para as demais observações, a pesquisadora posicionava a câmera no fundo da sala de aula para capturar as imagens, liberando-a para atentar-se aos fatos ocorridos no ambiente. Por se tratar de uma observação participante, a pesquisadora também circulou livremente pela sala, observando as produções dos alunos e interagindo com eles em diversos momentos da aula, do recreio e de atividades extraclasse. A pesquisadora também atendia às solicitações de ajuda da professora nas atividades de sala de aula, o que não foi muito recorrente. No início das observações, a professora procurava falar com a pesquisadora sobre seu trabalho pedagógico e sobre os problemas e as dificuldades dos alunos. Contudo, ao longo do ano letivo, a professora passou a desabafar-se com a pesquisadora a respeito de seus problemas pessoais e profissionais. Procurou-se adotar, nesses contatos com a professora, um posicionamento cuidadoso e aberto, propiciando-se que fosse possível falar o imprevisível de acordo com o desejo e a singularidade da professora. Isso foi possível porque a professora compreendeu o papel da pesquisadora, ciente de que estava ali não como uma psicóloga, para atender às suas dificuldades ou às de seus alunos, mas para produzir um estudo científico. Um exemplo disso aconteceu no dia 26 de outubro de 2009, durante a aula em que a professora explicava aos alunos o que era um texto científico:

A dona Patrícia faz mestrado. Quando ela terminar de fazer o mestrado, ela vai escrever a pesquisa dela, porque o que ela faz com a gente é uma pesquisa. Quando ela terminar, ela vai escrever um texto científico [...] E a dona Patrícia não pode escrever os nossos nomes. Ou ela escreve só a primeira letra ou ela muda. Então, quando ela for escrever um texto científico, ela vai falar da gente. E outra coisa: ela não pode inventar informação. Ela não pode, de jeito nenhum, inventar alguma coisa. Por exemplo: a professora Maria ia de cor-de-rosa. A escola da professora Maria ficava na beira do rio. Ela não pode inventar nada, porque um texto científico tem que ser certinho, de acordo com o que está acontecendo. Se por acaso ela for descrever a escola, ela não pode nem inventar a cor. Tem que falar a cor certinha.

A aproximação da professora à pesquisadora soou mais como uma identificação com o papel solitário do pesquisador, uma vez que a professora se encontrava num processo de exclusão entre os seus pares, como também se constatou em uma de suas falas com a pesquisadora, no dia 19 de outubro de 2009, após voltar de um afastamento por motivos de saúde:

A professora afirmou que a presença da pesquisadora na sala de aula fora muito positiva, tanto para os alunos quanto para ela e confidenciou que ouvia de outros colegas a seguinte frase: ‘Como você consegue trabalhar com ela na sua sala?’, mas segundo a professora, isso nunca a incomodou, pois a presença da pesquisadora proporcionou-lhe um estímulo, um sentimento de que não estava sozinha e uma troca muito saudável, nesse difícil momento de sua trajetória profissional, em que se sente abandonada e pretende deixar a escola. Ela falou também que, no início das observações, a câmera a incomodou, pois ela não gostaria de ver a sua imagem, mas como isso não aconteceu, ela se acostumou e nem percebia que estava sendo filmada.

3.2.6 Análise de dados

As observações da sala de aula, além de registradas no diário de campo, foram videogravadas e transcritas, para posterior análise qualitativa, juntamente com as entrevistas formais e informais. Todos os dados recolhidos no trabalho de campo foram sistematicamente organizados e submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), Minayo (1998) e Bogdan e Biklen (1994). Trabalhou-se com sua manipulação, síntese, categorização, interpretação e descobertas que levaram aos resultados finais da pesquisa.

3.2.7 Aspectos éticos

No presente projeto, atendeu-se às exigências éticas e científicas fundamentais descritas na Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, que são: 1) A pesquisa foi realizada após assinatura, por parte dos participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos A, B, C, e D) que contém os seguintes aspectos: garantia de que serão esclarecidos, a qualquer momento, o estudo sobre os procedimentos, os riscos e benefícios do mesmo; que terão a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum, e a segurança do sigilo e do caráter confidencial das informações obtidas. 2) Foram esclarecidos, no início da pesquisa, à instituição escolar, aos professores, aos alunos e a seus respectivos pais, os benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos do estudo, comprometendo-se ao máximo com eles; 3) Foram assegurados aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, em termos do retorno educacional, acesso aos procedimentos e aos seus resultados do trabalho. Nesse sentido, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP.

RESULTADOS

4 RESULTADOS

“(...) qual é o seu corpo sem órgãos? quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará e a que preço, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Seu CsO se confunde com ela? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma?”

Gilles Deleuze

Nesta seção, serão descritos os resultados oriundos da Análise de Conteúdo do material coletado nas observações participantes, nas entrevistas e nas videograções.

Estabelecemos como critério de classificação do material coletado o seu conteúdo. Desse modo, dividimos o material em dois grandes grupos. O primeiro refere-se ao plano molar ou macropolítico e propõe-se a analisar o contexto institucional e as atividades que aconteceram fora da sala de aula observada. O segundo refere-se ao plano molecular ou micropolítico e destina-se a focar os acontecimentos da sala de aula observada.

Compondo o material referente ao contexto institucional, entram as observações participantes, as entrevistas formais com a diretora, com a professora e todas as entrevistas informais que ocorreram nos momentos em que objetivamos entender o que acontecia fora da sala de aula. Já o material referente ao foco da sala de aula observada é composto pelas observações, sejam elas participantes ou videogravadas, e pelas entrevistas informais que aconteceram durante as aulas ou referentes a fatos que se iniciaram na sala de aula.

Os temas, as categorias e as subcategorias foram elaborados a partir dos resultados da análise de conteúdo dos diários de campo, das observações participantes, das entrevistas e das transcrições provenientes das videograções e foram embasados nas recomendações de Minayo (1998).

4.1 PRIMEIRA PARTE: O CONTEXTO INSTITUCIONAL

Contextualização das observações participantes no estabelecimento educacional

As observações participantes ocorreram entre os meses de março e dezembro de 2009, percorrendo os diferentes momentos do ano letivo, e propiciaram a descrição do espaço físico da escola, bem como o conhecimento de sua clientela.

Apresentação e localização do estabelecimento educacional

Este tema aborda a apresentação da escola e a sua localização, situando-a num contexto sócio-histórico:

Escola municipal do interior do Estado de São Paulo, fundada em 1999 e situada em um bairro periférico que atende 1.040 alunos. No período matutino, oferece os cursos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental II. No período vespertino, atende alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I. No período noturno, a escola oferece o programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA).

A escola pertence à rede de ensino municipal e por isso não possui um plano de gestão próprio, seguindo as orientações gerais da Secretaria Municipal de Educação.

O espaço físico da escola estendia-se de um lado a outro do quarteirão que era dividido com uma creche que estava sendo construída. Do outro lado da rua, havia residências de moradores. Em frente à escola, havia um telefone público. Na esquina, ficava uma padaria e, no final do quarteirão, um ponto de ônibus. Não existiam bares na vizinhança da escola. Porém, em algumas ruas abaixo, na trajetória de muitos alunos, observamos o movimento de pessoas em bares no meio da tarde. Os moradores da vizinhança circulavam pela frente da escola, sentavam-se na calçada em frente às residências e utilizavam o telefone público. Crianças brincavam na rua, e jovens ficavam na esquina da escola, com bicicletas e skates. Havia uma constante preocupação e vigilância da direção da escola quanto às pessoas estranhas que circulavam ao redor da instituição, e a ronda escolar comparecia com uma viatura, todos os dias, nos horários de entrada e saída dos alunos.

Descrição geral da escola

A escola possuía uma ampla área verde. Na sua frente havia um estacionamento coberto por grandes árvores, onde os professores e funcionários deixavam seus veículos. Logo na entrada ficavam a secretaria e a sala dos professores e da direção. Depois encontrávamos um espaço coberto para o refeitório, cozinha, biblioteca, palco de teatro, bebedouros, sala do dentista e sanitários. Esse pátio coberto ligava-se aos três blocos de sala de aula, interligados por um corredor aberto, coberto por telhas de barro. O primeiro bloco era ligado diretamente ao refeitório e possuía um telhado de vidro que favorecia a luminosidade do ambiente. Nele havia um corredor com seis salas de aula, ocupadas pelos alunos de 1ª e 2ª séries e, ao final, uma porta de vidro colorido permitia o acesso à quadra de esportes. No segundo bloco, ficavam os alunos de 3ª série e a sala de vídeo. O terceiro bloco possuía quatro salas. A primeira era utilizada pela professora do reforço. As outras três eram ocupadas pelos alunos de 4ª série e, ao final do corredor, havia um banheiro em reforma, que não pôde ser utilizado ao término da obra, pois não fora feito o encanamento corretamente. Os blocos eram pintados, internamente, nas cores verde e laranja e, externamente, nas cores azul e laranja. Detalhes em tijolos aparentes faziam acabamento nos ambientes interno e externo. Ao redor dos blocos, havia área verde, com um vasto gramado, árvores e canteiros. Ao lado do terceiro bloco, cercada por um alambrado, ficava a residência do caseiro, que tomava conta da escola e da creche que estava sendo construída ao lado da mesma.

Figura 1: Vista aérea da escola

Figura 2: A planta da instituição escolar

Legenda	
1. Fachada	11. Bloco 01
2. Corredor da secretaria	12. Quadra de esportes
3. Secretaria	13. Corredor coberto
4. Biblioteca	14. Bloco 02
5. Sala dos professores	15. Sala de vídeo
6. Refeitório	16. Bloco 03
7. Sanitário feminino	17. Sala da professora Maria
8. Sanitário masculino	18. Pátio
9. Dentista	19. Portão
10. Cozinha	

A seguir, serão apresentados os temas e categorias das anotações registradas nos diários de campo, resultado das observações participantes.

4.1.1 Espaço físico

Este tema destina-se a descrever o espaço físico da instituição escolar e subdivide-se em categorias referentes a cada espaço observado durante a pesquisa.

Tabela 1: Síntese das categorias do espaço físico

Tabela-síntese de categorias	
Tema: 4.1 O Contexto Institucional	
Categorias	Subcategorias
4.1.1 O espaço físico	4.1.1.1 A fachada da escola
	4.1.1.2 O corredor da secretaria
	4.1.1.3 A secretaria
	4.1.1.4 A sala dos professores
	4.1.1.5 O refeitório
	4.1.1.6 Os sanitários
	4.1.1.7 A cozinha
	4.1.1.8 A biblioteca
	4.1.1.9 A sala de vídeo
	4.1.1.10 A quadra de esportes
	4.1.1.11 A aparência física da escola
	4.1.1.12 Equipamentos e maquinários

4.1.1.1 A fachada da escola

A escola era cercada por um muro chapiscado. O portão era feito de grade vazada branca, de modo que se podia ver a rua da entrada da escola, e vive-versa. Existia um estacionamento coberto por árvores na frente da escola. Na parte externa, via-se um mezanino pintado de azul, com tijolos brancos. Um porteiro sentava-se à frente da porta principal, de vidro colorido, que permanecia aberta no período das aulas, para controlar a entrada e a saída das pessoas. Um interfone do lado de fora era usado para comunicar-se com a secretaria. Na

ausência do porteiro, a secretária atendia ao interfone e controlava a entrada e a saída das pessoas. Havia ainda jardins laterais, com plantas e flores.

4.1.1.2 O corredor da secretaria

O corredor da secretaria ligava a sala dos professores, a diretoria, o refeitório e o pátio. O corredor era revestido com uma parede de tijolos aparentes. Do lado esquerdo, havia um telefone público azul, ao lado da porta da sala dos professores. Do lado direito, entre a porta e o balcão da secretaria, havia um mural de recados, utilizado pela direção escolar. O mural continha um cartaz da Prefeitura Municipal, incentivando a limpeza da cidade; um cartaz de pós-graduação de uma faculdade local; um cartaz do SENAC; uma mensagem para os professores, e um artigo de jornal escrito por um professor da escola.

O corredor era um local estreito e pequeno, mas com um fluxo de pessoas muito grande. Ali permaneciam as pessoas que chegavam à escola e aguardavam para serem atendidas. Também, por ali, circulavam os professores, a coordenação e direção. E, finalmente, era um local utilizado para castigo dos alunos, por facilitar o controle da direção e coordenação. Assim, era comum, ao chegarmos no horário do recreio, encontrarmos alunos sentados no chão do corredor comendo com o prato na mão, enquanto os professores e funcionários passavam por ali.

4.1.1.3 A secretaria

Pelo balcão da secretaria, avistava-se, no canto direito, uma janela na altura de 2 m, coberta por uma persiana azul. Embaixo da janela, encostada na parede, havia uma escrivaninha de madeira clara com um computador, uma impressora e uma cadeira cinza. Ao lado, havia três gaveteiros de metal que guardavam as fichas dos alunos. Em cima dos gaveteiros, ficavam inúmeros papéis e pastas.

De frente para o balcão, havia uma mesa de escritório repleta de papéis, pastas, carimbos, canetas e materiais de escritório. Ao lado da mesa, formando um L, ficava outra mesa de escritório, também repleta de papéis e materiais escolares.

Na parede atrás das mesas, havia um relógio e um crucifixo pendurados. O teto da sala era pintado de branco, e a parte superior da parede era pintada com tinta óleo bege. A um metro do chão, havia uma faixa laranja, e o barrado da sala era verde.

No canto esquerdo da secretaria, havia um armário de compensado cinza com duas prateleiras contendo livros e pastas, e duas portas fechadas. Sobre o armário, havia um globo terrestre, uma placa de homenagem, um porta-retrato e três troféus.

Ao lado do armário, havia outra mesa com alguns papéis e uma cadeira, e outros dois armários grandes de metal com portas fechadas.

4.1.1.4 A sala dos professores

A antessala da sala dos professores era pequena, também pintada nas cores bege, laranja e verde. Na parede em frente à porta, havia um quadro com a pintura da fachada da escola. Embaixo do quadro, ficava um sofá azul-marinho com listras amarelas de três lugares. Em frente, havia outro sofá idêntico de dois lugares e um extintor de incêndio preso à parede.

O ambiente era dividido em cinco espaços: uma antessala que já foi descrita, uma copa, a sala dos professores, os banheiros e a diretoria. A sala dos professores possuía uma lousa branca na parede, uma lixeira ao lado da porta, um gaveteiro de metal com a imagem de Santa Rita sobre ele. Ao lado, havia uma mesa com um computador. A mesa dos professores era retangular e rodeada por cadeiras estofadas, algumas rasgadas. No fundo da sala, ficavam seis gaveteiros de metal e, sobre eles, estavam amontoadas maquetes de isopor, sacos de lixo, papéis, cartolinas e um aparelho de televisão. A copa possuía um balcão pintado de verde com uma tampa de granito cinza. Sobre o balcão, ficavam os livros-ponto dos professores e uma caixa de recados. Atrás do balcão, havia uma geladeira azul com um vaso de flores em cima, uma pia com pedra de granito cinza, contendo dois filtros de barro e um escorredor de pratos. Sob a pia, havia sete extintores de incêndio e um galão de água mineral. No final do corredor, havia um espelho oval e uma pia para lavar as mãos. O sanitário feminino possuía azulejos brancos até a altura de 2 m, com um acabamento de azulejos cor-de-rosa. O vaso sanitário possuía louça branca e tampa cor-de-rosa. A pia também era cor-de-rosa. Na parede, estavam fixados o sabão líquido e o papel absorvente para higienização das mãos. O sanitário masculino era idêntico, mas os detalhes eram azuis. A porta da sala da diretoria ficava fechada, impossibilitando sua observação.

4.1.1.5 O refeitório

O refeitório compreendia um pátio coberto que media 25m por 15m. Havia nove mesas retangulares, amarelas, com bancos na mesma cor. O chão era de cimento, e as paredes, pintadas de cor laranja. No fundo do pátio, havia um palco que media 1m e 50cm de altura e 5m por 5m de extensão. Ao lado, ficavam os sanitários. Na parede do lado esquerdo, havia uma pintura que media 2m por 2,5m, de um pequeno riacho cercado por árvores e flores, e coberto por vitórias-régias. Do outro lado do pátio, ficavam a cozinha e a sala do dentista, e ao lado direito, havia um bebedouro composto por azulejos brancos e 12 torneiras, das quais apenas nove funcionavam. Este bebedouro foi reformado no segundo semestre, e os azulejos brancos foram substituídos por azulejos coloridos, nas cores verde, azul, amarelo e vermelho.

4.1.1.6 Os sanitários

Os sanitários ficavam no pátio do refeitório. Havia dois sanitários, um feminino e outro masculino, de frente um para o outro. Foi observado apenas o sanitário feminino que media 7m por 3m e possuía cinco vasos sanitários separados por portas individuais. Em cada sanitário havia uma papelreira e uma lixeira vermelha. Havia também uma pia de granito verde com cinco cubas brancas e cinco torneiras, sem espelhos, sabão ou papel absorvente para lavar e secar as mãos. O sanitário era revestido por pisos e azulejos brancos com um barrado em azulejos coloridos nas cores: verde, azul, vermelho e amarelo. Havia também uma porta com um cartaz dizendo: “sanitário de uso exclusivo para funcionários e chefia”. Esse sanitário foi indicado para o uso da pesquisadora e, na verdade, era um sanitário adaptado para pessoas deficientes físicas, e possuía um vaso sanitário, uma pia e um chuveiro.

4.1.1.7 A cozinha

Era um amplo espaço retangular, coberto com azulejos brancos até o teto e arejado por grandes janelas. A cozinha era toda circulada por um balcão de granito, onde se preparavam os alimentos. Havia uma geladeira bege, um freezer, dois fogões industriais e uma pia com duas cubas.

4.1.1.8 A biblioteca

Era uma sala ampla, ocupada por prateleiras e livros. Ao lado da porta, havia dois armários de metal, grandes, de duas portas. Dezesseis prateleiras abertas continham livros didáticos, apostilas e livros paradidáticos. Do outro lado da sala, havia mais dois armários fechados de metal e duas mesas redondas para estudo. Uma lousa verde ocupava a parede que fazia contato com a secretaria. Na biblioteca, também ficavam guardados os mimeógrafos utilizados pelos professores.

No segundo semestre, a parede da biblioteca foi quebrada para ampliar o espaço da secretaria, integrando-os, e armários de ferro foram utilizados para separar os dois ambientes.

4.1.1.9 A sala de vídeo

A sala de vídeo era também um auditório composto por uma arquibancada com seis degraus e cadeiras almofadadas com capacidade para 60 pessoas. Na parte da frente, havia uma lousa verde e um móvel de madeira com uma televisão 29' e um aparelho de DVD.

A sala de vídeo poderia ser utilizada pelos professores, desde que fosse previamente agendado na secretaria. Era também o espaço utilizado pela direção escolar para as reuniões com os professores.

4.1.1.10 A quadra de esportes

Havia uma quadra poliesportiva, onde os alunos praticavam aulas de Educação Física. A quadra ficava no fundo da escola, separada de todos os blocos. A parte da frente e as laterais eram cercadas por um alambrado, e a parte de trás era cercada por um muro de cimento. A quadra era coberta e preparada para os jogos de vôlei, basquete, futebol de salão e outras atividades esportivas e de recreação. Havia também uma arquibancada de cimento que comportava centenas de pessoas. A escola possuía microfones, caixas de som e rádio que poderiam ser utilizados em atividades e eventos realizados na quadra poliesportiva.

4.1.1.11 A aparência física da escola

A escola, como um todo, apresentava-se em ótimo estado de conservação. Não observamos paredes, mesas ou carteiras rabiscadas, ou danificadas. As cores laranja, verde e azul vibrante traziam energia ao ambiente. O branco do teto e as lâmpadas fluorescentes garantiam luminosidade. Cada bloco possuía uma porta composta por um mosaico de vidros coloridos. A área verde que circundava os blocos também proporcionava a sensação de amplitude e liberdade.

A escola estava em reforma, no início das observações, e vários pedreiros encontravam-se no seu interior trocando as telhas do corredor que dava acesso aos blocos de sala de aula e na construção de um banheiro no terceiro bloco.

No segundo semestre, os pedreiros retornaram à escola para a reforma do bebedouro e para a ampliação da secretaria.

Era um ambiente bonito e agradável, contudo não era explorado pelos alunos e professores.

4.1.1.12 Equipamentos e maquinários

Observamos que a escola possuía poucos equipamentos e maquinários. Havia apenas um computador na secretaria, para uso da secretária e direção, com acesso à internet e não havia sala de informática para alunos e professores. Na sala de vídeo ficava a única televisão com aparelho DVD da instituição. O registro de entrada e saída dos professores era feito pelo livro-ponto e repassado para a Secretaria da Educação do município. As notas e frequências dos alunos eram registradas nos diários de classe, pelos professores e entregues à secretária que repassava as notas e frequência, manualmente, para os boletins dos alunos. As provas e os materiais didáticos produzidos pelos professores eram mimeografados pelos mesmos, que muitas vezes, imprimiam os materiais na sua própria casa para facilitar o trabalho, arcando com os custos.

4.1.2 Aspectos pedagógicos gerais

Nesta seção, apresentamos os aspectos pedagógicos gerais da instituição escolar.

Tabela 2: Síntese das categorias dos aspectos pedagógicos

Tabela-síntese de categorias	
Tema: 4.1 O Contexto Institucional	
Categorias	Subcategorias
4.1.2 Aspectos pedagógicos gerais	4.1.2.1 O projeto político-pedagógico
	4.1.2.2 A rotina escolar
	4.1.2.3 O relacionamento dos funcionários e professores da escola com a pesquisadora
	4.1.2.4 O currículo oficial
	4.1.2.5 Os eventos escolares
	4.1.2.6 O conselho de classe
	4.1.2.7 O reforço escolar
	4.1.2.8 As avaliações
	4.1.2.9 A reunião de Pais e Mestres

4.1.2.1 O projeto político-pedagógico

A escola não possui plano de gestão ou projeto político-pedagógico próprio. Há um projeto pedagógico comum elaborado pela Secretaria Municipal para todas as escolas municipais.

Indagada se poderia disponibilizar a documentação escolar e o projeto político-pedagógico, posteriormente, para análise da pesquisadora, a diretora explicou que disponibilizaria tudo de que precisasse, mas infelizmente a escola não possuía um projeto político-pedagógico, nem um plano de gestão, porque havia um projeto único para todas as escolas municipais. Questionada sobre o porquê disso, ela respondeu que sabe da importância do projeto pedagógico, tanto que já está construindo o seu, de certa forma, pois registra todas as atas de reuniões e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), mas segue as regras da Secretaria Municipal.

4.1.2.2 A rotina escolar

No período da tarde, a aula iniciava às 12h 30min. Os professores chegavam à instituição e assinavam o livro-ponto na sala dos professores. Uma garrafa de café era deixada sobre a mesa dos professores para que se servissem. Geralmente, eles tomavam café, conversavam brevemente e se dirigiam às salas de aula.

A diretora não costumava estar presente no início das aulas, à tarde, pois trabalhava em outras instituições de ensino. Os problemas de falta de professores eram solucionados pela coordenadora, e na sua ausência, pela monitora.

A inspetora permanecia no portão principal observando a entrada dos alunos. O porteiro tomava conta da fachada da escola, enquanto os policiais da ronda escolar também acompanhavam o movimento na entrada da escola.

Algumas mães e avós acompanhavam os alunos até a escola, mas a maioria chegava sozinha. A entrada dos alunos era tranquila, não havia tumulto, ou barulho, pois eles não se aglomeravam no pátio, dirigindo-se diretamente para as salas de aula, desviando-se do percurso apenas para beber água ou usar o sanitário.

Os professores aguardavam os alunos na sala de aula e iniciavam as atividades assim que a maioria estivesse presente. Os alunos costumavam chegar no horário estipulado para o início das aulas. Às 12h e 45 min o portão principal era fechado, e os alunos que chegassem depois desse horário entravam pela portaria da secretaria e dirigiam-se às salas de aula.

O recreio era dividido em dois períodos. O primeiro, às 15h, destinava-se aos alunos de 1ª a 2ª séries. Já o segundo, às 15h 15min, destinava-se aos alunos de 3ª a 4ª séries. No recreio era servida comida preparada na escola pelas cozinheiras, a partir de um cardápio previamente elaborado pela nutricionista da Prefeitura Municipal. A maioria dos alunos comia na escola. Os professores tinham preferência e serviam-se antes dos alunos. Os alunos formavam a fila, pegavam os pratos e os talheres, sobre uma mesa, e, uma das cozinheiras servia a comida no prato de cada um. Sentavam-se para comer às mesas do refeitório. Após comerem, os alunos levavam os pratos até uma bacia e jogavam os restos de comida numa lixeira, que ficava ao lado. Aos poucos, eles juntavam-se ao pequeno grupo de alunos que levava lanche de casa. Alguns alunos ficavam de castigo no horário do recreio. No início das observações, os alunos de castigo deveriam comer e se dirigir à biblioteca, sob os cuidados da diretora ou da monitora. Contudo, no decorrer do ano letivo, observamos diversas ocasiões em que os alunos permaneciam de castigo, sentados no chão do corredor da secretaria e, às

vezes, comiam ali mesmo. A inspetora olhava os alunos no pátio. Muitas vezes, ela gritava e, em alguns casos, puxava-os pelo braço e arrastava-os até a diretoria. Após o sinal, os professores posicionavam-se no meio do corredor e esperavam que se formassem as duas filas, de meninas e meninos. Depois, eles seguiam para a sala de aula. O pátio costumava ficar repleto de lixo, tais como: papéis de bala, embalagens de bolacha e salgadinhos, garrafas de refrigerante, restos de comida e água espalhada pelo chão. O pessoal da limpeza logo surgia com vassouras, rodos, lixeiras e panos. Havia quatro mulheres e um homem. As mulheres recolhiam o lixo e varriam o chão. O homem limpava as mesas e colocava os bancos sobre elas, virados de pernas para o ar. As cozinheiras recolhiam os pratos e talheres deixados pelos alunos na bacia, guardavam as panelas e limpavam a cozinha.

Os alunos podiam utilizar o espaço do pátio aberto e gramado. Porém eram advertidos ao correrem ou subirem nas muretas. Os contatos corporais se limitavam às brigas, entre os meninos, que eram interrompidas pela inspetora e acabavam na diretoria. Houve uma tentativa de se colocar música evangélica durante o recreio para deixar os alunos mais calmos. Contudo este projeto não teve continuidade. Nos dias chuvosos os alunos eram obrigados a se amontoar no refeitório e não podiam utilizar a quadra coberta para brincar.

Após o recreio, as atividades voltavam a acontecer no interior das salas de aula, até a saída, às 17h 30min. Antes de soar o sinal, os professores de 1ª a 2ª séries posicionavam seus alunos sentados em círculo, em frente ao portão, aguardando a chegada dos pais e/ou responsáveis. Somente os alunos com irmãos mais velhos, ou permissão para saírem sozinhos, eram liberados. Após o sinal, os professores despediam-se e deixavam os alunos sob o cuidado da inspetora. Os alunos mais velhos, de 3ª a 4ª séries eram liberados, na sala de aula, após soar o sinal. Os professores organizavam as salas, apagavam as luzes e saíam. Geralmente, eles apenas passavam pela sala dos professores, mas saíam em seguida, e alguns deles possuíam compromissos, em outras instituições.

4.1.2.3 O relacionamento dos funcionários e professores da escola com a pesquisadora

De modo geral, os professores das outras classes não mantinham contato com a pesquisadora, exceto os professores Tomás e Janaina que ministravam aulas para outras 4ª séries, no mesmo bloco da professora Maria. Mantivemos uma postura de abertura e neutralidade, facilitando quaisquer aproximações espontâneas por parte do corpo docente,

porém, respeitamos o distanciamento, quando eles não manifestavam desejo de aproximação com a pesquisadora.

A mesma postura foi adotada perante os funcionários, de modo que, os contatos da pesquisadora foram mais próximos à diretora. A secretária permanecia dentro da secretaria, e os contatos entre ela e a pesquisadora aconteceram pelo balcão e limitaram-se a cumprimentos e informações solicitadas pela pesquisadora. A monitora e a inspetora também a cumprimentavam simpaticamente e, às vezes, teciam conversas fortuitas. O porteiro também foi muito simpático com a pesquisadora, durante o período em que trabalhou na escola. Já a coordenadora, que assumiu a função no decorrer do primeiro bimestre, demonstrava atitudes antipáticas à pesquisadora e, ao longo do ano letivo, nunca lhe dirigiu a palavra, limitando-se a responder secamente algumas perguntas. O relacionamento entre a professora e a coordenadora foi tumultuado e repleto de ressentimentos, suscitando queixas frequentes nos desabafos que a professora fazia à pesquisadora em sala de aula. Esse fato pode ter contribuído para o distanciamento da coordenadora. Uma conversa informal aconteceu entre a pesquisadora e a bibliotecária que nos procurou espontaneamente durante um dos recreios e nos contou vários fatos sobre sua vida. As cozinheiras e a dentista foram vistas apenas trabalhando e não houve diálogo com a pesquisadora. Já a equipe de limpeza chegava com os materiais, baldes, vassouras, mangueira e cumpria seu trabalho sem quaisquer manifestações. Em determinada ocasião, a pesquisadora encontrava-se na sala dos professores, trabalhando na análise dos livros-pontos, quando a equipe de limpeza chegou e começou a jogar água nos seus pés, sem sequer pedir licença. A pesquisadora desculpou-se e retirou-se do local, aguardando a finalização da limpeza para retornar à sua atividade.

Outro fato observado foi a presença da família na escola, que não se limitava às reuniões de pais e mestres. Frequentemente, mães e, geralmente avós, procuravam a escola para obter informações sobre os alunos, no início ou final das aulas. Os pais também costumavam telefonar para saber sobre os filhos. A escola também tinha a postura de chamar os pais e/ou responsáveis sempre que havia problemas com os alunos na escola.

4.1.2.4 O currículo oficial

O currículo do nível básico, de 1ª a 4ª séries, compreendia as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, ministradas por professores

polivalentes, graduados em Pedagogia. Somente as aulas de Educação Física eram ministradas por professor com formação específica nesta área.

O currículo oficial, do nível básico, de 5^a a 8^a séries, compreendia as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes, ministradas por professores com formação específica para cada área.

A todas essas disciplinas eram atribuídas notas e frequência pelos professores.

4.1.2.5 Os eventos escolares

No decorrer do ano letivo, houve na escola os seguintes eventos programados:

1. Comemoração dos 10 anos da escola, em abril;
2. Festa Junina, em junho, e
3. Festa de Natal e encerramento do ano letivo, em dezembro.

A comemoração dos 10 anos da escola contou com a presença do prefeito, de vereadores e do secretário de educação municipal. Foi um evento realizado pela direção e coordenação escolar para alunos e professores. Houve jogos e apresentação de uma banda para os alunos.

A Festa Junina teve a participação dos professores no ensaio das coreografias. A escola não foi enfeitada, apenas algumas bandeirinhas foram colocadas na quadra esportiva para a apresentação das danças. O evento aconteceu no período de aula, na quadra esportiva, e contou com a presença dos pais.

Participaram da festa de Natal e do encerramento do ano letivo apenas os alunos e os professores. Duas professoras prepararam os alunos da 3^a série para se apresentarem. Houve apresentação de coral e uma coreografia, ambas com canções religiosas. Os demais alunos, de 1^a a 4^a séries, e professores assistiram às apresentações. Em seguida, a direção escolar liberou-os para as comemorações em sala de aula. Cada turma poderia, se quisesse, fazer uma festinha com refrigerantes, salgados e amigo-secreto, mas nem todas as salas festejaram, pois muitos alunos não possuíam condições financeiras para contribuírem com a festa. Competia ao professor decidir o quê e como fazer o encerramento e a despedida com a sua turma.

4.1.2.6 O Conselho de Classe

As reuniões de Conselho de Classe deveriam realizar-se entre professores, a coordenação e a direção pedagógica ao final de cada bimestre. Sua função era discutir os problemas e as dificuldades dos alunos.

Segundo a professora Maria, no ano de 2008, houve um Conselho de Classe a cada bimestre, mas no ano letivo de 2009, não houve Conselho de Classe.

4.1.2.7 Reforço escolar

A partir do segundo bimestre, a escola contou com a presença de uma professora para trabalhar nas atividades de reforço escolar com os alunos.

A professora contratada para o reforço escolar passou de sala em sala, apresentando-se e solicitando aos professores que encaminhassem os alunos com dificuldades de aprendizagem.

O reforço escolar foi realizado no período de aula, de modo que os alunos deixavam as salas de aula para comparecer ao reforço.

4.1.2.8 As avaliações

A escola trabalhava em regime bimestral. A cada bimestre os alunos faziam duas avaliações, uma mensal e outra bimestral, de cada disciplina ministrada pelos professores: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Às disciplinas de Artes e Educação Física também eram atribuídas notas, porém não se faziam avaliações específicas.

Ao final do bimestre, os alunos que tivessem notas abaixo de 5.0 deveriam fazer recuperação bimestral.

As notas deveriam ser entregues aos pais em reunião pedagógica com a professora da classe.

No final do ano letivo, o aluno deveria atingir uma média ponderada dos quatro bimestres, igual ou maior do que 5.0, em cada disciplina, para ser automaticamente aprovado. Caso o aluno não atingisse a média estipulada, era submetido à avaliação do Conselho de Classe.

4.1.2.9 As reuniões de pais e mestres

As reuniões de pais e mestres deveriam acontecer ao final de cada bimestre para entrega de notas e troca de informações entre os pais e a escola. Foram realizadas duas reuniões de pais, contudo, foi observada apenas uma reunião, que aconteceu no final do primeiro bimestre, devido à disponibilidade de horários da pesquisadora.

O formato das reuniões era estabelecido pela instituição escolar. No dia estipulado pela direção, as aulas eram suspensas, e os professores permaneciam em sala de aula à disposição dos pais que compareciam no horário mais adequado para eles. Cada pai ou responsável era atendido individualmente e, além de receber o boletim com as notas do aluno, recebia um *feedback* do professor sobre o desempenho do aluno em sala de aula, suas dificuldades e seu desenvolvimento, além de orientações específicas para auxiliar o aluno em casa. Os pais também solicitavam a orientação do professor para diversos tipos de dúvidas e problemas (econômicos, psicológicos, sociais, pessoais).

Aos pais que não compareciam à reunião, os professores eram orientados a enviar o boletim pelos alunos, para que aqueles assinassem. Era também solicitado que procurassem o professor no horário que melhor lhes conviesse, para conversarem sobre o aluno.

4.1.3 Os profissionais da instituição escolar

Esta seção apresenta os funcionários que compõem o quadro profissional da escola.

4.1.3.1 Os funcionários

Os funcionários, contratados ou concursados pela Prefeitura Municipal, trabalhavam na escola em período integral.

Tabela 3: Síntese das categorias dos profissionais da instituição escolar

Tabela-síntese de categorias					
Tema: 4.1 O Contexto Institucional					
Categoria	Subcategorias				
4.1.3 O S P R O F I S S I O N A I S	4.1.3.1 F U N C I O N Á R I O S	Cargo	Função	Qtd.	Vínculo
		Direção	Administrar a escola	01	Efetivo
		Coordenação	Auxiliar a gestão escolar	01	Efetivo
		Secretária	Atender ao público e cuidar da documentação de alunos e professores	01	Efetivo
		Monitora	Monitorar os alunos e auxiliar a coordenação/direção	01	Efetivo
		Inspetora	Monitorar os alunos	01	Efetivo
		Serventes	Limpar e conservar a escola	05	Efetivo
		Porteiro	Cuidar da entrada e saída de pessoas na instituição	01	Concurso
		Bibliotecária	Atender professores e alunos no empréstimo de livros	01	Efetivo
		Cozinheiras	Preparar e servir as refeições para os alunos	02	Efetivo
		Dentista	Atendimento odontológico	01	Efetivo

4.1.3.1.1 A diretora

As informações sobre a diretora encontram-se na seção destinada às entrevistas, no item 4.1.4.1 Entrevista com a diretora Joana.

4.1.3.1.2 A coordenadora

No início das observações, a diretora era a única responsável pela gestão escolar e era auxiliada pela monitora escolar que, na sua ausência, resolvia os problemas escolares cotidianos. A partir de abril, uma professora foi nomeada coordenadora pela diretora.

A coordenadora nunca foi formalmente apresentada à pesquisadora de acordo com sua nova função, que era auxiliar a direção escolar. Após a sua nomeação, era ela quem resolvia os problemas na ausência da diretora, tais como: solicitar professores substitutos em casos de ausência dos docentes, auxiliar os professores com problemas pedagógicos ou disciplinares e atender os pais dos alunos. Ela também era responsável por acompanhar a rotina escolar, coordenar as reuniões de HTPC, receber os comunicados da Secretaria de Educação, organizar o calendário escolar, compor o Conselho de Classe, desenvolver projetos pedagógicos e auxiliar o corpo docente.

No decorrer do ano letivo, surgiram problemas no relacionamento da professora com a nova coordenadora.

4.1.3.1.3 A monitora

Segundo seu depoimento espontâneo, era a única monitora registrada com essa função em carteira de trabalho pela Prefeitura Municipal e era responsável por auxiliar a direção e a coordenação no trabalho com professores e alunos. Geralmente, permanecia na secretaria, na companhia da direção, coordenação, secretária e monitora, de modo que tinha acesso a tudo o que acontecia com os alunos e professores. Na ausência da diretora e/ou da coordenadora, era ela quem resolvia os problemas na escola. Ela contou, também, que cursava Letras, com habilitação em Inglês e Espanhol, no período noturno, e que seu projeto era formar-se e prestar concurso para professora de Língua Espanhola, pois é uma área em expansão e demanda professores habilitados.

4.1.3.1.4 A inspetora

A inspetora era responsável por controlar o comportamento dos alunos durante o recreio e nos horários de entrada e saída da escola e também tinha a função de repassar recados e auxiliar na sala de aula, quando necessário.

Geralmente, circulava pelo pátio durante os intervalos, monitorando os alunos e também permanecia no portão durante os períodos de entrada e saída, conversando com pais e alunos. O restante do tempo costumava passar na secretaria.

Sua relação com os alunos variava de maternal a agressiva, pois ora abraçava e beijava, principalmente as alunas, ora gritava e arrastava os alunos pelo braço, numa atitude desrespeitosa.

4.1.3.1.5 O porteiro

No início das observações, havia um porteiro que controlava a entrada e a saída de pessoas pelo portão principal da escola. Ele conhecia as pessoas da comunidade e ajudava a tomar conta dos alunos, principalmente nos horários de entrada e saída da escola, além de comunicar à direção a presença de pessoas estranhas nos arredores da escola.

Ainda no primeiro semestre, o porteiro não foi mais encontrado na escola. Em determinada ocasião, a pesquisadora encontrou-o em frente à instituição e perguntou-lhe por que estava ausente. O porteiro justificou que seu contrato com a Prefeitura havia terminado e, por isso, fora dispensado. Não foi contratada outra pessoa para o cargo.

4.1.3.1.6 A secretária

Sua função era atender ao telefone e ao interfone, na ausência do porteiro, além de organizar os documentos dos alunos e professores. A secretária era responsável pelas pastas individuais dos alunos com seus documentos e históricos escolares. Quanto aos professores, ela administrava o livro-ponto e passava recados. Ela também recebia as papeletas com as

notas e a frequência dos alunos no final de cada bimestre e passava as notas para o boletim, com a ajuda da coordenação e direção. Ao entrar e sair da instituição escolar, a pesquisadora sempre passava pelo corredor da secretaria e, frequentemente, observava a secretária ao telefone ou concentrada no computador, de modo que parecia nem perceber a entrada e saída das pessoas.

4.1.3.1.7 A bibliotecária

Tratava-se de uma funcionária concursada pela Prefeitura para exercer a função de cozinheira. Após ser acometida por um câncer, a cozinheira foi transferida para a biblioteca, por questões de saúde e desgaste físico. Na biblioteca, ela controlava os empréstimos de livros para os professores e atendia os alunos. Segundo seu depoimento espontâneo, era apaixonada pela cozinha, mas do que mais gostava em seu trabalho era do contato com os alunos. Assim, ela estava feliz em trabalhar na biblioteca, pois podia conversar com os alunos, auxiliá-los em suas dúvidas e aconselhá-los. Ela também contou que os alunos do período matutino frequentavam mais a biblioteca, para retirar os livros didáticos e fazer trabalhos escolares e, por isso, tinha uma relação mais próxima com eles.

4.1.3.1.8 A polícia militar

Policiais militares faziam a ronda escolar. Diariamente, duas motocicletas ou viaturas da polícia militar estacionavam na frente da escola nos horários de entrada e saída dos alunos, monitorando o movimento em frente à escola, inibindo a presença de pessoas suspeitas de vir a praticar atos ilícitos, evitando brigas e confusões entre os alunos. A Polícia Militar também era responsável pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Esse projeto era destinado aos alunos da quarta série. Semanalmente, um policial militar ministrava aula, para orientar os alunos no combate ao uso de drogas e à violência.

4.1.3.2 O corpo docente

Tabela 4: Síntese das categorias do corpo docente

Tabela-síntese de categorias							
Tema: 4.1 O Contexto Institucional							
Categoria	Subcategorias						
P R O F I S S I O N A I S	4.1.3.1.2 C O R P O D O C E N T E	Qtidade	Total	51			
		Sexo	Masculino	8			
			Feminino	43			
		Vínculo	Efetivo	19			
			Eventual	32			
		Ciclo	PEB I	26	Disciplina	Polivalente	24
						Ed Física	1
						Reforço	1
			PEB II	25	Disciplina	Matemática	5
						Português	5
						Inglês	2
						Ciências	2
						Artes	4
						Geografia	3
						História	2
						Ed Física	2

O corpo docente era formado por 51 professores, sendo 26 Professores do Ensino Básico I (PEB I), de 1ª a 4ª séries, e 25 Professores do Ensino Básico II (PEB II), de 5ª a 8ª séries. Do total, 19 professores eram concursados e possuíam vínculo efetivo. Os demais 32 eram contratados, a partir do processo seletivo da Prefeitura Municipal, com vínculo eventual. Os professores trabalhavam na escola apenas um período, mas geralmente atuavam, também, em outras instituições de ensino, para complementar sua renda.

Em diversas ocasiões, observamos cenas de professores gritando com alunos em atitude agressiva. Isso acontecia no pátio, durante o intervalo, nas filas e nas salas de aula. Muitas vezes, ao chegar à escola, ouviam-se os gritos dos professores com os alunos nas salas de aula. No interior da sala de aula onde se efetuou a observação ouviam-se os gritos dos outros professores o que incomodou os alunos e a professora, por diversas vezes.

Tabela 5: Corpo docente da escola (PEB I). Dados coletados do livro-ponto dos professores.

Professor	Sexo	Disciplina	PEB	Vínculo	Carga Horária Semanal
1	F	Polivalente	I	Eventual	25h
2	F	Polivalente	I	Eventual	25h
3	F	Polivalente	I	Efetivo	25h
4	F	Polivalente	I	Eventual	25h
5	F	Polivalente	I	Eventual	25h
6	F	Polivalente	I	Eventual	25h
7	M	Polivalente	I	Eventual	25h
8	F	Polivalente	I	Eventual	25h
9	F	Polivalente	I	Efetivo	25h
10	F	Polivalente	I	Eventual	25h
11	F	Polivalente	I	Efetivo	25h
12	F	Polivalente	I	Eventual	25h
13	F	Polivalente	I	Efetivo	25h
14	M	Polivalente	I	Eventual	25h
15	F	Polivalente	I	Eventual	25h
16	F	Polivalente	I	Eventual	25h
17	F	Polivalente	I	Eventual	25h
18	F	Polivalente	I	Eventual	25h
19	F	Polivalente	I	Efetivo	25h
20	F	Polivalente	I	Eventual	25h
21	F	Polivalente	I	Efetivo	25h
22	F	Polivalente	I	Eventual	25h
23	F	Polivalente	I	Efetivo	25h
24	F	Polivalente	I	Efetivo	25h
25	F	Reforço	I	Eventual	20h
26	F	Ed. Física	I	Eventual	24h

Tabela 6: Corpo docente da escola (PEB II). Dados coletados do livro-ponto.

Professor	Sexo	Disciplina	PEB	Vínculo	Carga Horária Semanal
1	F	Matemática	II	Eventual	6h
2	F	Inglês	II	Efetivo	24h
3	F	Português	II	Efetiva	10h
4	F	Português	II	Eventual	25h
5	F	Matemática	II	Efetivo	18h
6	F	Ciências	II	Efetivo	22h
7	F	Ed. Artística	II	Eventual	4h
8	F	Ciências	II	Efetivo	28h
9	M	Ed Física	II	Efetivo	30h
10	F	Português	II	Eventual	25h
11	F	Português	II	Eventual	25h
12	F	Ed Artística	II	Efetivo	26h
13	F	Ed Artística	II	Eventual	4h
14	M	Ed Artística	II	Eventual	20h
15	M	Geografia	II	Eventual	6h
16	F	Ed. Física	II	Eventual	8h
17	F	História	II	Eventual	21h
18	F	Matemática	II	Eventual	25h
19	M	Matemática	II	Eventual	24h
20	M	Inglês	II	Eventual	8h
21	F	Português	II	Efetivo	10h
22	F	Matemática	II	Efetivo	25h
23	M	Geografia	II	Efetivo	19h
24	F	História	II	Efetivo	27h
25	F	Geografia	II	Eventual	6h

4.1.4 Entrevistas com a diretora escolar e com a professora da classe observada

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos nas entrevistas individuais realizadas com a diretora escolar e com a professora da classe observada, agrupados em temas e categorias que surgiram a partir das diversas leituras do material coletado.

Estabelecemos que seriam denominadas de entrevistas formais os diálogos planejados e conduzidos pela pesquisadora. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador vale-se de um roteiro previamente estabelecido, mas oferecendo um espaço aberto para o depoimento espontâneo do entrevistado.

Contextualização das entrevistas formais

O processo de escolha da instituição pesquisada e os contatos iniciais com a instituição escolar foram anteriormente descritos no item da Metodologia.

Inicialmente, foram realizadas duas entrevistas formais: a primeira com a diretora escolar e a segunda com a professora da sala a ser pesquisada. As entrevistas aconteceram nos dias e horários previstos, e os entrevistados mostraram-se amigáveis e interessados na pesquisa, dispostos a contribuir com o trabalho. Os nomes apresentados são fictícios, a fim de proteger a identidade dos participantes, respeitando a ética na pesquisa.

A entrevista inicial com a direção escolar foi agendada pelo telefone com a secretária. Já a entrevista inicial com a professora foi agendada pela diretora no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da instituição.

A escolha da professora e da classe pesquisada deu-se pela sugestão da direção, seguindo os seguintes critérios:

1. Uma sala de 4ª série do Ensino Fundamental.
2. Disponibilidade em participar da pesquisa ao longo do ano letivo. Havia três 4ª séries na escola e duas delas estavam com professores substitutos e foram descartadas.

Coincidentemente, a professora selecionada foi considerada a mais criativa e flexível da escola pela diretora, de modo que, segundo ela, aceitaria participar da pesquisa.

A entrevista final com a diretora aconteceu no ano seguinte às observações e foi agendada previamente pelo telefone.

Tabela 7: Síntese das categorias das entrevistas individuais

Tabela-síntese de categorias	
Tema: 4.1 Contexto Institucional	
Categorias	Subcategorias
4.1.4 Entrevistas individuais formais	4.1.4.1 Entrevista inicial com a diretora
	4.1.4.2 Entrevista inicial com a professora
	4.1.4.3 Entrevista final com a diretora

4.1.4.1 Entrevista inicial com a diretora Joana

Uma entrevista semiestruturada foi realizada com a diretora Joana, no dia 23 de março de 2009, na antessala da sala dos professores da escola, às 9 horas, com duração de 45 minutos. Antes da entrevista propriamente dita, a pesquisadora aguardou a diretora resolver alguns imprevistos de última hora e aproveitou o tempo para observar as instalações físicas do local.

A entrevista inicial com a diretora objetivou obter informações institucionais, apresentar os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como os aspectos éticos e selecionar a sala de aula onde seria realizada a investigação.

A diretora Joana aguardava a pesquisadora no corredor da sala dos professores e, ao avistá-la, cumprimentou-a com um beijo no rosto. Um homem e uma mulher aguardavam para serem atendidos por ela que pediu licença para resolver o problema, antes de iniciarem a conversa. Atendeu-os de pé, no corredor em que se encontrava. Eram avós de um aluno que compareceram à escola para assinar uma advertência. Outra senhora aproximou-se, pedindo para falar com a diretora. Ela pediu licença novamente e foi atender outra avó. Depois da conversa, a diretora contou à pesquisadora que se tratava de um aluno que faltava muito à escola por motivo de saúde. Uma terceira interrupção aconteceu antes de começar a entrevista. Era o porteiro perguntando à diretora se um rapaz que se encontrava na porta da escola estava trabalhando nas obras (a escola está em reforma e havia vários pedreiros trabalhando em seu interior). Exaltada, ela respondeu que o rapaz não trabalhava nas obras e não tinha permissão para entrar na escola. O porteiro disse que cuidaria do caso e, se necessário, chamaria a ronda escolar.

Após as três interrupções consecutivas, a diretora desculpou-se com a pesquisadora por fazê-la esperar e disse que sua rotina era sempre tumultuada por problemas que ela precisava resolver. Convidou a pesquisadora para entrarem na antessala da sala dos professores e sentarem-se, cada uma em um sofá, uma de frente para a outra. A diretora iniciou a conversa falando sobre as dificuldades na sobrecarga de trabalho. Segundo ela, possuía a função de administrar, sozinha, uma escola com aproximadamente 1.040 alunos. Ela não contava com o auxílio de coordenador, e ainda dividia seu tempo, como diretora de outra escola e como professora em outro estabelecimento, no período vespertino. Ela atribuía o acúmulo de funções às suas necessidades pessoais e também às necessidades do município. No plano pessoal, relatou ser divorciada e mãe de dois filhos adolescentes, não contando com a ajuda do ex-marido. E no plano profissional, explicou que foi nomeada para dirigir duas escolas porque a direção escolar em escolas municipais é um cargo de confiança. Neste sentido, declarou também que ela conseguia ajudar as famílias dos 1.200 alunos, sem criar problemas para o prefeito e, por outro lado, angariar votos para ele. Dessa forma, assumia uma postura de neutralidade, o que garantia a confiança das famílias e, ao mesmo tempo, a da Secretaria da Educação. Contraditoriamente ao início da conversa, em que se queixava do excesso de trabalho e de responsabilidades, justificou que conseguia administrar todas as funções sem grandes problemas, pois possuía pessoas de confiança nas escolas. Segundo ela, não era necessário estar presente em tempo integral nas instituições que dirigia, pois os funcionários mantinham-na informada sobre os acontecimentos e aguardavam sua presença para tomarem as decisões necessárias. Em sua atuação, assumiu ser um pouco de tudo: psicóloga, assistente social e profissional da saúde, pois as famílias dos alunos recorriam a ela para resolverem os mais variados problemas, desde situações financeiras até problemas de saúde e dificuldades emocionais. Ela procurava ouvir e encaminhar os casos para os postos de saúde ou para a assistência social, mas, muitas vezes, ela mesma fazia campanhas de arrecadações na escola ou comparecia pessoalmente aos postos de saúde para marcar consultas e arrecadar roupas e mantimentos com a primeira dama do município.

Ressaltou, ainda, ser muito próxima dos alunos, acompanhando-os em sua rotina nos intervalos, comparecendo às salas de aula, permanecendo no portão durante a entrada e saída dos alunos e auxiliando cada professor em seu trabalho pedagógico. Para ela, essa postura de abertura e proximidade garantia a confiança da comunidade escolar e contribuía para a qualidade do trabalho pedagógico. Destacou que, desde a implantação da escola, há dez anos, enfrentavam dificuldades relacionadas ao preconceito e à discriminação por atenderem uma clientela de bairros periféricos da cidade, com altos índices de desemprego e criminalidade.

Contudo, nos últimos anos, a escola destacou-se por seus projetos e atividades, de modo que atualmente há fila de espera para matrícula na instituição.

Durante a entrevista, a diretora demonstrou entusiasmo por sua profissão, falou com desenvoltura sobre os temas propostos pela pesquisadora e, espontaneamente, revelou aspectos de sua vida pessoal, numa aparente confiança.

De forma mais diretiva, a pesquisadora apresentou os objetivos e a metodologia da pesquisa, bem como os aspectos presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo os aspectos éticos do trabalho. A diretora mostrou grande interesse em contribuir para a realização do trabalho e indicou a sala que melhor se encaixaria nas especificidades do projeto, e também pelas características da professora e do trabalho pedagógico realizado com os alunos. A diretora incumbiu-se de conversar com a professora sobre a pesquisa e agendou um horário para a entrevista inicial com a professora.

A entrevista transcorreu tranquilamente e atingiu os objetivos propostos.

4.1.4.2 Entrevista inicial com a professora Maria

A segunda entrevista semiestruturada aconteceu com a professora Maria, no dia 24 de março de 2009, às 18h, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A conversa aconteceu no refeitório e teve duração de 60 minutos.

Já no primeiro contato, a professora revelou-se bastante extrovertida e pediu para a pesquisadora não se assustar com seu jeito louco de ser. Disse que a pesquisadora precisaria acostumar-se com suas loucuras, já que ela observaria suas aulas e passariam muito tempo juntas.

Adiantou-se, dizendo que a diretora já lhe havia falado sobre a pesquisa, a qual considerou muito interessante, aceitando participar instantaneamente, destacando sua amizade e parceria com a diretora.

Contou a história da sala de aula em que lecionava, constituída por alunos com sérias dificuldades de aprendizagem. Segundo ela, a sala formou-se em 2008, reunindo alunos que seriam reprovados por não estarem alfabetizados ao final da segunda série. A pedido da diretora Joana, ela assumiu o compromisso de desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado com esses alunos na terceira série. O resultado do trabalho foi positivo e, ambas consideraram que ela deveria continuar com a classe em 2009.

Durante a entrevista, a professora mostrou-se indignada com o preconceito dos professores em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem e reprovou a maneira como eles geralmente são tratados. Teceu duras críticas aos seus pares, que segundo ela, sempre culpavam o aluno e a família, quando a responsabilidade deveria ser assumida pelos professores. Contou, ainda, que dizia isso aos colegas na sala dos professores e nas reuniões de HTPC, o que gerava conflito em sua relação com outros professores.

Autodenominou-se idealizadora e briguenta, pois não tolera injustiças. Disse, ainda, que gostava bastante de estudar, ler e aprender coisas novas para seu crescimento. Falou que trabalhava por amor e não apenas pelo salário, e descreveu sua rotina repleta de atividades, pois leciona em duas escolas diferentes, uma no período matutino e outra no período vespertino. Saía muito cedo de casa e voltava apenas no final da tarde e, em dois dias da semana, chegava mais tarde, devido ao HTPC das escolas.

Por diversas vezes, ao longo da entrevista, a professora iniciava um relato e depois se remetia a outro assunto, retornando ao ponto de partida, emendando as histórias. Era muito falante e muito eufórica. Sentava-se com as pernas dobradas sobre o banco do refeitório e gesticulava muito enquanto falava. Também demonstrou bom humor ao fazer piada sobre si mesma. Assumia uma postura mais séria ao falar sobre os problemas educacionais e a postura dos professores diante dos alunos, demonstrando sua indignação. Já ao falar sobre seu trabalho com os alunos, demonstrava afetividade e envolvimento.

Disse que estava muito animada com a pesquisa e que já falara com os alunos à tarde, ao ser convidada pela diretora para participar, pois eles trabalhavam com um contrato pedagógico em que tudo era conversado na sala de aula e não decidido arbitrariamente.

A pesquisadora apresentou os procedimentos da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, direcionados à professora e aos pais dos alunos, que garantiam o sigilo e a preservação das imagens videogravadas. Combinaram uma reunião com os alunos no dia seguinte, para apresentação do projeto, e outra com os pais na sexta-feira seguinte. A professora divertiu-se com o fato de suas aulas serem videogravadas e disse que os alunos também estavam curiosos e animados.

Combinaram de conversar com os alunos no dia seguinte, convidando-os a participar da pesquisa.

4.1.4.3 Entrevista final com a diretora Joana

Em abril de 2010, uma nova entrevista foi realizada com a diretora da escola. Nessa ocasião, a professora Maria havia se transferido para outra escola, onde assumira o cargo de coordenação pedagógica, e seus alunos, aprovados, estavam todos reunidos numa mesma sala de 5ª série. A diretora revelou para a pesquisadora sua surpresa ao descobrir que os alunos da professora Maria eram copistas e, alguns, não conseguiam escrever o próprio nome. Essa verdade, segundo ela, foi revelada pelos professores do PEB II, pois a professora Maria camuflava a realidade, assegurando que os alunos estavam se desenvolvendo.

Por outro lado, a pesquisadora lembrava-se que a professora Maria, no ano anterior, havia se queixado, inúmeras vezes, sobre o descaso e abandono da direção em relação aos problemas de aprendizagem de seus alunos. De acordo com ela, o trabalho diferenciado com a classe só teve sucesso em 2008, porque a diretora era sua parceira e, juntas, elas estabeleciam as estratégias pedagógicas, o que não aconteceu em 2009. Até mesmo o Conselho de Classe não aconteceu e a professora decidira, sozinha, as aprovações e reprovações dos alunos, o que também foi questionado pela diretora em sua entrevista em 2010.

Segundo a diretora, o aluno Ag foi reprovado porque apresentou problemas de comportamento e se recusou a trabalhar em sala de aula, mas era um aluno que aprendia, ao contrário de outros que foram aprovados, mas nada sabiam. Em 2010, ainda na 4ª série, Ag mantinha a mesma postura em sala de aula, contudo, a diretora orientou a atual professora a privilegiar atividades artísticas e orais que despertavam o interesse do aluno.

Com relação à classe como um todo, que se encontra na 5ª série atualmente, a diretora revelou que selecionou os professores contratados pelo processo seletivo para assumirem a classe. Isso porque, segundo ela, os professores efetivos eram mais antigos e resistentes à educação inclusiva. Para eles, esses alunos não aprendiam porque eram preguiçosos e malandros e não porque possuíam dificuldades. Assim, ela informou os novos professores, já na atribuição das aulas e na primeira reunião, das especificidades dessa classe, exigindo que se trabalhasse com eles de forma diferenciada. Naquele momento, os professores estavam realizando uma avaliação diagnóstica para conhecer melhor os alunos e desenvolver estratégias de ensino.

A diretora confidenciou à pesquisadora que havia se arrependido da iniciativa, no passado, de reunir na mesma sala todos esses alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, ela mesma reconhecia que não havia outra alternativa, pois, ela estava na escola há

um ano apenas, e não possuía força ou poder para vencer a resistência dos professores em relação à aprovação dos alunos e, somente conseguiu com a parceria da professora Maria que assumiu a sala e as consequências. No momento da entrevista final, ela enxergava que um ambiente diversificado é mais rico e estimulante para a aprendizagem dos alunos e buscava outras formas para trabalhar a inclusão na escola. Ela afirmou, ainda, que, muitas escolas, negam-se a receber casos de inclusão, o que ela não faz de modo algum. Contou que, há alguns anos, uma reportagem da Folha de S. Paulo apontava a sua escola com uma das maiores defasagens idade/série, o que remetia a um elevado índice de reprovação. Ao prestar contas à Secretaria da Educação espantou-se, pois na verdade, essa discrepância era consequência da sua atitude de aceitar a matrícula de todos os casos recusados por outras instituições de ensino, de alunos em defasagem escolar. Assim, ela concluiu que os desafios são muitos, assim como os acertos e os erros. A resistência do corpo docente ainda é um dos principais fatores que dificultam o trabalho de inclusão, para ela, pois hoje a escola precisa se adaptar à nova realidade educacional, que deve contemplar todos os alunos, indiscriminadamente, para que estes não sejam excluídos dentro de um sistema de inclusão.

4.1.5 Resultado das entrevistas individuais

A seguir, serão apresentados os temas e as categorias que surgiram a partir das entrevistas individuais formais com a diretora e a professora.

Tabela 8: Síntese das categorias dos resultados das entrevistas individuais

Tabela-síntese de categorias		
Tema: 4.1 O Contexto Institucional		
Categorias	Subcategorias	
4.1.5 R E S U L T A D O E N T R E V I S T A S	4.1.5.1 Relatos sobre o trabalho pedagógico	4.1.5.1.1 Sobrecarga de trabalho 4.1.5.1.2 A interface do trabalho pedagógico com outras áreas de atuação 4.1.5.1.3 A dimensão política do trabalho pedagógico
	4.1.5.2 A relação família-escola	4.1.5.2.1 A importância da participação da família na escola
	4.1.5.3 Relatos sobre o estabelecimento de ensino	4.1.5.3.1 O prestígio do estabelecimento de ensino 4.1.5.3.2 Os problemas enfrentados pelo estabelecimento de ensino
	4.1.5.4 Relatos sobre a classe da professora Maria	
	4.1.5.5 Relatos sobre a professora Maria	4.1.5.5.1 O relacionamento entre a diretora Joana e a professora Maria 4.1.5.5.2 A professora Maria por ela mesma 4.1.5.5.3 O relacionamento entre a professora Maria e a pesquisadora 4.1.5.5.4 O senso de humor da professora Maria 4.1.5.5.5 O trabalho pedagógico da professora Maria no ano anterior

4.1.5.1 Relatos sobre o trabalho pedagógico

Este tema aborda as falas dos sujeitos sobre o trabalho pedagógico na instituição escolar. As categorias oriundas do tema são: sobrecarga de atividades e acúmulo de funções; a interface do trabalho pedagógico com outras áreas de atuação e a dimensão política do trabalho pedagógico.

4.1.5.1.1 Sobrecarga de atividades e acúmulo de funções

Nesta subcategoria, serão apresentadas as falas da diretora e da professora sobre o excesso de atividades que geram sobrecarga de trabalho e o acúmulo de funções no exercício profissional. Na entrevista inicial, a diretora Joana comentou sobre esse problema, dizendo:

É sempre assim, cada hora um problema diferente. E eu resolvo tudo. Estou sozinha. Não tenho coordenador e ainda estou dando aula no período da tarde e sou diretora de uma escola do distrito de nossa cidade!

Já a professora Maria apontou as dificuldades de se trabalhar em duas escolas, considerando que o trabalho não se encerra na sala de aula, pois há necessidade de preparar as aulas em casa, além das funções domésticas, o que gera uma tripla jornada de trabalho.

Eu leciono em duas escolas e estou sempre procurando coisas novas. Pesquiso na internet, preparo minhas aulas à noite, nos finais de semana. É cansativo. Eu trabalho o dia todo. Chego em casa, tenho meus filhos gêmeos, meu marido, minha casa... mas não desligo enquanto não tiver com tudo pronto para a aula do dia seguinte.

4.1.5.1.2 A interface do trabalho pedagógico com outras áreas de atuação

Esta subcategoria ilustra as falas das participantes sobre os aspectos sociais e subjetivos, presentes no trabalho pedagógico, que não se limitam às questões de ensino-aprendizagem.

A diretora Joana pontuou a abrangência do cargo de direção e sua disponibilidade para atender às demandas de sua clientela:

Eu sou um pouco de tudo: psicóloga, assistente social, médica. As famílias vêm aqui me contar seus problemas, suas dificuldades, suas doenças. (...) Às vezes eu encaminho os problemas sociais para o posto de saúde, para o psicólogo de algum projeto, para o Conselho Tutelar, ou para a Assistência Social. Mas muitas vezes o caso é urgente. Aí eu ligo pessoalmente para o posto de saúde para marcar um exame, uma consulta, ou ligo para a primeira dama e digo: preciso de tantas cestas básicas, disso ou daquilo, e ela me arruma na hora. Nesse caso, eu pego meu carro e vou lá pessoalmente buscar. Mas às vezes faço campanha aqui na escola mesmo, entre os amigos e todo mundo ajuda.

A professora Maria destacou sua preocupação com a relevância da autoestima no processo de ensino-aprendizagem, de modo que desenvolveu um trabalho de conscientização com pais e alunos. Ela comentou:

Eu comecei a fazer um trabalho de resgate da autoestima deles, dizendo que eles eram capazes, que eram inteligentes, mas que cada aluno tem um ritmo, um jeito diferente de aprender e se eles confiassem em mim, eu tentaria ajudá-los. Mas, para isso, eles precisariam dedicar-se. Fiz reuniões com os pais, falei das dificuldades de cada um e garanti que se nos esforçássemos, juntos, conseguiríamos fazê-los aprender.

4.1.5.1.3 A dimensão política do trabalho pedagógico

Esta subcategoria refere-se aos aspectos políticos e sociais do trabalho pedagógico.

A direção escolar nas instituições municipais é um cargo de confiança, o que, para a diretora Joana, exige uma postura ética que se comprometa com as autoridades políticas e com a clientela escolar. Sobre isso, ela disse:

Eu tenho aqui 1.040 alunos aproximadamente. Some a isso os professores, funcionários e todas as famílias envolvidas. Sou formadora de opinião e imagine se eu fosse oposição ao prefeito? Eu não estou aqui para angariar votos, mas também não posso dificultar o trabalho dele. Preciso ser neutra, conseguindo ajudar essas famílias e meus alunos, e para isso preciso manter um bom relacionamento com a prefeitura. Por isso me indicaram para a direção de uma escola no distrito.

Para a professora Maria, os professores deveriam assumir sua responsabilidade profissional frente aos problemas educacionais, ao invés de atribuí-los a fatores políticos e sociais. Sobre o assunto, disse:

Os professores ficam ‘putos’ porque eu falo a verdade. Na sala dos professores, nas reuniões de HTPC, eu sempre falo que o maior problema da educação são os professores. Não adianta falar que o governo paga mal e que a escola não investe em recursos. Quando você escolheu entrar para essa profissão, já sabia da realidade, então por que entrou? Para que estudou? Para jogar a culpa toda no aluno, no governo e na família desestruturada? É claro que enfrentamos muitos problemas, mas quando o professor quer, ele pode fazer a diferença. Não é fácil, mas eu sempre fui assim. Sempre fui idealizadora, briguenta. Não aguento ver injustiça. E sempre gostei muito de estudar, ler, procurar aprender coisas novas, crescer. Eu gosto muito de Paulo Freire e da Pedagogia do Oprimido. Leio muito sobre isso e tenho uma visão do aluno diferente da maioria dos professores.

A respeito da mudança na Secretaria da Educação, com grande polêmica na cidade devido à nomeação para secretário do assessor político do prefeito, a diretora afirmou que, no

início, todos estranharam o fato de alguém fora da cidade e da área educacional assumir o posto, mas que o secretário era bastante acessível e sempre a atendeu. Como benefício, a escola foi pintada e está sendo reformada, trocando telhas e construindo um banheiro novo no último bloco. Ela também solicitou a ampliação da biblioteca e novos computadores, que o secretário garantiu providenciar o mais breve possível. Para completar, o prefeito vai fornecer internet via rádio para a cidade toda, o que beneficiará a escola. Segundo ela, um secretário com experiência política e administrativa conseguiria mais verba para as escolas, e isso deve ser avaliado por ela de forma positiva.

4.1.5.2 A relação família-escola

Esta categoria aborda os discursos dos entrevistados sobre a participação e envolvimento das famílias nas questões escolares e foi subdividido em duas categorias: a importância da participação da família na escola e a intervenção familiar considerada inadequada à vida escolar dos filhos.

4.1.5.2.1 A importância da participação da família na escola

A diretora Joana destacou a importância de se estabelecer uma parceria entre a família e a escola. Para ela, essa relação é saudável não apenas no que diz respeito às questões pedagógicas, mas também para garantir a segurança e o bem-estar dos alunos, garantindo sua formação na fase da adolescência. Ela complementou:

A parceria entre a família e a escola é fundamental. Eu converso muito com as alunas, principalmente as adolescentes. Não temos problemas com drogas ou gravidez na adolescência aqui em nossa escola. Eu fico no portão, espanto os rapazes que aparecem na saída, falo para os pais e aconselho as meninas. Mas infelizmente, quando eles saem daqui, no final da oitava série e vão para escolas maiores que não têm o mesmo cuidado, muitas engravidam. É uma pena!

A professora Maria também valorizou a participação da família na vida escolar dos filhos. Para a professora, a maior contribuição dos pais diz respeito ao incentivo e à valorização das atividades escolares. Muitos pais não possuem condições de auxiliar os filhos

nas lições de casa, mas podem contribuir com o trabalho pedagógico, participando das reuniões e cobrando que os filhos façam as tarefas e compareçam às aulas. E a professora Maria completou:

As mães desta classe são bem presentes. Faz parte do nosso contrato. Eu não conseguiria desenvolver esse trabalho sem o apoio da família. No início do ano, eu já fiz uma reunião para explicar como o nosso trabalho seria realizado e pedi a colaboração dos pais, incentivando os alunos a fazerem tarefa, evitando faltar à aula, comparecendo à escola quando necessário. É difícil, porque muitos pais são analfabetos e não podem ajudar na tarefa. Mas não é isso que eu quero. Só peço que conversem com os filhos, reforçando a importância da tarefa.

Ainda sobre a relevância da contribuição dos pais no trabalho pedagógico, a diretora ressaltou que a escola e a família têm funções complementares, porém diferenciadas. O diálogo entre a escola e a família contribuía para que as instituições não interferissem no papel uma da outra. E complementou:

É por isso que se pede que aos responsáveis para que compareçam quando há algum problema na escola, para educarem as crianças em casa. A escola deve ensinar as matérias para os alunos, e os pais devem educar em casa. Um não pode interferir no trabalho do outro. Mas quando tem alguma coisa errada, tem que falar.

4.1.5.3 Relatos sobre o estabelecimento de ensino

A seguinte categoria aborda o discurso dos entrevistados sobre o estabelecimento de ensino pesquisado.

4.1.5.3.1 O prestígio do estabelecimento de ensino

A diretora Joana relatou as mudanças ocorridas na escola após a sua gestão, superando a discriminação e o preconceito da comunidade em prol do prestígio e reconhecimento, dizendo:

Sabe que, hoje, tem fila de espera aguardando vagas em nossa escola. Tem gente que fornece endereço errado só para estudar aqui. Nossa escola é referência na cidade, mas não foi sempre assim. Quando a escola foi implantada, há dez anos, havia muita discriminação e preconceito em função da sua localização. A população dos bairros próximos é muito carente e possui uma situação social precária, marcada pela violência e pelo desemprego.

4.1.5.3.2 Os problemas enfrentados pelo estabelecimento de ensino

Esta subcategoria representa as falas, os problemas enfrentados pela escola presentes nas falas das entrevistadas.

A diretora Joana queixou-se dos problemas administrativos, como a demora na contratação de professores pela Prefeitura Municipal:

Faltam professores. Estamos sem professor de língua portuguesa até hoje e já estamos no final de março. Como no ano passado tivemos eleições municipais, não houve concurso, e os professores contratados no processo seletivo do ano anterior não podem assumir salas até o próximo semestre. Com isso, faltam professores.

A maior parte do corpo docente é constituída por professores contratados, a partir do processo seletivo. Isso acarreta o problema da rotatividade, pois, geralmente, o professor permanece com as turmas temporariamente. Mesmo os professores que permanecem na escola, ao longo de todo o ano letivo, podem ser transferidos no ano seguinte, o que prejudica o vínculo do corpo docente com a instituição. Com isso, “O maior problema que enfrento é o absenteísmo e a rotatividade de professores”.

A questão relativa ao absenteísmo citado pela diretora Joana, na fala anterior, também denota um obstáculo ao trabalho pedagógico, pois, diante das faltas dos professores, a direção necessita tomar medidas que nem sempre favorecem a aprendizagem dos alunos. Por isso, ela completa: “Se faltar professor no Ensino Fundamental I, os alunos são distribuídos em outras classes, ou se houver tempo, é chamado um professor substituto. Já no Ensino Fundamental II, muda-se o horário e dispensam-se os alunos mais cedo”.

Já a professora Maria mostrou-se indignada com o posicionamento dos professores que, segundo ela, seriam os maiores responsáveis pelo fracasso educacional. Em sua opinião, os principais problemas seriam: a acomodação e a falta de interesse dos professores com maior tempo de carreira, e a falta de motivação e entusiasmo dos professores iniciantes, e continua:

Mas eu ainda bato na tecla de que, apesar dos problemas sociais, o maior responsável pelo fracasso da educação é o professor. Não há nada pior do que professora no final da carreira assumindo sala de alfabetização. Primeiro porque elas acham que sabem tudo. E depois porque elas não se envolvem mais com o trabalho, não se preocupam com a aprendizagem do aluno. São umas múmias esperando o salário no final do mês e o tão sonhado dia da aposentadoria! Mas se fosse só isso estava bom... o que mais me assusta hoje são os professores iniciantes que já chegam sem sonho, sem paciência, sem ideal.

Outro problema levantado pela professora Maria foi a dificuldade em se obter materiais didáticos e pedagógicos, o que a levava, muitas vezes, a adquiri-los com recursos próprios. E prossegue: “E muitas vezes eu compro coisas com meu dinheiro, imprimo coisas na minha casa... é assim... Tem gente que fala que isso é loucura, mas eu não consigo ser diferente”.

4.1.5.4 Relatos sobre a classe da professora Maria

Este tema trata das características da classe pesquisada, presentes nas falas da diretora Joana e da professora Maria, nas entrevistas semiestruturadas e em diálogos espontâneos da professora e dos profissionais que trabalhavam na instituição.

Ao sugerir a classe da professora Maria para participar da pesquisa, a diretora Joana apresentou-a como uma classe com características especiais, por ter sido formada com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A classe não era formalmente denominada como “classe especial”, mas reuniu os alunos que não estavam alfabetizados ao final da segunda série, bem como alunos com diagnóstico de problemas mentais e alunos com problemas de inadequação comportamental. E a diretora disse:

Essa sala se formou no ano passado com alunos que apresentavam sérios problemas de aprendizagem. No final de 2007, reunindo todas as salas de segunda série, as professoras indicaram que 25 alunos seriam reprovados porque não haviam sido alfabetizados. Você tem noção do que é isso? Uma sala toda sendo reprovada? Eu não podia aceitar isso e fui atrás da Secretaria da Educação propor que esses alunos fossem aprovados sob a condição de que fosse realizado um trabalho diferenciado com eles na terceira série. A Secretaria (da Educação) me apoiou e, mesmo com a resistência dos professores, eu consegui formar essa sala. Em 2008, na atribuição de salas, eu estava com medo, porque ninguém queria pegar essa turma, mas eu pude contar com a professora Maria, que já havia trabalhado com eles o reforço no ano anterior e sabia do potencial de aprendizagem que eles traziam. Combinamos que ela faria um trabalho diferenciado com eles e deu muito certo.

Ainda segundo a diretora Joana, a classe da professora Maria desenvolveu-se no decorrer do ano de 2008, e os alunos foram alfabetizados. O sucesso da experiência foi creditado ao trabalho diferenciado da professora com projetos pedagógicos, tanto que:

Hoje eles nem parecem os mesmos alunos. Claro que eles ainda apresentam dificuldades, mas estão quase todos alfabetizados. Ela trabalhou com vários projetos. Construiu com os alunos um jornal. Eles tiraram fotos, fizeram parceria com um jornalista da cidade que veio até aqui fazer uma palestra para a classe e ficou encantado com o trabalho.

Para a diretora Joana, um aspecto importante foi o vínculo estabelecido entre a professora Maria e a sala de aula, de modo que atribuiu a mesma turma à professora no ano seguinte, para darem continuidade ao processo de aprendizagem iniciado em 2008 entre a professora e a turma. E prosseguiu dizendo: “E o melhor é que ela continuou com a classe em 2009. Faz dois anos que ela trabalha com a mesma turma. Eles já se conhecem, se respeitam e o trabalho tem uma continuidade. Acho que essa classe seria perfeita para sua pesquisa”.

Ao falar sobre sua turma, a professora Maria relatou sua experiência anterior como professora do reforço escolar, atendendo alguns dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Essa experiência suscitou a empatia entre eles e alimentou o desejo de assumir a classe no ano seguinte. E continuou: “Tudo começou em 2007. No período da manhã, eu era professora de quarta-série em outra escola e, no período da tarde, eu trabalhava aqui com turmas de reforço escolar. Era um trabalho diferenciado com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem”.

A experiência como professora do reforço foi importante para a sensibilização e para a tomada de atitude da professora Maria em defesa dos alunos. Segundo ela, os professores humilhavam os alunos e preferiam que eles permanecessem fora da sala de aula, pois não possuíam condições de aprender. A fala da professora foi a seguinte:

O reforço acontece no mesmo período das aulas, porque é difícil para muitos alunos comparecerem em outro turno. Muitos participam de algum projeto, como a APAE e, na maioria das vezes, é difícil convencer os pais. Então os professores encaminhavam os alunos que necessitavam do reforço e eu passava nas salas recolhendo-os e levando-os para uma sala específica. O pior você não sabe: os professores humilhavam esses alunos o tempo todo. Diziam: ‘pode levar esse caso perdido’, ou então: ‘você pode tentar de tudo, mas esse aí é burro, não aprende de jeito nenhum.

Nesse trecho da fala da professora Maria, observa-se que ela foi tocada não apenas pela situação de humilhação e descaso a que os alunos eram submetidos, mas que assumiu para si própria a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos diante de seus colegas de profissão. E continuou:

Eles falavam isso o tempo todo. Até hoje, que eles não dão mais aula para esses alunos, eles falam. E os meninos chegavam para mim arrasados, com baixa autoestima, sentindo-se incapazes. Até que um dia eu dei um basta! Falei: ‘na minha frente ninguém fala mal de aluno! Se o aluno tem dificuldade para aprender é porque o professor é incapaz de ensinar!

Antes mesmo de assumir oficialmente a classe, a professora Maria já havia adotado os alunos para si, e esse sentimento era recíproco por parte dos alunos. E ela prossegue, dizendo:

Mas eu estava te contando a minha história com essa turma. Houve uma hora em que as professoras já não queriam mais os alunos com dificuldade na sala de aula e eles também preferiam ficar comigo. Eu pedi para a diretora Joana deixar assim, pois eles aproveitavam mais comigo do que jogados na sala de aula.

Este trecho demonstra a opinião da professora Maria sobre as consequências negativas da reprovação para os alunos e a parceria estabelecida entre ela e a diretora, ao aprovarem os alunos sob a tutela da professora Maria:

Chegou o final do ano e a diretora fez um levantamento com os professores do conselho e verificou que 25 alunos seriam reprovados na 2ª série. Ela perguntou minha opinião e eu respondi que isso só contribuiria para perdermos de vez esses alunos. Assim, decidimos que eles seriam aprovados e eu seria a professora que trabalharia com eles na 3ª série.

A professora Maria relatou que as dificuldades enfrentadas, ao assumir a sala de aula, iniciaram-se pela resistência do próprio corpo docente, que era contrário à aprovação dos alunos. Contudo ela se mostrou confiante, pois contava com o apoio da direção e da administração escolar referendando o seu trabalho, e complementou:

Mas para isso foi preciso comprar uma briga terrível com as professoras e até hoje sou crucificada por isso. Elas me ameaçaram dizendo que só não seria o fim da minha carreira porque eu sou concursada. Mas não admitiam aprovar para a 3ª série alunos que não sabiam ler, escrever ou fazer contas básicas. E ainda diziam que eu nunca conseguiria mudar essa situação porque esses alunos são burros, não têm capacidade para aprender. Mas eu não me preocupava com os comentários porque tinha o apoio da minha diretora e da Secretaria da Educação.

O discurso da professora Maria ressalta sua concepção de aprendizagem como uma condição inerente a qualquer indivíduo diante da sua singularidade, dizendo: “As crianças não são culpadas. Elas querem aprender, têm condições de aprender, mas cada uma tem seu ritmo, seu tempo e sua maneira”.

4.1.5.5 Relatos sobre a professora Maria

Esta categoria aborda os comentários sobre a professora Maria, realizados pela diretora Joana e pela própria professora.

4.1.5.5.1 O relacionamento entre a diretora Joana e a professora Maria

A diretora Joana apontou a professora Maria como acessível e criativa. Ao afirmar ter certeza de que a professora aceitaria o convite para participar da pesquisa, a diretora demonstra intimidade e confiança pela professora, dizendo: “Há uma quarta série muito especial, com uma professora que tenho certeza que aceitará participar. Ela desenvolve um trabalho muito criativo com esses alunos”.

Uma vez mais a diretora menciona a criatividade da professora Maria em sua fala, associando essa característica a atributos intrínsecos, como o sentimento de paixão pelo trabalho: “A professora Maria é muito criativa, ela tem muita paixão pelo que faz!”

No trecho a seguir, a professora Maria expõe de forma explícita sua relação de proximidade com a diretora Joana. Na sua fala, notava-se uma grande satisfação e orgulho pela confiança e parceria estabelecidas entre ela e a diretora:

Nós somos parceiras, ela sabe que pode contar comigo. Você viu quando ela pediu para eu ficar para ouvir sobre o mural? É porque ela sabe que os outros professores não gostam de fazer essas atividades para a escola e, modéstia à parte, eu sei fazer um belo mural.

Segundo a professora, a relação entre as duas chegava a despertar o ciúme dos outros professores:

Os outros professores ficam morrendo de ciúme. Ela abriu a pauta da HTPC de hoje contando sobre a sua pesquisa e dizendo que havia me indicado para participar e por isso eu não permaneceria na reunião. Os outros professores querem morrer!

A fala da professora, a seguir, comprova a relação de amizade e cumplicidade entre elas: “Antes de tudo, somos amigas. Já enfrentamos muita coisa juntas. Ela te contou sobre a classe que leciono?”

4.1.5.5.2 A professora Maria por ela mesma

A fala da professora Maria endossa a sensação de intimidade na relação entre ela e a diretora, quando confirma que a diretora, conhecendo-a, sabia que ela aceitaria o convite para participar da pesquisa: “A diretora Joana falou-me, ontem, sobre o seu trabalho e eu achei

muito interessante. Topei na hora. Mas ela já sabia que eu toparia porque eu adoro coisas novas, estou sempre à procura de desafios”.

Os discursos da professora Maria sobre si mesma trazem elementos que ressaltam sua abertura ao “novo” e ao “imprevisto”, como citado no trecho anterior, e também sua paixão e entusiasmo pelo trabalho, ressaltados pela sua indignação diante de pessoas que trabalham apenas pelo dinheiro. E continua:

Eu já tenho 39 anos e 17 de profissão. E não perco o brilho, porque o dia em que eu desistir pode me enterrar... eu morri. Não vou viver para trabalhar por um salário apenas, não vale a pena. Melhor fazer outra coisa, vender roupa, Avon, cuidar dos filhos.

4.1.5.5.3 O relacionamento entre a professora Maria e a pesquisadora

Desde o contato inicial com a pesquisadora, a professora mostrou-se receptiva e aberta para contribuir com a pesquisa. No trecho a seguir, a professora chega a citar a pesquisadora como sua companheira no decorrer do ano letivo:

Mas ainda bem que teremos muito tempo para conversar durante o ano. Fico feliz em ganhar você como companheira. Seja bem-vinda a minha sala de aula e espero poder ajudá-la na sua pesquisa. Se você achar que não está dando certo e que não tem criatividade nenhuma, pode procurar outra professora, sem problema.

4.1.5.5.4 O senso de humor da professora Maria

A professora Maria autodenominava-se uma palhaça, porque gostava de brincadeiras e piadas, utilizando esses recursos em suas aulas, como descreveu em sua fala:

Quando eu era loira, porque meu cabelo está castanho e curto porque eu estou com um problema de queda de cabelo. Não sei o que aconteceu, pode ter sido estresse, pois como eu te disse, minha vida não é fácil. Mas eu sempre tive cabelo comprido e loiro platinado. Aí podiam dizer que eu era burra. Quando eu erro alguma coisa na sala de aula, antes os alunos já sabiam e diziam que era a cor do cabelo e hoje eles dizem que são as lembranças da cor do cabelo. Eu os ensinei. Gosto muito de brincar e fazer piadas com eles na sala de aula. Sou uma palhaça!

4.1.5.5.5 O trabalho pedagógico da professora Maria no ano anterior

Nesta subcategoria, estão presentes as falas da professora Maria a respeito de sua prática pedagógica com os alunos no ano letivo de 2008. Ela descreveu como foi realizado o trabalho diferenciado que, segundo ela e a diretora Joana, favoreceu a aprendizagem dos alunos.

No trecho seguinte, a professora descreveu seu trabalho para a alfabetização dos alunos em 2008, quando eles cursavam a 3ª série.

O jornal foi uma experiência incrível. Eles começaram criando as manchetes, depois notícias. Também tiramos fotos para ilustrar as matérias escritas por eles sobre eventos da escola mesmo. Ficamos famosos com esse projeto, expusemos o jornal no mural do pátio e isso foi muito positivo para a autoestima deles. Também recebemos a visita de um renomado fotógrafo da cidade. Ele veio até aqui atendendo a um convite meu para falar sobre sua profissão e descrever como é feito um jornal. Ele viu o jornal dos alunos e quando eu contei a ele sobre as dificuldades que enfrentamos, ele chorou. Emocionou-se de verdade porque não podia acreditar que as crianças que passaram por tudo aquilo criaram um jornal como aquele. A partir daí, ele se tornou um parceiro do nosso projeto e publicou uma matéria no jornal local. As crianças ficaram loucas ao se verem num jornal de verdade e saber que agora elas eram notícias. Sentiram-se importantes.

A Matemática, segundo a professora Maria, foi trabalhada com jogos e brincadeiras, mas ela não descreveu qualquer experiência, apenas citou alguns teóricos que embasavam seu trabalho.

Já a Matemática era trabalhada com jogos e atividades lúdicas porque eles ainda estavam no período das operações concretas, você sabe né, de Piaget? O resultado foram 16 crianças alfabetizadas no final do ano. Você tem noção disso? Sabe o que significa receber 25 alunos em fase pré-silábica, Emília Ferreiro, você também sabe, né?

O trecho a seguir contém a fala da professora Maria sobre os resultados do trabalho pedagógico realizado no ano anterior. Ela destacou a importância do processo de transformação, em que o aluno não é pronto, mas está em constante mudança e descreveu seu entusiasmo diante da aprendizagem dos alunos.

Mas elas foram alfabetizadas e aprenderam as operações básicas. Isso foi um enorme progresso. E hoje elas estão ainda melhores, várias crianças que não conseguiram no ano passado estão conseguindo nesse ano. É lindo ver a transformação! Quando uma criança aprende a ler, quando acontece a mudança eu vibro, grito, danço, faço a maior festa e a classe toda se anima, fica feliz. É uma felicidade imensa porque você vê que dá certo se trabalhar e acreditar!

4.1.6 Entrevistas informais

Neste tópico reunimos trechos dos depoimentos espontâneos da professora à pesquisadora, no decorrer do ano letivo. Essas conversas aconteciam na sala de aula, enquanto os alunos faziam atividades. A professora aproximava-se da pesquisadora para conversar, explicar ou desabafar sobre as coisas que aconteciam na escola, com os alunos, ou sobre sua vida pessoal. Algumas vezes, a professora colocava uma cadeira ao seu lado na mesa e convidava a pesquisadora para se sentar. Outras vezes, ela se dirigia até o fundo da sala, onde a pesquisadora se sentava, para falar sobre algum assunto. Houve momentos em que a professora pediu que a pesquisadora a acompanhasse fora da sala para conversarem, com diálogos que se deram nos corredores, nos momentos de entrada ou saída dos alunos. No início das observações, a professora concentrava-se mais nas propostas de sala de aula, e as conversas giravam em torno das atividades escolares e dos alunos. No decorrer do ano letivo, a professora passou a queixar-se dos problemas que enfrentava na escola, das dificuldades de aprendizagem e comportamento de seus alunos e da decisão de deixar a escola no ano seguinte devido às frustrações que vinha sofrendo.

Tabela 9: Síntese das categorias das entrevistas informais

Tabela-síntese de categorias		
Tema: 4.1 Contexto Institucional		
Categoria	Subcategorias	Subcategorias
4.1.6 R E S U L T A D O S E N T R E V I S T A S I N F O R M A I S	4.1.6.1 Falta de tempo e excesso de atividades	4.1.6.1.1 Documentos da secretaria 4.1.6.1.2 Utilização do tempo em sala de aula para atividades burocráticas 4.1.6.1.3 As aulas não eram planejadas 4.1.6.1.4 Organização e capricho: valores da professora
	4.1.6.2 Gestão escolar	4.1.6.2.1 Falta de apoio e suporte da direção escolar 4.1.6.2.2 O excesso de atividades da direção escolar 4.1.6.2.3 A interferência de outros funcionários no trabalho pedagógico 4.1.6.2.4 Os problemas com a coordenação
	4.1.6.3 A dificuldade de aprendizagem dos alunos	4.1.6.3.1 A necessidade de repetição versus o construtivismo 4.1.6.3.2 A avaliação na concepção da professora 4.1.6.3.3 As dificuldades de aprendizagem e o conteúdo programático 4.1.6.3.4 O modo de trabalho dos alunos 4.1.6.3.5 A falta de interesse dos alunos 4.1.6.3.6 O desenvolvimento dos alunos na fala da professora 4.1.6.3.7 Queixa da professora sobre o desinteresse dos alunos
	4.1.6.4 Os problemas de indisciplina dos alunos:	4.1.6.4.1 Os professores substitutos 4.1.6.4.2 Os castigos dos alunos pelo comportamento indisciplinado 4.1.6.4.3 Os discursos moralistas da professora para os alunos 4.1.6.4.4 Chantagem emocional com os alunos
	4.1.6.5 Os desabafos da professora quanto à insatisfação com a escola:	4.1.6.5.1 A decisão de deixar a escola 4.1.6.5.2 O rompimento com a direção 4.1.6.5.3 A desmotivação da professora 4.1.6.5.4 A vontade de mudar 4.1.6.5.5 A mudança de visual 4.1.6.5.6 A despedida dos alunos
	4.1.6.6 O relacionamento da professora com a pesquisadora	4.1.6.6.1 A preocupação com a filmadora
	4.1.6.7 Retenção	4.1.6.7.1 Justificativas para retenção

4.1.6.1 Falta de tempo e excesso de atividades

Na entrevista inicial, a professora afirmou que preparava suas aulas antecipadamente, nos finais de semana, ou à noite, mas nas observações constatamos que não havia um preparo prévio das atividades. Além disso, a professora utilizava o tempo da sala de aula para realização de tarefas que ela deveria fazer em casa, e justificava-se pela falta de tempo e excesso de atividades.

4.1.6.1.1 Documentos da secretaria

Enquanto os alunos faziam as atividades propostas, a professora preenchia os documentos que deveriam ser entregues à secretaria no final do bimestre:

Ela disse que estava quase louca, porque a secretária enviou um recado dizendo que os professores precisavam entregar as papeletas e os cadernos na semana seguinte, quando se encerrava o bimestre. Ela mostrou à pesquisadora uma papeleta onde deveria preencher as faltas e as notas dos alunos em cada matéria: português, matemática, história, geografia e ciências. (DC 22/04)

Ela falou de algumas improdutividades, por exemplo, a ineficácia da coordenação. No primeiro bimestre, quando assumiu o cargo, cobrou o caderno do professor com o planejamento das aulas. Eles entregaram o caderno à secretaria e este foi devolvido sem sequer ter sido olhado. Depois disso, eles desistiram de preencher o caderno, pois havia coisas mais importantes para preencher o tempo. (09/12)

4.1.6.1.2 Utilização do tempo em sala de aula para atividades burocráticas

Ao se aproximar o prazo de entrega dos diários de classe e do caderno do professor à secretaria, a professora explicou à pesquisadora que aproveitava o tempo destinado ao trabalho individual dos alunos para adiantar seu trabalho burocrático:

Ela contou, ainda, que aproveitava os momentos tranquilos da aula para fazer isso, pois em casa ela já tinha que preparar as aulas e se ficasse o final de semana cuidando dessas burocracias, perderia todo o feriado. Ela também tinha os mesmos cadernos que os alunos e tudo o que passava para eles em sala de aula, precisava constar nesse caderno. O caderno era muito organizado, ela desenhava e pintava exatamente como orientava os alunos. (DC 22/04)

Observamos, nessa ocasião, que a obrigação da professora com a secretaria foi o cerne da aula. A professora passou exercícios na lousa para ocupar os alunos enquanto organizava seu material:

Queixou-se também da falta de tempo e do excesso de atividades, pois o caderno deveria ser feito antes das aulas, como um planejamento e não depois, como ela estava fazendo. Acrescentou que após anos de magistério isso também era dispensável, pois suas aulas já estavam praticamente montadas e ela mudava aquilo que achava necessário e sempre improvisava de acordo com os acontecimentos e com a dinâmica da classe. Naquele caso específico, por se tratar de alunos especiais, ela disse que estava sempre inventando alguma coisa. (DC 22/04)

4.1.6.1.3 As aulas não eram planejadas

O caderno do professor referia-se ao planejamento prévio das aulas, mas a professora revelou que isso não acontecia por falta de tempo para organizar as atividades fora da sala de aula e pela prática acumulada ao longo dos anos. Segundo ela, as aulas aconteciam como improvisações que visavam a atender as necessidades dos alunos. O caderno era preenchido depois, apenas para ser entregue à coordenação, o que aconteceu apenas no primeiro bimestre:

No tempo restante que se seguiu até o término da aula, a professora passou organizando o material a ser entregue à secretaria, enquanto os alunos faziam os exercícios. Na verdade, eles conversavam e a professora chamava a atenção quando a situação começava a fugir ao controle. Próximo ao tempo de bater o sinal da saída, a professora pediu que organizassem o material, pois ela corrigiria as últimas continhas na próxima aula. Os alunos guardaram os materiais e foram dispensados. A professora seguiu à secretaria para entregar seu material e a pesquisadora foi embora. (DC 12/05).

4.1.6.1.4 Organização e capricho: valores da professora

A professora apresentou seu caderno à pesquisadora ressaltando valores que para ela eram importantes e, os quais, ela exigia dos alunos:

A professora mostrou à pesquisadora o caderno que deveria entregar à coordenação no final do bimestre com todas as atividades desenvolvidas com os alunos. Ressaltou a importância que ela dava ao capricho dos alunos quanto à letra bem feita, ao uso de lápis de cor, à organização do caderno, à limpeza do material. Mostrou seus desenhos. Disse que gostava muito de desenhar. (DC 12/05)

4.1.6.2 Gestão escolar

Este tópico apresenta os comentários da professora quanto à gestão escolar, no decorrer do ano letivo:

4.1.6.2.1 Falta de apoio e suporte da direção escolar

Na entrevista inicial, a professora ressaltou sua relação de parceria com a diretora e, nas conversas informais, ela passou a se queixar da falta de apoio da direção:

A professora falou sobre suas inquietações quanto ao suporte da direção ao seu trabalho. Queixou-se de que assumiu um desafio muito difícil ao concordar trabalhar com tantos alunos com dificuldades de aprendizagem reunidos numa única sala. Contudo, só poderia fazer isso se contasse com um suporte, o que não estava acontecendo porque a diretora sempre estava ausente da escola. (DC 12/05)

Outro motivo de sua indignação: ao assumir a sala de alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamentos ela sabia que poderia contar com a parceria da direção. Para ela, isso foi fundamental na sua decisão. Contudo, no ano letivo decorrente, ela sentiu-se completamente só, pois a diretora a abandonou e a nova coordenadora nunca lhe deu assistência. Disse que, por várias vezes solicitou um horário para conversar com a direção e que esta sempre dizia: “Pode ir lá para a sala que quando eu tiver um tempinho eu subo lá!”, mas esse tempinho nunca aconteceu. Elas apenas a procuravam para resolver problemas, quando seus alunos aprontavam, geralmente na sua ausência, e onde elas aumentavam a proporção dos problemas para puni-los, ou seria para puni-la? – questionava-se. (DC 20/11)

4.1.6.2.2 O excesso de atividades da direção escolar

Para a professora, os problemas com a direção foram decorrentes do excesso de atividades acumuladas pela diretora em 2009:

Disse ainda que a diretora errou ao assumir outras funções fora da escola, porque havia muito trabalho a ser feito ali no dia a dia e que ela perdia muita coisa na sua ausência. Elogiou a competência e a boa vontade da diretora, ressaltando que trabalhavam juntas há anos e que eram muito amigas, mas que achava que ela estava se perdendo. (12/05)

Novamente, ela ressaltou a importância dessa escola em sua vida e vice-versa, pois ela estava ali desde sua fundação. Falou da sua parceria com a diretora e do quanto as duas realizaram coisas boas na escola. Mas, segundo ela o problema começou quando a diretora acumulou funções e passou a se ausentar da escola. (DC 20/11)

4.1.6.2.3 A interferência de outros funcionários no trabalho pedagógico

A ausência da diretora no estabelecimento escolar, devido a suas outras funções fora da escola, permitia que outros funcionários interferissem na gestão escolar:

Reclamou que na sua ausência, muitas decisões eram tomadas pela monitora, que não possuía conhecimento técnico e competência para tais funções e que isso poderia atrapalhar o trabalho pedagógico. Disse que a monitora Ro interferia e palpitava em assuntos relacionados a alunos e sala de aula. (12/05)

Professora: “Todo mundo manda nessa escola! Direção, coordenação, secretária, monitores, professores. Qualquer pessoa manda nessa escola. Depois que a diretora assumiu outras funções a escola perdeu o rumo. Eu já disse isso para ela. Essa que estava aqui (disse se referindo à monitora Edi) disse-me que não suporta os meus alunos. Você acha que eu tenho que ouvir isso? Quem ela pensa que é? Ela só tem o trabalho de cuidar deles nos intervalos. Eu sou a professora. Eu convivo com eles. Eu os conheço, não ela. (DC 24/06)

A professora fez uma avaliação de sua história na escola, dizendo, novamente, que estava lá há 10 anos, desde sua implantação. Desse modo, conhecia cada aluno, professor e funcionário. Disse que a escola já foi mais funcional, na época em que havia apenas uma secretária. Atualmente, com secretária, monitoras, serventes, bibliotecária, coordenadora e diretora havia uma bagunça geral. Ressaltou ser impossível conseguir uma informação na escola, pois ninguém sabia nada e havia muito desinteresse. (09/12)

Também se queixou das monitoras, que ao invés de ficarem circulando pelos corredores e atenderem às necessidades dos professores e alunos, permaneciam dentro da secretaria conversando e sem fazer nada e interferiam no trabalho dos professores, fazendo fofocas e perseguindo os alunos. (DC 09/12).

4.1.6.2.4 Os problemas com a coordenação

Um dos problemas que mais pareceu afligir a professora, ao longo do ano, era a sua relação com a coordenação:

A professora relatou que, ao chegar à sala de aula naquele dia, foi abordada pela coordenadora, que lhe entregou uma folha com a relação de nomes de alunos que não se comportaram na sua ausência. Os alunos May, Jhon C e LF foram suspensos no dia anterior, quando a professora se ausentou.

Segundo a coordenadora, a mãe de Jhon C a destratou e argumentou que o aluno se comportava muito bem na presença da professora e questionou se a escola não sabia lidar tão bem com os alunos. Em contrapartida, a coordenação disse à classe, na frente da professora, que a professora deveria estar mentindo e escondendo o mau comportamento dos seus alunos. Ela se indignou, porque se reconhece como uma profissional séria com 20 anos de magistério e não merecia ser tratada como um “moleque irresponsável”.

A professora estava muito nervosa e não fez nada durante a aula. Deixou os alunos trabalhando individualmente com os problemas, enquanto ela mexia nos seus materiais. Quando os alunos conversavam, ela se exaltava e exigia silêncio. Os alunos a obedeciam e estavam mais quietos naquela tarde. (DC 25/08)

Em relação à coordenadora ela comentou o ditado “Dê poder a alguém e conheça sua verdadeira face”, dizendo que esta se tornara uma ditadora. (DC 08/09).

A nova coordenadora assumiu o comando, mas de acordo com a professora, ela não soube liderar, apenas abusou do seu poder com os professores e alunos. Ela achou que a coordenadora tinha ciúme de sua relação com a direção e tinha medo de que ela pudesse roubar o seu lugar. Ela riu e disse que seu lugar era na sala de aula e assumiria um cargo de gestão apenas quando este fosse eleito pelos pares ou concursado, pois não gostaria de ser indicada por amizade. (DC 20/11)

Segundo ela, estava sem material escolar, pois a escola não atendeu ao seu pedido, mesmo havendo material disponível para distribuição aos professores. A pesquisadora perguntou se isso acontecia apenas com ela que disse ter ouvido alguns colegas se queixarem do mesmo problema, mas com ela a situação era mais grave. Ela se sentia perseguida pela coordenadora, que antes fora sua colega de profissão e se relacionavam bem. (DC 25/11)

4.1.6.3 A dificuldade de aprendizagem dos alunos

Esta categoria apresenta a fala da professora quanto aos procedimentos adotados para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos:

4.1.6.3.1 A necessidade de repetição versus o construtivismo

De acordo com a experiência docente da professora, as atividades repetitivas e mecanicistas favoreciam mais a aprendizagem dos alunos com dificuldades do que as atividades construtivistas:

Segundo a professora, no ano anterior, praticamente ninguém sabia ler e não possuía conhecimentos de Matemática, por isso, ela procurou trabalhar com repetições para reforçar o que os alunos estavam aprendendo. Para ela, alunos com dificuldade em reter os novos conhecimentos, que não assimilam o conteúdo e adquirem os saberes de forma acumulativa, precisam recomeçar sempre do início. Ela concluiu dizendo que sua prática pedagógica mostrou-lhe que o construtivismo não seria a teoria ideal para se trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Desse modo, ela procurava trabalhar mais atividades de reforço, de forma repetitiva, com os alunos. (DC 12/05)

A professora explicou à pesquisadora que fez exercícios de fixação da tabuada e da divisão porque sua experiência com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mostrou-lhe que a repetição é o melhor método de ensino. Ela ressaltou a importância de uma pedagogia construtivista para os alunos normais, mas no caso das dificuldades de aprendizagem não funciona, porque os alunos não retêm. Eles até compreendem e fazem corretamente num primeiro momento, mas depois eles esquecem. Ela disse que eles são como uma tabula rasa e ela precisa voltar sempre ao início. (DC 18/08)

Enquanto falava, a professora pediu o caderno de Matemática de uma aluna e mostrou à pesquisadora que, no segundo bimestre, ela ensinou divisão por um algarismo, conteúdo referente ao primeiro bimestre da terceira série. Mostrou, também, o quanto trabalhara com repetição de numerais e de tabuada. Disse que não gostava de fazer repetições, mas quando os alunos apresentavam muitas dificuldades não era possível fazer um trabalho construtivista. Disse, ainda, que a experiência com aqueles alunos foi mais importante do que uma faculdade para ela, pois realmente lhe ensinou muitas coisas. Na prática, ela verificou que a alfabetização dos alunos com dificuldade só acontecia com repetições, na teoria podia ser diferente. (DC 09/12).

4.1.6.3.2 A avaliação na concepção da professora

A professora relatou, na entrevista inicial, que as provas tradicionais eram instrumentos inadequados para avaliar alunos com dificuldades. Contudo, observamos que seus alunos eram submetidos a avaliações bimestrais, que, segundo ela, cumpriam apenas uma exigência burocrática:

A professora contou que os alunos fizeram as provas e se saíram muito mal. Na verdade, em sua opinião, eles não deveriam ser avaliados pelas provas, devido às suas necessidades especiais, mas elas eram apenas documentos burocráticos. (DC 12/05)

4.1.6.3.3 As dificuldades de aprendizagem e o conteúdo programático

Na entrevista inicial e nas primeiras observações, a professora contou que precisava adaptar o conteúdo às necessidades educacionais de seus alunos. Contudo, no decorrer do ano letivo, ela afirmou a necessidade de seguir o conteúdo programático, mesmo com o prejuízo dos alunos com dificuldades mais severas de aprendizagem:

A professora perguntou se a pesquisadora observou como muitos conseguiam fazer os exercícios sozinhos. Alguns ainda não conseguiam e só copiavam a resolução da lousa, pois eram os alunos copistas. Ela disse que apesar disso, precisava avançar no conteúdo, não poderia privilegiar apenas as dificuldades mais severas dos alunos e deveria seguir com o conteúdo, pois eles iriam para a quinta série no próximo ano. (DC 12/05)

O professor Tomás disse que achava importante dar um tempo no conteúdo programático de vez em quando e trabalhar com a formação moral do aluno. A professora concordou dizendo que também considera isso fundamental, talvez até mais do que os conteúdos programáticos, no caso de seus alunos. (DC 20/11)

4.1.6.3.4 O modo de trabalho dos alunos

A classe encontrou um modo de trabalhar. Alguns alunos, principalmente Pau, resolviam os problemas e atividades propostas pela professora, e os demais copiavam as respostas para mostrarem a ela, que os elogiava e dizia que estavam aprendendo.

A pesquisadora andou pela classe e observou que os alunos não fizeram o problema e copiavam a resposta da lousa. Pau foi o único aluno que fez a conta, sozinho. (DC 20/10)

Hu chegou com o caderno para a professora verificar. Ele era o aluno mais animado com os acertos e a professora contou que o colocou para se sentar com o aluno Pau, que o ajudava. Na verdade, Pau resolvia o problema e pedia para Hu mostrar os resultados e ele ficava muito contente com os elogios da professora.

4.1.6.3.5 A falta de interesse dos alunos

Neste contexto o desinteresse dos alunos pelas atividades escolares tornava-se evidente: No decorrer do ano letivo, observamos que os alunos interrompiam e abandonavam as atividades pela metade, muitas vezes esperando a resposta do colega ou da professora e, outras vezes, deixando o caderno incompleto:

Os alunos trabalhavam individualmente. Permaneceram em silêncio durante algum tempo, mas logo desistiram da atividade e começaram a se dispersar. (DC 18/08)

A pesquisadora caminhou entre as carteiras e depois voltou para o fundo da sala e a professora permaneceu sentada a sua carteira corrigindo provas. Os alunos escreviam, conversavam, se levantavam, enrolavam, mas não respondiam aos exercícios de interpretação. (DC 09/11)

A professora sentou-se a sua mesa e voltou a escrever enquanto os alunos tiveram mais tempo para responder à última questão. A pesquisadora percorreu as carteiras e observou que a maioria não fazia a atividade. Eles conversavam entre si. Os alunos que responderam escreveram “Alice e o coelho”. Era uma prática comum entre eles, algum aluno responder e os demais copiarem. (15/09)

Havia alunos que não faziam nada na aula, apenas enrolavam, passando a aula toda copiando a matéria da lousa e não resolviam os exercícios. Eles passavam o tempo todo brincando e conversando, discretamente, e, às vezes, deitavam-se sobre as carteiras. Em muitas ocasiões, observamos que esses alunos apenas copiavam a agenda do dia. No início, a professora parecia não perceber, pois, na maioria das aulas, ela permanecia sentada a sua mesa e corrigia os exercícios, na lousa, ou pedia que os alunos levassem os cadernos para ela corrigir, e esses alunos nunca levavam. Quando eles extrapolavam nas brincadeiras, ela se limitava a chamar a atenção e a perguntar se estavam fazendo as atividades. Chegou a revelar conhecimento dessa situação à pesquisadora, mas disse que não sabia o que fazer, pois a maioria era repetente e não poderia ser retida novamente.

A pesquisadora caminhou pela sala, observando o trabalho dos alunos. A maioria copiava o texto. Apenas AC, Ga, La e Lu estavam adiantadas. O restante da sala copiava lentamente, enquanto conversavam e brincavam discretamente. Os alunos Fa, Wil, Bru, Ag, Fe, Wal, Va não copiavam, apenas enrolavam. Há alguns meses esses alunos não fazem as atividades propostas pela professora, às vezes copiam apenas a agenda do dia. Outras vezes iniciam a cópia dos problemas, mas não tentam resolvê-los (DC 09/11)

4.1.6.3.6 O desenvolvimento dos alunos na fala da professora

Em alguns diálogos com a pesquisadora, a professora firmou que seus alunos estavam se desenvolvendo, apesar das dificuldades. Essa afirmação era fruto das correções que fazia na lousa. Ela corrigia os problemas matemáticos e perguntava quem acertou. A maioria dos alunos levantava as mãos, e ela os elogiava. Contudo, apenas alguns alunos resolviam os problemas, e o restante copiava as respostas dos colegas. A maior dificuldade dos alunos encontrava-se na leitura e interpretação de textos. Mesmo os alunos mais adiantados não conseguiam resolver os exercícios de interpretação. A professora percebeu e passou a privilegiar as atividades de matemática:

Ela falou sobre o progresso de seus alunos. Disse que estava muito feliz porque há dois anos, quando trabalhava com eles no reforço, a maioria não sabia ler e que já observava que apenas alguns alunos não foram alfabetizados: Fran, Cai, May T, Eli, 143a e Be. Desses, Be, 143a e Eli chegaram a sua sala apenas em 2009 e não passaram por todo o processo. Ela também identificou que eles possuíam maior dificuldade em Português, mas em Matemática eles estavam bastante desenvolvidos. Disse que eles se saíram muito bem no simulado de Matemática e agora estava ansiosa para ver como eles se saíam no simulado de Português. (DC 09/11)

A professora explicou à pesquisadora que os alunos conseguiam resolver problemas aritméticos com êxito, porque ela os ensinou a encontrar a palavra-chave para resolver o problema e com isso quase todos conseguiram acertar. Ela ressaltou que isso era fruto de seu trabalho, pois esses alunos nem sabiam ler e agora interpretavam problemas. Disse, também, que inventara a técnica de encontrar a palavra-chave e os outros professores perguntavam como ela conseguira isso, mas ela não sabe, disse que foi um *insight*.

Contraditoriamente à fala anterior, em alguns momentos, a professora afirmava que seus alunos não aprendiam:

A aluna Ga voltou a mostrar o caderno à professora. Mais uma vez ela errou. A professora fez uma demonstração na lousa e pediu que ela tentasse fazer sozinha. Depois falou à pesquisadora que se aquela era a sua melhor aluna, o que poderia esperar do restante da classe? (DC 25/11)

4.1.6.3.7 Queixa da professora sobre o desinteresse dos alunos

A professora justificou as alterações no programa das disciplinas, no conteúdo programático e na didática de suas aulas devido à falta de interesse e participação dos alunos:

Enquanto os alunos se organizavam, ela ainda se queixou da falta de interesse e comprometimento da classe. Disse que não contaria mais histórias, porque não havia o menor interesse dos alunos. Enquanto ela lia, muitos dormiam e outros brincavam. Segundo ela, alguns alunos estavam impossíveis e não queriam saber de nada, tais como: Ag, Wil, Bru, Fa, Jhon, May, LF. Desse grupo ela afirmou que May não teria condições de ser aprovado. Falou ainda da sua decepção ao trabalhar com a turma a história da cidade, nas aulas de História. Preparou as mesmas atividades para as turmas do período da manhã e do período da tarde. Enquanto a primeira mostrou-se motivada, participando ativamente das aulas, interagindo com perguntas e comentários e rindo das leis antigas, a segunda demonstrou total desinteresse de modo que, naquela tarde de quarta-feira, a professora trabalhou apenas ciências. (08/09)

4.1.6.4 Os problemas de indisciplina dos alunos

Este tópico apresenta os problemas de indisciplina que foram queixas constantes e recorrentes da escola quanto aos alunos da professora Maria.

4.1.6.4.1 Os professores substitutos

A maioria dos problemas disciplinares acontecia nas ausências da professora, quando a classe ficava sob tutela de um professor substituto:

Professora: “Você não tem noção do que eles aprontaram na minha ausência. Eu precisei faltar por motivos de saúde e eles quase enlouqueceram os professores substitutos. Vai chegar ao ponto de ninguém mais querer me substituir. Três alunos foram suspensos: May, L.F e Jhon.”

Pesquisadora: “Nossa! E o que aconteceu?”

Professora: “Aconteceu que eles não respeitam ninguém. Eu fiquei muito mal e não tinha condições de dar aula. Quando voltei, fui recebida com uma chuva de problemas e vários pepinos para descascar! Você fica aqui comigo e pode me responder: eu sei que eles são difíceis, mas eles não são impossíveis. Alguma vez você já os viu passar dos limites, me desrespeitando? Alguma vez você me viu gritando com eles?”, ela perguntou.

Pesquisadora: “Não. Na verdade eu acho que eles te respeitam muito. São crianças e às vezes extrapolam, mas nada anormal.”

Professora: “O problema é que os professores substitutos são despreparados. Eu fui professora substituta durante três anos e nunca tive problemas. Mas isso porque eu sempre levava algo diferente para os alunos.

O professor substituto não pode dar continuidade ao programa. Mas aí eles precisam ser criativos. Cadê a criatividade? Inventem alguma coisa, façam brincadeiras, dinâmicas, tragam músicas! Algo para envolver e entreter os alunos. Mas isso não acontece, e o resultado são as brigas e a indisciplina!”, ela disse. (DC 19/06)

Eles disseram que se eu tivesse que faltar de novo eles não saberiam o que fazer com meus alunos, pois não havia mais substitutos que aceitariam ficar com a minha classe. Eles suspenderam três alunos. Eu fiquei arrasada. O que eu sou para eles? Uma máquina? Não posso adoecer? (DC 24/06)

A professora contou, com ar de tristeza, que nem durante o seu afastamento ela teve paz e que a escola ligou várias vezes para saber quando ela retornaria, para confirmar a necessidade do afastamento e para reclamar das atitudes dos alunos, pedindo sugestões de atividades, pois os professores substitutos não estavam dando conta da classe. Para ela, essa atitude da escola foi um desrespeito que já vinha acontecendo. Ela não se sentia apoiada e sequer respeitada como pessoa e profissional. (DC 02/10).

4.1.6.4.2 Os castigos dos alunos pelo comportamento indisciplinado

Pressionada pela escola, a professora aplicou punições na sala toda, devido ao mau comportamento e indisciplina. Os alunos foram submetidos a provas e ficaram sem recreio:

Professora: “Sabia que eles estão fazendo prova, Dona Patrícia?”, perguntou a professora.

Pesquisadora: “Ah, é? Prova de quê?”.

Professora: “Prova de matemática. Esse é o presente que eles ganharam pelo excelente comportamento nos dias que eu precisei faltar. E os alunos que não vieram à aula hoje ficarão com zero!”, disse a professora em voz alta. (DC. 19/06)

Professora: “Agora, Dona Patrícia, enquanto os alunos das outras classes estão se divertindo, eles estão fazendo prova. E tem mais: eles estão sem recreio até o mês de agosto.”, ela disse. (DC 19/06)

4.1.6.4.3 Os discursos moralistas da professora para os alunos

Contudo, o recurso mais utilizado pela professora para punição e conscientização dos alunos quanto ao comportamento indisciplinado eram os discursos moralistas e com apelo emocional. Em algumas ocasiões, inclusive, a professora tentou utilizar a presença da pesquisadora como aliada em seus discursos moralistas:

D. Patrícia, fique aqui do meu lado, porque eu quero que você participe dessa conversa. Sabe, eu estou muito decepcionada com essa classe. Eu não sei o que está acontecendo com eles. Hoje o ensaio da quadrilha foi impossível! Os alunos brincaram o tempo todo. Alunos como o Sr Ag, o Sr, Pau, o Sr. Fe... Depois que a D. Patrícia chegou a Lê, o May e o Pau pararam de dançar. (...) Ultimamente vocês têm me deixado muito triste com o comportamento de vocês. D. Patrícia, me responde uma coisa, você que é especialista em comportamento humano. Não é verdade que um filho pode matar um pai de desgosto? (DC 08/06)

A professora lhe contou que o aluno Pau se mudou de cidade e, por isso, foi transferido de escola. Disse que foi uma grande perda para o SARESP e que falou para os alunos que ele foi expulso por mau comportamento. Disse isso para assustá-los e incentivá-los a se comportarem melhor. (09/11)

4.1.6.4.4 Chantagem emocional com os alunos

Havia, também, o apelo para questões afetivas e emocionais dos alunos:

É assim que vocês fazem? Eu acho que vou ter de aceitar aquele convite que a outra escola me fez e deixar de dar aula para vocês. Porque parece que vocês não me querem mais como professora! (DC 08/06)

4.1.6.5 Os desabafos da professora quanto à insatisfação com a escola

O tema central das conversas informais da professora com a pesquisadora era a sua insatisfação com a escola.

4.1.6.5.1 A decisão de deixar a escola

No final do semestre, a professora revelou que não pretendia mais continuar naquele estabelecimento escolar no próximo ano, devido aos problemas que estava enfrentando. Ela falou da sua história na escola, como um ciclo que se encerrava:

Professora: “Sabe o que está me matando? Estou sentindo que meu tempo nessa escola já acabou.”.

Pesquisadora: “Mas como assim?”.

Professora: “Estou aqui há 9 anos. Entrei no ano seguinte à abertura da escola. Já fiz tanta coisa aqui, você nem imagina! Ajudei a escrever a história dessa escola. Sabe, eu fazia cada painel lindo! A direção sempre me pedia, porque eu GOSTAVA (diz enfaticamente) de fazer. Eu fazia por prazer. Mas agora, muita coisa mudou.”, desabafou ela. “Sabe, tem umas coisas aqui que não dá para aceitar... eles querem que a gente trate os alunos como se fossem máquinas, robôs. Os alunos não podem falar, brincar, correr... e eu não aceito isso.” (DC 24/06)

Ela disse que chegou à conclusão de que não poderia mais continuar lecionando naquela instituição. Queixou-se, novamente, de que não podia faltar e que deveria assumir a responsabilidade pela classe sozinha. (DC 25/08)

Voltou a falar que seu tempo na escola havia se esgotado, e a relação com a escola foi deteriorada. Para ela, a escola está sem rumos, sem direção e qualquer pessoa pode “mandar e desmandar”. (DC 08/09)

Ela falou, mais uma vez, que após reflexões percebeu que seu tempo na escola terminou e no próximo ano seguiria outros rumos. Disse que só desejava trabalhar em sala de aula e não entendia porque despertava medo e inveja de outros profissionais. (DC 02/10)

Ela contou que resolvera deixar a escola. Disse que sua situação ali estava insustentável, pois se sentia humilhada e excluída. Queixou-se de ter sido chamada de mentirosa na frente dos alunos pela coordenadora há tempos atrás. Todos os fatos acumularam a ponto de a situação chegar a esse extremo. (DC 20/11)

A pesquisadora perguntou à professora se a sua decisão era definitiva e ela disse que uma colega havia disponibilizado sua sala para ela em outra escola, portanto tudo já estava certo. Ela se mudaria para uma escola periférica, num bairro localizado no outro extremo da cidade. Disse que a permuta ocorrerá dia 07 de dezembro e que pretendia comunicar à direção sobre sua decisão somente na semana antecedente à

data. Falou sobre sua dor, sobre a dificuldade de encerrar um ciclo e de mudar. Disse que não pode olhar para o armário com suas coisas e imaginá-lo vazio. (DC 20/11)

Ela disse que estava triste, mas mais aliviada. (Na segunda-feira aconteceu a permuta das aulas das escolas municipais e ela compareceu para solicitar uma sala em outra escola). Contou que, no final da permuta, ela chorou muito, mas ao retornar à escola foi recebida com um sorriso pela coordenadora. Isso a incomodou, mas confirmou que não era mais bem-quista na instituição. (DC 09/12)

4.1.6.5.2 O rompimento com a direção

Um dos principais fatores que a fizeram decidir mudar de escola foi o rompimento com a direção:

Pesquisadora.: “Mas o que te leva a pensar que seu tempo aqui terminou, já que você mesma falou da sua importância na construção dessa escola?”.

Professora A.: “Uma pessoa que se dizia minha amiga chegou até mim e disse: ‘Eu preciso te falar uma coisa, te dar um toque. Cuidado com as coisas que você fala. Você deveria falar menos e ficar mais na sua. Isso pode te criar problemas na Secretaria da Educação. Eu estou te falando isso porque sou sua amiga!’ Ela me disse isso como se fosse minha amiga e quisesse me ajudar e eu achei bom. Apesar de ter ficado muito mal, eu tenho que admitir meu erro. Eu falei demais mesmo! Eu falo demais! Mas o pior eu só fiquei sabendo depois. Eu fui atrás da Secretaria da Educação para saber o que havia sido dito sobre mim e sabe o que eu descobri? A mesma pessoa que veio me ‘dar um toque’, que se diz minha amiga e queria me alertar... ela foi a pessoa que falou de mim na Secretaria da Educação. E tem mais: ela me pediu para nos afastarmos um pouco, porque a nossa amizade estava incomodando as pessoas e gerando comentários. Eu disse a ela que não estava nem aí para os comentários das pessoas, pois eu sei o que faço. Ninguém paga as minhas contas e ninguém tem o direito de interferir nas minhas amizades, nos meus sentimentos. Mas se ela pensa assim... Eu só sei que depois desse dia eu mudei. Fiquei muito mal. Não confio mais nas pessoas. Não confio em ninguém aqui. (DC 24/06).

Além disso, outro fato contribuiu para que ela concluísse chegou a hora de deixar a escola: a diretora ligou para a direção da outra escola onde ela leciona e tirou satisfação sobre o porquê das atividades já terem sido encerradas, uma vez que o calendário municipal seguirá até o dia 23 de dezembro. Isso fez com que ela se passasse por delatora, criando uma situação desconfortável na outra escola. Questionou, indignada: “Ela se acha a Secretária da Educação?”. No meio do ano, soube por uma colega que haviam feito fofoca sobre ela na secretaria da educação. Na ocasião, ela desconfiou que a autora da difamação fosse a diretora, o que a deixou arrasada, devido à confiança e amizade que nutria pela colega. Esse acontecimento trouxe-lhe a certeza de que fora ela, e de que continuaria lhe causando confusão se continuasse ali. Por isso, achava melhor partir. (09/12)

4.1.6.5.3 A desmotivação da professora

Neste contexto, a professora dizia-se desestimulada e sem inspiração para criatividade:

Professora: “É difícil ser criativa nesse contexto. Eu não tenho mais motivação e muito menos sou apoiada e incentivada para isso. Mas sabe o que eu estou percebendo agora? Que foi no período em que eu estive pior, quando eu tinha menos a oferecer a eles, que alunos com dificuldade como May, Fran, L.F, 449€, começaram a ler. Você se lembra como isso aconteceu? Eu até me lembro do dia. Você estava aqui e participou de tudo.”

Pesquisadora: “Eu me lembro sim. Foi emocionante! (nesse dia os alunos lerem algumas sílabas) E talvez esse seja um dos motivos pelos quais você deseja lutar, porque você sabe que eles não se definem pelos rótulos de alunos que não aprendem ou que são insuportáveis. Mas na relação de vocês, nas interações entre vocês, no vínculo com você eles mostram as suas potencialidades para superar as dificuldades. O que é mais difícil acontecer nas outras relações, com os professores substitutos, ou com os funcionários da escola, por exemplo.”

Professora: “Isso é claro, porque eles não olham para os alunos da mesma forma. Eles não querem nem olhar para os alunos. Eles não os enxergam, nem os escutam.”

Pesquisadora: “E eles reagem. Eles respondem de acordo com o que eles recebem do outro.” (DC 24/06)

A professora disse que não se sentia bem, e a situação se agravou ao chegar à escola naquela tarde e ouvir reclamações sobre o mau comportamento de seus alunos na semana anterior, em que esteve ausente. Associou a isso à noite mal dormida e seu péssimo humor e desânimo. Disse, ainda, que só não estava pior, porque fazia o tratamento do transtorno bipolar e estava medicada. No final, acrescentou que era impossível ter motivação e criatividade nesse ambiente. (DC 08/09).

Ela questionou se seria uma professora que abria o caminho dos alunos ao conhecimento, pois ultimamente estava se sentindo desestimulada pelos contratempos na escola. (DC 02/10)

4.1.6.5.4 A vontade de mudar

Em alguns momentos, a professora esboçou uma vontade de mudar e superar as frustrações e dificuldades que, segundo ela, estavam prejudicando seu trabalho. Contudo essa mudança não passou de discursos e movimentos pontuais que não foram continuados:

Professora: “Eu não sei te explicar, mas alguma coisa mudou dentro de mim. Eu saí mais forte. Eu pensei: isso não pode ficar assim. É isso que elas querem... que eu desista. Mas eu não vou desistir. Vou dar a volta por cima. Vou sair disso mais forte. Eu mudei. Estou quieta. Não faço mais nada. Não falo mais nada. Aceito tudo o que elas dizem. Mas da porta para dentro eu posso ser eu mesma. E quero voltar a ser eu mesma porque os alunos já perceberam que eu mudei da porta para fora.”, ela disse.

Pesquisadora: “Você se percebe diferente da porta para fora e da porta para dentro? Como você define essas diferenças, pode me dar um exemplo?”

Ela apertou os lábios e pensou um pouco. Depois disse:

Professora A.: “Na verdade eu queria acreditar que seria possível ser uma lá fora e outra aqui dentro. Acho até que pode ser possível a partir de agora. Como eu disse, depois de tudo o que aconteceu após meu adoecimento, incluindo o meu adoecimento, me fez pensar sobre o que está acontecendo aqui na escola. Estou mais consciente. Preciso encontrar novas formas de resistências, de luta, porque não aceito o que eles querem que eu pense, seja, faça. E eu só vou continuar aqui se conseguir achar um modo de fazer o que eu desejo e acredito com os meus alunos, aqui dentro da sala de aula, mesmo que lá fora eu precise mudar meu jeito de ser. Você percebeu que eu mudei?”

Pesquisadora: “Na verdade, nas minhas observações eu percebi que em suas aulas, você tem privilegiado as atividades individuais, e quase não há mais espaço para as interações e criações. Além disso, você tem adoecido com frequência. Primeiro foi a gripe persistente, depois a hipoglicemia, a forte TPM até a doença ginecológica. E tudo aconteceu após esse período relatado por você hoje. (DC 24/06)

4.1.6.5.5 A mudança de visual

Ao voltar das férias, em agosto, a pesquisadora encontrou a professora com um visual diferente. Pela primeira vez ela usava maquiagem, estava com os cabelos elegantemente presos e usava uma echarpe nos ombros. A mudança de visual foi justificada pela professora:

Ela revelou que no final do semestre decidiu mudar seu visual. Desejava cuidar mais de si mesma, se sentir mais bonita e elevar sua autoestima. Segundo ela, melhorando sua aparência exterior, seria um passo para as mudanças interiores. Dera o primeiro passo e estava se sentindo muito bem. (DC 17/08).

Contudo, a mudança no visual durou apenas dois dias, após esse período a professora voltou a dar aulas usando os cabelos presos e sem maquiagem. No mês seguinte ela estava visivelmente abatida:

A aparência de cansaço e insatisfação com algo era evidente na professora. Ela tinha um semblante tenso e fechado. Usava óculos e cabelo preso. Trajava uma blusa de frio preta, calça jeans e botina. Ela disse que naquela tarde o trabalho foi bastante difícil. (DC 08/09).

4.1.6.5.6 A despedida dos alunos

A professora disse que contou aos alunos sobre sua saída e foi uma comoção geral. Muitas meninas choraram e pediram que ela continuasse com eles. Ela explicou que, no próximo ano, eles não estariam mais juntos, de qualquer maneira, pois os alunos passariam para a quinta-série no período da manhã. Conversou muito com eles sobre a necessidade de se manterem unidos, de ajudarem uns aos outros e de acreditarem em seu potencial. Disse que eles ainda apresentavam dificuldades, mas que se desenvolveram muito e isso provava que eles poderiam conquistar muitas coisas ainda. (DC 09/12)

4.1.6.6 O relacionamento da professora com a pesquisadora

A professora manteve um bom relacionamento com a pesquisadora, sendo solícita e simpática durante todo período de observação:

Professora: “ Você já está aqui há três meses. Você acha que eles são esses monstros? Eles são insuportáveis?”, ela indagou.

Pesquisadora: “Pelo contrário. Eles são crianças carinhosas e alegres.”.

Professora: “Se você me dissesse que há algo errado com eles eu aceitaria sua opinião. E não porque você é psicóloga ou mestranda, mas porque você fica aqui na sala com a gente, você observa o que acontece, interage com eles e os respeita. Você vem cada dia num horário diferente eu imagino que nunca se surpreendeu, porque tudo aqui acontece do jeito que você vê. Há respeito entre nós. Claro que eles são difíceis, às vezes extrapolam, às vezes eu grito, perco a paciência. Mas existe muito carinho e respeito entre nós.”, ela disse.

Professora: Eu também já observei que você nunca interferiu no meu trabalho, mesmo eu te dando permissão para isso. Eu já falei que você pode agir quando achar necessário, mas você não os corrige, não chama a atenção, porque você respeita a minha condição de professora. E aí vem alguém que nem estudou, nem tem formação para falar alguma coisa e quer interferir no meu trabalho? Para com isso. Assim não dá! (DC 24/06)

Afirmou que a presença da pesquisadora na sala de aula fora muito positiva, tanto para os alunos quanto para ela e confidenciou que ouvia de outras colegas a seguinte frase: “Como você consegue trabalhar com ela na sua sala?”, mas isso nunca a incomodou, pelo contrário, pois a presença da pesquisadora lhe proporcionou um estímulo, um sentimento de que não estava sozinha e uma troca muito saudável, nesse difícil momento de sua trajetória profissional. (DC 02/10)

Antes de sair, a professora, emocionada, abraçou a pesquisadora e a agradeceu pelo convívio durante o ano letivo, dizendo que foi muito importante para ela e para os alunos. (DC 09/12)

4.1.6.6.1 A preocupação com a filmadora

A câmera foi aceita de modo natural pela professora e pelos alunos, gerando apenas alguns comentários:

Todo mundo tá brincando e eles esqueceram que estão sendo filmados. Fica feio, né? Aparecer filmado a bagunça. (Os alunos viraram-se para trás e olharam para a câmera). Agora é aula de divisão, não é aula de bagunça. Não é engraçado, não é bonito, não é simpático da parte da gente. (DC 18/08)

Ela falou também que no início a câmera a incomodou, pois ela não gostaria de ver a sua imagem, mas como isso não aconteceu, ela se acostumou e nem percebia que estava sendo filmada. (DC 02/10)

4.1.6.7 Retenção

No final do ano letivo, três alunos foram reprovados: May T, Ag e Eli, e a professora justificou as reprovações numa conversa com a pesquisadora na sala de aula:

A professora justificou que os três alunos: May T, Ag e Eli nunca foram reprovados, portanto, uma retenção não iria atrasá-los e eles ainda poderiam se desenvolver muito mais no próximo ano. (DC 09/12)

4.1.6.7.1 Justificativas para retenção

May T

O aluno May T, segundo ela, além de apresentar muitas dificuldades de aprendizagem, tinha um comprometimento nas suas atitudes e comportamentos. No decorrer do ano letivo, ele se negou a fazer várias atividades, foi suspenso várias vezes, envolveu-se em confusão com os alunos e a enfrentou. Assim, ele ainda precisava amadurecer. (DC 09/12)

Ag

Já o aluno Ag não fizera nada em sala de aula, apesar de ser muito inteligente. Se ele passasse de ano, enfrentaria muitas dificuldades no Ensino Fundamental II e a reprovação seria uma forma de mostrar-lhe que na vida nossas atitudes possuem consequências. Isso porque ele era filho temporão e muito mimado pela família, ressaltou ela. Também pediu licença para dizer que ele seria um sério candidato a se

tornar um dependente químico no futuro, se não mudasse sua mentalidade. (DC 09/12)

Eli

O aluno Eli não possuía as mínimas condições de seguir para a próxima série, segundo a professora, porque não sabia sequer fazer cópias corretamente. Além disso, era preguiçoso e teimoso. O pai, um pastor evangélico, aprovava a reprovação do filho, o que a deixava tranquila. Apesar de que Eli não era seu aluno e sim do professor Tomás, mas frequentou suas aulas porque ela possuía maior habilidade para lidar com as dificuldades de aprendizagem. (DC 09/12)

Questionada pela pesquisadora sobre os critérios que ela utilizou para reprovar esses alunos, uma vez que os alunos Cai, Fe e Be apresentavam dificuldades, iguais ou superiores, e seriam aprovados, ela respondeu:

Os alunos Fe, Cai e Be enquadram-se nos casos de inclusão escolar. Além disso, Cai e Be já completaram 13 e 14 anos, o que tornava inviável sua permanência na quarta série. Fran também possui sérias dificuldades, mas não adianta insistir para que ela aprenda, pois, com certeza, é um caso de inclusão não diagnosticado. (DC 09/12)

Também lhe perguntou sobre o caso da aluna Joy, que quase não frequentou as aulas durante o ano letivo. Ela disse:

Joy voltou a frequentar a escola no último bimestre, e isso não é abandono. Ela foi aprovada com médias baixas, porque aos 14 anos, eu também não poderia reprová-la. (DC 09/12)

A professora comentou, ainda, os casos dos demais alunos aprovados:

Quanto aos alunos Fa, Bru, Lu, Jhon C e Wil, apesar das dificuldades e dos problemas de comportamento também possuem 14 anos e foram aprovados pela idade. Os outros alunos vão continuar com sérias lacunas e deficiências na aprendizagem. Meu trabalho foi alfabetizá-los e introduzir os conhecimentos elementares de matemática. (...) A professora também se preocupava com o futuro dos alunos. Não tinha certeza se seria melhor para eles continuarem juntos na quinta série, ou serem divididos. Sabia que os professores teriam resistência em assumir uma sala tão rotulada, contudo, juntos eles se protegiam e se fortaleciam. Seu medo era dividi-los e eles serem alvos de brincadeiras e preconceito dos professores e alunos. Divididos eles estariam mais vulneráveis, segundo ela. (DC 09/11).

Vimos que a professora utilizou critérios subjetivos para compor as notas bimestrais dos alunos, e esses critérios se repetiram na retenção dos alunos. Houve apenas uma diferença de grau entre os alunos que foram retidos e aqueles que foram aprovados.

4.2 SEGUNDA PARTE: A SALA DE AULA OBSERVADA

Nesta seção descrevemos os resultados das observações participantes, videogravações e entrevistas referentes à sala de aula. Inicialmente, será realizada uma caracterização da sala de aula, apresentando os alunos, a professora e seu breve histórico. Em seguida, apresentamos o material sobre a sala de aula, apresentando suas rotinas, rituais e estratificações do cotidiano da sala de aula que aconteciam, de modo geral, de forma repetitiva, com atividades realizadas sempre iguais, em todas as aulas, do início ao final do ano. E as variações da sala de aula que se desenrolavam a fim de descrever um Acontecimento-Aula que, para a professora e para os alunos, desenvolveu-se de uma forma nova, diferente, fora da rotina a que eles estavam habituados. Também procuramos selecionar para compor esse item as atividades que nos pareceram favorecer princípios de desterritorializações, ou seja, atividades que traziam um germe, um sopro daquilo que nos parece favorecer a cognição inventiva.

Vimos que, para Deleuze, não se sabe como alguém aprende, e que a aprendizagem inventiva acontece quando as faculdades (sensibilidade, imaginação, razão e entendimento) são elevadas à sua enésima potência. Assim, a educação é uma proposta macro, um território, onde também estão presentes as linhas de fuga, as desterritorializações, compostas de pequenas variações que podem ser favorecidas pelas atividades. Os momentos de ruptura podem ser aproveitados ou negados pela professora ou pelos alunos e é isso que pretendemos identificar. Para tanto, nos perguntamos: quais são os momentos favorecedores das desterritorializações? Quais são os territórios por onde passa o desejo, desterritorializando-os? E, por fim, compreendemos que qualquer desterritorialização é seguida por uma reterritorialização. É esse processo que pretendemos cartografar.

Esta seção destina-se, ainda, a apresentar as situações que promoviam alguma alteração na rotina escolar no plano micropolítico da sala de aula observada. Exemplos de variações e eventos mais desestratificados foram selecionados para identificação de um possível germe do processo de invenção. Conforme discutimos anteriormente, mesmo as atividades mais estratificadas, que compõem a rotina da sala de aula, podem apresentar movimentos de desterritorialização que favorecem a cognição inventiva.

O cartógrafo, ou o pesquisador etnográfico, está inserido no ambiente natural dos sujeitos da sua pesquisa. Ele vai para esse campo com seu corpo inteiro, levando consigo suas experiências de vida, sua formação intelectual, seus referenciais teóricos, seu desejo e encontra ali um ambiente já formado, que existia antes de ele chegar. Segundo Kastrup (2010), o método

cartográfico é um trabalho de invenção que se faz por meio do cartógrafo, mas não por ele. Segundo ela, não há um agente da invenção, mas uma atenção cartográfica que “através da criação de um território de observação, faz imergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (KASTRUP 2010, p. 50). Nesse sentido, a autora fala da produção de dados, no lugar da simples coleta de dados, pois a pesquisa é vista como um processo que se estende desde sua etapa inicial, passando pela análise de dados, a escrita do texto, a publicação dos resultados, a leitura e as replicações do trabalho nos leitores. Constrói-se, assim, uma rede coletiva, um rizoma, onde não se vê o início, nem o fim, apenas o meio, ou o processo.

Num trabalho de cartografia, ou seja, mergulhados no processo e não com foco apenas nos resultados, repetimos diversas leituras das transcrições e assistimos novamente às videograções, recorrendo a uma atenção aberta e flutuante, a fim de selecionarmos exemplos de atividades que nos afectaram. De acordo com Kastrup (2010), recorremos a uma atenção sensível, capaz de encontrarmos o que não conhecíamos, embora estivesse presente como virtualidade. Para isso, utilizamos o nosso corpo inteiro de pesquisador, fomos até onde pode um corpo, sem saber aonde chegaríamos, pois não se sabe o que pode um corpo spinozista. Recorremos ao precioso auxílio da banca de qualificação, como o primeiro leitor externo, um leitor cuidadoso e cauteloso, que nos apontou os nós e os entroncamentos do trabalho. Um leitor que lançou luz para pontos obscuros e nos ajudou a tatear, a explorar novas partes desse corpo que ainda estavam adormecidas, que nos afectou, elevando as nossas faculdades à enésima potência, levando-nos à experiência de aprender a pesquisar, a experimentar. Outros ensaios foram feitos e novas problematizações surgiram, a partir do nosso referencial teórico. Procuramos, na revisão do material, o afecto como disparador. Foi o afecto que nos levou à escolha daquilo que produziu o corpo deste trabalho.

As categorias, a seguir, representam um gênero que não comporta um acontecimento. Não pretendemos encaixar o acontecimento na categoria, pois essa tarefa seria impossível para Deleuze. O que pretendemos é deixar-nos afectar e sermos afectados pelos acontecimentos da sala de aula, por aquilo que sentimos, ou não, como vida, como um corpo potente capaz de criar. Assim, cartografar é buscar as forças que estão implicadas no território-sala-de-aula. Quais são as possibilidades desse território? Quais são as forças que escapam, que passam, que seguem o fluxo? E o que está bloqueando? Assim, pretendemos criar conceitos a partir dos acontecimentos. As categorias são posteriores e vêm daí, para ancorar o conhecimento, elas nunca são *a priori*.

Começamos a cartografia descrevendo a composição do território-sala-de-aula, sua singularidade e o seu modo de existir, por meio da sua rotina e estratificação. Num segundo momento, cartografamos os processos de desterritorializações que intuímos em sua virtualidade, os momentos que, potencialmente, favorecem a cognição inventiva.

Tabela 10: Síntese das categorias da sala de aula observada

Tabela-síntese Categorias			
Tema: 4.2 A sala de aula observada			
Categorias	Subcategorias		
4.2.1 Tecendo o território-sala-de-aula	4.2.1.1 Caracterização da sala de aula observada		
	4.2.1.2 O mapa da sala de aula		
	4.2.1.3 Histórico da sala de aula		
	4.2.1.4 Espaço físico da sala de aula		
4.2.2 Panorama geral das aulas	4.2.2.1 A rotina das aulas	4.2.2.1.1: O Início das aulas	4.2.2.1.1.1: Oração 4.2.2.1.1.2: História 4.2.2.1.1.3: Agenda do dia
		4.2.2.1.2 Desenvolvimento das aulas	4.2.2.1.2.1 Aula antes do recreio 4.2.2.1.2.2 Aula após o recreio 4.2.2.1.2.3 Encerramento da aula
		4.2.2.1.3: O recreio	4.2.2.1.3.1 Acontecimentos observados no recreio
	4.2.2.2 Cronograma das disciplinas		
	4.2.2.3 O estilo de aula da professora	4.2.2.3.1 Português e Matemática	
		4.2.2.3.2: Ciências	
		4.2.2.3.3: Artes	
		4.2.2.3.4: Jogos	
	4.2.2.4: Avaliação	4.2.2.4.1 A cola 4.2.2.4.2 A convivência da professora com a cola dos alunos	
	4.2.2.5 Reforço Escolar	4.2.2.5.1 Tanta Tinta	
	4.2.2.6 Atividade de Interpretação de texto	4.2.2.6.1 A lagarta que tinha medo de voar	
	4.2.2.7 Atividade de produção de texto	4.2.2.7.1 Alice no País das Maravilhas	
	4.2.2.8 Dramatização	4.2.2.8.1 O Julgamento dos Três Porquinhos	
	4.2.2.9 O episódio do recreio		

4.2.1 Tecendo o território-sala-de-aula

4.2.1.1 Caracterização da sala de aula observada

As observações aconteceram numa sala de aula de 4ª série do Ensino Fundamental. No início do ano, havia 31 alunos matriculados na sala da professora Maria, no entanto quatro alunos, Be, Eli, Ju e Ma, que estavam matriculados em outras classes, frequentavam as aulas da professora Maria por serem considerados alunos especiais, totalizando 35 alunos em sala de aula. No decorrer do ano letivo, os alunos Ma e Ju deixaram de frequentar as aulas da professora Maria e passaram a frequentar a sala de reforço. Outros dois alunos, Gra e Pau, pediram transferência, por se mudarem do bairro. O aluno Je foi transferido para outra classe, enquanto L.F foi transferido para outra escola, ambos, devido a reincidências de mau comportamento em sala de aula. A aluna Pri evadiu-se. No final do ano letivo, três alunos foram retidos: Eli, Ag e MayT. A configuração final da sala encontra-se na tabela abaixo:

4.2.1.2 O mapa da sala de aula

Tabela 11: Alunos da professora Maria

Qtde.	Aluno	Sexo	Situação final
1	AC	F	Aprovado
2	Ag	M	Retido
3	An	M	Aprovado
4	And	M	Aprovado
5	Be	F	Aprovado
6	Bre	M	Aprovado
7	Bru	M	Aprovado
8	Bru 2	M	Aprovado
9	Cai	M	Aprovado
10	Eli	M	Retido
11	Fa	M	Aprovado
12	Fé	M	Aprovado
13	Fran	F	Aprovado
14	Ga	F	Aprovado
15	Grã	F	Aprovado
16	Hu	M	Aprovado
17	Já	F	Aprovado
18	Jê	M	Transferido
19	Jhon	M	Aprovado
20	Jhon C	M	Aprovado
21	Ju	F	Reforço
22	Joy	F	Aprovado
23	La	F	Aprovado
24	Lê	F	Aprovado
25	LF	M	Transferido
26	Lu	F	Aprovado
27	Lua	M	Aprovado
28	Ma	M	Reforço
29	May	M	Retido
30	May T	M	Aprovado
31	Pau	M	Transferido
32	Pri	F	Evadido
33	Va	F	Aprovado
34	Wal	M	Aprovado
35	Wil	M	Aprovado

4.2.1.3 Histórico da sala de aula

Segundo os relatos da diretora Joana e da professora Maria, que aparecem no item 3.1.9, esta classe foi formada em 2008, num contexto especial. Segundo elas, no ano de 2007, aproximadamente 25 alunos repetiriam a segunda série, por não estarem alfabetizados e não apresentarem os conceitos básicos de matemática. Na ocasião, a professora Maria trabalhava o reforço escolar com esses alunos e estabeleceu com eles um vínculo de respeito e confiança mútua. Desse modo, no decorrer do ano letivo, eles deixaram de frequentar as classes em que estavam matriculados e passaram a frequentar somente as aulas de reforço. Em decisão conjunta da direção, da professora Maria e da Secretaria da Educação, esses alunos foram aprovados, mesmo com a resistência do corpo docente, e formaram uma classe regular, com características especiais, reunindo os alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com problemas mentais e comportamentais. Sob a tutela da professora Maria, esses alunos cursaram a terceira série em 2008 e todos foram aprovados para a quarta série em 2009, ainda com a professora Maria. Desse modo, há praticamente três anos a professora Maria realiza um trabalho pedagógico com esses alunos que, de acordo com os depoimentos da professora e da diretora, suscitou no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e matemática na maioria dos alunos da turma.

Em 2009, aconteceram vários problemas e contratempos entre a professora Maria, seus alunos, os funcionários e, principalmente, a direção e a coordenação escolar. Os problemas, geralmente, giravam em torno das questões disciplinares dos alunos. A classe, como um todo, era rotulada pelos professores e funcionários da escola como alunos incapazes de aprender e de se comportar adequadamente. Sob os olhares da professora Maria, tudo acontecia tranquilamente, contudo, nas ocasiões em que a professora faltava, ou se ausentava da sala de aula, e os alunos permaneciam com professores substitutos ou funcionários, sempre aconteciam problemas. As faltas da professora Maria tornaram-se cada vez mais frequentes, após o primeiro bimestre, assim como suas queixas relacionadas a problemas de saúde e insatisfação profissional. Os problemas profissionais pareciam se concentrar na relação entre a professora e a direção, principalmente depois que outra professora assumiu a função de coordenação, indicada pela diretora. No segundo semestre, a professora adoeceu e precisou se afastar das aulas durante 21 dias, período em que não foram realizadas observações. Após seu retorno, a professora disse ter sofrido cobranças excessivas da direção e da coordenação, sobre o mau comportamento dos alunos. Este fato gerou polêmica até mesmo na Secretaria da

Educação, pois a fama de alunos “impossíveis” fez com que os professores substitutos se recusassem a assumir a sala de aula.

Assim, as aulas, no início do ano letivo, mostraram-se mais leves e descontraídas. Ainda que as atividades cognitivas predominassem, os alunos e a professora eram mais alegres, e as aulas eram mais interativas. Já no segundo semestre, principalmente no final do ano letivo, o clima estava mais tenso e pesado. Os alunos sofriam constantes punições e restrições como consequências do mau comportamento. A classe foi suspensa do recreio durante algumas semanas; a professora privilegiou a cópia e o excesso de tarefas repetitivas, em detrimento da leitura de histórias e atividades com jogos, a fim de punir os alunos. Discursos moralistas da professora, da direção, da coordenação e dos funcionários para os alunos, também, eram frequentes. E, no final do ano, a direção proibiu um passeio para uma sessão de cinema, de um projeto da Prefeitura Municipal, para punir as atitudes indesejadas dos alunos. Apesar desse contexto, a professora, ainda, improvisava algumas atividades diferentes, para valorizar e motivar os alunos.

Outro problema, enfrentado pela professora Maria, dizia respeito às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nos anos em que eles permaneceram sob a sua tutela, a professora promoveu atividades pedagógicas e avaliativas que considerava adequadas às necessidades dos alunos, adaptando o currículo e o conteúdo programático para séries anteriores à que estavam matriculados. No início do ano, ela promovia atividades diferenciadas para as dificuldades específicas dos alunos, mas no decorrer das aulas, ela passou a utilizar-se do mesmo conteúdo para todos, sob o pretexto de que, no ano seguinte, eles não teriam um tratamento diferenciado pelos professores do PEB II. Aderiu, também, ao treinamento dos alunos para as avaliações externas SARESP e Prova Brasil. Desse modo, a classe terminou a 4ª série como alunos copistas que não apresentavam autonomia para desenvolver as atividades pedagógicas tradicionais sem auxílio do professor ou de algum mediador, e alguns alunos não conseguiam escrever o próprio nome, como Cai, Fran, Fe, Be, Eli e May T. A grande questão enfrentada pela professora era decidir se os alunos deveriam continuar todos juntos, na mesma sala, no próximo ano, ou se deveriam ser separados e distribuídos em diferentes salas. Para ela, a primeira opção era a mais viável, pois a classe era unida, e, juntos, eles seriam mais fortes para enfrentar os preconceitos e as dificuldades que apareceriam. Contudo, ela sabia, que se tornariam públicas as lacunas e as defasagens de seus alunos, que seriam julgados e condenados, assim como ela, por não alcançarem os objetivos pedagógicos esperados para a etapa seguinte.

No final do ano letivo, três alunos foram retidos e os demais seguiram para a 5ª série, juntos, pois a escola optou por não separá-los. Segundo a direção, em entrevista realizada em maio de 2010, os alunos enfrentavam grandes dificuldades no Ensino Fundamental II e os professores atuais precisavam inventar novas formas de ensino para lidar com as dificuldades dos alunos. Diante desses novos desafios, não sabemos como a classe vai se reinventar, quais são os modos de existir que eles vão adotar: o cognitivo, dotado de ressentimento e má consciência, ou o inventivo, composto pelas forças ativas e pela vontade de potência?

A professora Maria desligou-se da escola, por vontade própria e assumiu a coordenação pedagógica de outra instituição escolar. Este processo de escolha percorreu o ano letivo de 2009. Nesse período a professora enfrentou diversas crises, questionando o seu trabalho na escola, sua relação com os alunos, as amizades e sua vida pessoal, experimentando momentos de angústia, solidão e dor.

4.2.1.4 Espaço físico da sala de aula

A pesquisa foi realizada na sala de aula da professora Maria. Era uma sala em formato retangular. As paredes eram pintadas com tinta óleo, sendo o teto branco, parede superior bege, uma faixa laranja a um metro do chão e o barrado verde. O chão era de cimento, e as carteiras e cadeiras de madeira eram verdes. Havia uma lousa verde pintada na parede e uma lixeira no canto direito da lousa, ao lado da porta. No canto esquerdo, ficava a mesa da professora com uma cadeira. No fundo da sala, no canto esquerdo, ficava um armário de ferro com portas de aproximadamente dois metros. Sobre o armário, havia quatro caixas de sapato encapadas em papel vermelho com um desenho de sapo verde na frente. Havia também muitas folhas, papéis e cartolinas sobre o armário.

4.2.2 Panorama geral das aulas

Nesta seção descrevemos como as aulas, normalmente, aconteciam no decorrer do ano letivo. Pretendemos apresentar uma visão geral das atividades de sala de.

4.2.2.1 A rotina da sala de aula

Durante as observações, todas as atividades foram realizadas no interior da sala de aula, com exceção dos ensaios da Festa Junina e dos eventos. As aulas de Educação Física não foram observadas por incompatibilidade com os horários da pesquisadora. A professora, geralmente seguia a rotina descrita abaixo:

4.2.2.1.1 O início das aulas

O horário estabelecido para o início das aulas era 12h e 30min. A professora chegava à classe antes de todos e organizava seu material. À medida que os alunos chegavam, cumprimentavam a professora com um beijo no rosto e sentavam-se em seus lugares fixos.

As aulas sempre se iniciavam com uma oração (O Pai-Nosso), seguida da leitura de uma história pela professora. Às vezes, a professora utilizava o início da aula para conversar com os alunos sobre algum tema que considerava interessante, geralmente relacionado ao comportamento dos alunos. Em seguida ela escrevia a Agenda do Dia na lousa e os alunos deveriam copiá-la em seus cadernos.

4.2.2.1.1.1 Oração

Transcrição de videogravação: 31/03/2009

Agora de olhos fechados, de cabeça baixa, sem se distrair com o barulho lá de fora (o barulho da reforma), olhando só pro seu coraçãozinho nós vamos fazer o Pai-Nosso”.

A professora fechou os olhos, apoiou os braços sobre a primeira carteira e iniciou a oração. Os alunos a seguiram fechando os olhos e orando: “Pai- nosso que estais no Céu, santificado seja o Vosso Nome, venha a nós o Vosso reino, seja feita a Vossa vontade, assim na terra como no Céu. O pão nosso de cada dia nos dai hoje; perdoai-nos as nossas ofensas, assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido, e não nos deixeis cair em tentação, mas livrai-nos do mal. Amém!”

Um aluno, na penúltima carteira da primeira fileira, ergueu os braços enquanto rezava. Ao terminar a oração, a professora abriu os olhos, se direcionou para sua mesa, enquanto os alunos diziam em coro: “Boa tarde!”.

4.2.2.1.1.2 História

Transcrição de videogravação: 31/03/2009

Diariamente, após a oração, a professora lia uma história para os alunos. Ela selecionava contos, fábulas, livros infantis e lia-os, em voz alta, enquanto os alunos permaneciam sentados em suas carteiras, ouvindo-a. Durante a leitura da professora, não eram permitidas conversas paralelas ou intervenções dos alunos:

“Mudanças no galinheiro, mudam as coisas por inteiro”

A sala estava disposta em carteiras enfileiradas. Havia seis fileiras, com cinco alunos em cada uma. A professora lia o livro de pé, no centro da sala e interagiu com os alunos, por meio de comentários e perguntas sobre a história:

A professora pegou um livro e disse: _ “Eu vou começar a nossa aula com uma pergunta e quero a resposta de muitas pessoas. Não quero ninguém me enrolando como foi agora.” - Disse enquanto levava o pano com o qual os alunos limpavam suas carteiras para sua mesa.

Professora: “O que vocês acham que aconteceria no mundo se o sol ficasse doente? Se ele resolvesse não trabalhar? O que vocês acham que poderia acontecer no mundo?” Perguntou a professora, enquanto caminhava pela sala com o livro nas mãos.

Aluno: “Ficar escuro.”.

Professora: “Ficar escuro. O que mais?”.

Aluno: “Nublado.” - Respondeu outro aluno.

Professora: “Nublado. O que mais?”.

Aluno: “Não ficaria quente.” - Falou um aluno.

Professora: “Não ficaria quente, ficaria mais frio.”.

A porta do armário que fica no fundo da sala se abriu e a professora pediu a J. que a fechasse. Enquanto o aluno realizava a tarefa ela continuou:

Professora: “O que vocês imaginam que poderia acontecer em um galinheiro na ausência desse sol?”.

Alguns alunos exclamam: _ “Ah!!!”.

Professora: “É. É aquela história mesmo. Vocês acham que mudaria alguma coisa num galinheiro? Eu sei que no resto do mundo também iria mudar. Vamos!”.

Aluno: “O galo não iria cantar.”

Professora: “Mas o que vocês acham que poderia acontecer de estranho num galinheiro se o sol não aparecesse?” - Insistiu a professora.

Um aluno falou algo que não deu para entender. A professora fez: _ “Hã?”. Ele repetiu baixo e ela falou em voz alta: _ “Você não faz nem ideia?”.

Aluno: “Ele não ia cantar.”

Professora: “Ele quem não ia cantar? O sol?”.

Aluno: “O galo.”.

Um aluno levantou a mão

Professora: “Fala J.!”

Aluno J: “O galo não ia pra fora. Ele ia ficar lá dentro”.

Professora: “É isso que nós vamos ver agora. Vocês não têm ideia do que pode acontecer num galinheiro no dia que o sol resolve não trabalhar.” – afirmou a professora. “É uma história da Silvia Ortoff.” – continuou ela.

A professora iniciou a atividade tentando uma interação dos alunos e, depois, voltou-se para a leitura da biografia da autora:

A professora leu o livro, parada na frente da lousa, no centro da sala: _ “Silvia Ortoff foi uma mulher extraordinária que marcou profundamente o teatro e a literatura infantil brasileira. Era carioca e viveu algum tempo na Europa, onde estudou teatro. [...]”

Enquanto a professora lia, posicionada à frente da lousa, os alunos permaneciam em silêncio, aparentemente concentrados.

Professora: “Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro. Fiquem atentos que é bem legal!”

Durante a leitura da história, os alunos pareciam atentos. A professora tentava uma interação, a seu modo, pedindo que os alunos respondessem a suas perguntas ou concluíssem suas frases:

O sol estava resfriado e tinha tomado uma aspirina. Mesmo assim, o nariz dele continuava a pingar. Estava muito roxo, rosado, cor de nariz de sol quando está resfriado. Como o sol estava muito chateado, sentia calafrios, aquelas tremedeiras de quando temos febre alta. Pegou o telefone e ligou para a lua. Triiim!!!Triiim!!! A lua ouviu o telefone tocar, mas como estava muito ocupada. Chamou o dragão que é o cachorrinho dela e o dragão rapidamente atendeu assim: Alô! Casa da Dona Lua Nova! O Sol que estava muito rouco, disse que precisava falar com ela. Mas o dragão respondeu que a Dona Lua Nova estava muito ocupada, que ela não poderia atender naquele momento. O Sol ficou danado da vida. Teve mais 28 espirros. Sua febre aumentou milhões de graus e gritou quase sem voz - gritar quase sem voz é coisa que só sol quase sem voz sabe fazer - que Dona Lua tinha que atendê-lo imediatamente e que era o Sol quem queria falar com ela! E o dragão largou o telefone enganchado no dedo de um astronauta que ia passando por ali e foi chamar

a dona Lua Nova. O dragão era um bichinho, tipo assim, acostumado a obedecer qualquer pessoa desde que ela falasse um pouco mais alto, ou mais nervosa. Ele cuspiu fogo pelo nariz também, porque alguém disse a ele que dragão cuspiu fogo pelo nariz. Não que ele gostasse. Era só dizer que o dragão...” – a professora olhou para as crianças esperando que elas completem a frase.

Professora: “Hã? “Era só mandar que ele...?”

Aluno: “Ia!”

Professora: “Obede...?”

Alunos responderam em coro: “Cia!”

Professora: “Muito bem!”, elogiou. “E ele chamou Dona Lua e ela veio FURIOSA” _ disse, ressaltando furiosa. “Alô! Quem me chamou? Eu estou rouco e não escuto direito, disse o Sol. Dona Lua ficou muito furiosa com a resposta e disse: diga logo! Qual é o assunto porque eu estou muito ocupada! Ocupada? Mas fazendo o quê? – perguntou o sol. Estou lendo jornal no banheiro e fazendo o que não é de sua conta! Respondeu a Dona Lua Nova muito brava, mais ainda. É que estou com gripe Dona Lua, febre muito alta. Tomei aspirina e não adiantou. Deitei-me, me cobri e não adiantou. De modo que hoje não vou poder trabalhar. Estou avisando porque talvez a senhora possa me ajudar. Quê? Quer dizer que hoje não vai ter dia? É. Atchim! Disse o sol. Quer dizer que o pessoal lá da terra vai ter duas noites sem ter um dia no meio? Atchim! Respondeu o Sol. O espirro foi tão forte, mas tão forte, mas tão forte, que desligou o telefone. Dona Lua Nova ficou muito nervosa. Muito, mas muito, muito, muito, muito, muitíssimo nervosa. Correu novamente ao banheiro e terminou de fazer o que tinha interrompido”.

A professora parou de ler o livro e perguntou aos alunos: _ “O que será que ela tinha interrompido?”

Alguns alunos riram timidamente.

Professora: “O que ela tinha interrompido?”- os alunos riram e ela falou baixinho, escondendo a boca com as mãos: “Vou contar um segredinho: ela estava fazendo cocô!” Os alunos riram mais e ela continuou: “e cocô de lua é diferente!”

Aluno: “sai estrela, sai raio!”

Professora: Riu e disse: “Não!” e voltou ler o livro: “Cocô de lua é prateado, muito chique!” Os alunos riram e a professora também e continuou a leitura: “Dobrou o jornal, tomou um banho de um banho, vestiu seu vestido de calça, gritou para o seu dragão: Jeremias!” – a professora gritou. Interrompeu novamente a leitura e disse: “gente, esqueci de dizer uma coisa! Esqueci de dizer que o dragão se chama Severino, mas quando ela ficava muito nervosa, ela o chamava do jeito que ela bem entendia. E o dragão como era muito obediente, o que ele fazia?” – perguntou para os alunos.

Aluno: “Ele obedecia.”

Professora: “Sim senhora! Respondeu Severino, que era o dragão que atendia pelo nome de Jeremias! Apronte já meu café. Vou ter que sair novamente. O Sol está muito gripado hoje e não pode trabalhar. O dragão trouxe pão, manteiga, geleia de jabuticaba, ovos estrelados e leite lá da Via Láctea. A lua comeu tudinho e virou uma lua cheia, redonda!”

A professora interrompeu a leitura e questionou os alunos: _ “Vocês devem estar se fazendo uma perguntinha! Qual é a perguntinha que está na cabeça de vocês agora?”.

Os alunos resmungaram algumas respostas: “o Sol?” - e a professora respondeu a si mesma: “a senhora falou que a história era de galinheiro, mas até agora eu só tô vendo o Sol e a Lua?” Um aluno comentou: “Ah, é que o Sol deve estar quente!” e a professora sentou-se sobre a mesa dizendo: “O Sol deve estar quente. Eu acho que sim. Só um pouquinho.” - e continuou a história.

Na verdade, aparentava ser uma pergunta que se passava pela cabeça da professora e não dos alunos. E quando um aluno quis respondê-la, tentando entender por que somente o Sol e a Lua apareciam numa história de galinheiro, ela ironizou seu comentário e voltou à história. A ironia, nesse caso, cumpre o papel de uma segmentaridade molar ou dura por parte da professora, que busca impedir as linhas de fuga que poderiam passar na expressão verbal do aluno.

Professora: “Voltando!” - continuou a ler a história: “As três Marias não gostaram nada da Dona Lua ter tropeçado nelas e ficaram fuxicando: Ela pensa que é alguém! E a outra responde: patati, patatá, patatá, patati... era só que elas sabiam falar.” E os alunos riram. “A terceira fuxicou de uma maneira bem diferente. Não falou nada. Apenas lançou um olhar de fuxico.” - e a professora parou de lado e olha para a classe imitando a cara da estrela fuxiqueira. “Um jeito horrível. Cheio de más intenções. Péssimo. E a Lua continuou. Quando a Lua cheia apareceu novamente lá na terra foi uma confusão geral. O menino que entrega leite bem cedinho olhou pro céu e disse: hum.... será que é Sol, ou será que é Lua? - disse a professora coçando a cabeça. Pra ser Lua, deveria ter vindo um Sol antes, porque agora são só seis da manhã. Para ser Sol está muito parecido com a Lua. Muito desmaiadinho de cor. E ficou olhando pra Lua e nem reparou que derramou todo o leite no chão. O galo ia cantar. Olhou para cima e não viu o Sol e ficou de boca aberta. Ficou sem entender onde tinha ido parar o dia. Quando o galo viu que não tinha Sol ficou chateadíssimo e começou a implicar com a galinha.” - Os alunos riram da careta da professora. “Mulher, essa casa está uma bagunça. E você não cuida bem dos pintinhos, etc., etc., etc. e tal. A galinha também reparou que o Sol não estava no céu e que a Lua tinha voltado. E como o Sol era o patrão do galo e galo tem mania de mandar em galinha, a galinha começou a coçar suas peninhas e pensar, pensar” - falou a professora coçando a cabeça como a galinha. - “Mas o pensamento da Dona Galinha teve uma conclusão”

A professora interrompeu a leitura e perguntou: “Vocês querem saber no que deu ou posso parar por aqui?”

Alunos: Não! Quer saber!”

Professora: “Se o galo não pode cantar porque o Sol não saiu. Sabe o que é isso? Galo não manda coisa nenhuma. Se ele mandasse, ele cantava. O galo implicou comigo, porque eu sou fraca, sou fraca, sou fraca, sou fraca. Mas se eu resolver mudar, eu vou. A galinha mais que depressa subiu correndo no poleiro, tomou coragem e falou: - professora imitou a galinha falando: “Ô Seu galo! Se a casa está uma desordem a culpa é minha, mas é também sua. Afinal, a casa é nossa, não é só minha. Você que me ajude! Se os pintinhos estão malcriados eles também são seus filhos, converse com eles. Aí ela ficou tão nervosa, tão nervosa, tão nervosa que lá no poleiro ela gritou: Cocoricó!” - a professora imitou a galinha cacarejando e os alunos riram. “Quando a galinha cantou foi um espanto geral em todos os lugares porque quem canta é galo, não é galinha. Até adivinha quem prestou atenção nisso?”

Alunos: “A Lua!”, “O Sol”, “o leiteiro!”

Professora: “Não. O dragão.”

A professora aproximou-se da carteira de um aluno que estava conversando e sem interromper a leitura, bateu os dedos sobre sua mesa, chamando sua atenção e continuou lendo: _ “Pegou rapidamente o pára-quedas e desceu lá de cima gritando: meu nome é Jeremias e não Severino!” – Gritou a professora abrindo os braços e imitando o dragão saltando de pára-quedas. Os alunos riram. “Ele conseguiu falar o que estava acontecendo ele.” – Continuando a leitura: “Dona Lua ainda quis dar uma de patroa. Ordenou que voltasse imediatamente pro céu. Mas o dragão chegou bem pertinho da dona Lua e disse:” – A professora aproximou-se de um aluno, imitando o dragão e disse: “Gorda! E foi embora” – Os alunos riram. A professora afastou-se e continuou a ler gesticulando muito. “A Lua... ah!!! Teve um chilique! Começou a querer desmaiar, olhou pro espelho e teve um susto!” – Disse, levando a mão à testa. “E ela viu que realmente ela estava gorda e muito redonda, e nesse minuto ela começou: Ah! Ah! Ah!” Pronunciou as exclamações após deixar o livro sobre a mesa e imitar passos de ginástica movimentando-se com as mãos na cintura. – Os alunos riram. A professora voltou a pegar o livro e continuou:

Professora: “Pera lá! A galinha cantou, o dragão disse que o nome dele não era aquele que eu chamo, e me chamou de gorda! Pera lá! Tem alguma coisa errada! Se o Sol está doente, porque eu Lua, linda e maravilhosa...” – disse jogando os cabelos para trás e colocando as mãos na cintura. “...tenho que trabalhar sem receber um pagamento extra!” – disse fazendo sinal de dinheiro com os dedos. “Nesse exato momento, Dona Lua, mais do que depressa pegou o telefone e ligou.” – deixou o livro sobre a mesa e fez-de-conta que estava discando e falando ao telefone: “Alô! Sol olha, eu tô ligando pra você, pra pedir pra você que eu quero R\$ 358,00 pelo dia de hoje. Sabe o que é Sol? É que estou trabalhando em hora extra.” “Quando ouviu falar em trezentos e quanto?” – perguntou a professora. “Cinquenta e oito reais” – respondeu uma aluna. “Ele sarou! A aspirina não curou, mas trezentos e cinquenta e oito reais curaram na hora. Mais um dia de gripe e ficaria muito caro, foi o que ele pensou. O dragão percebeu que era um dragão e começou a exigir respeito e voltou a ser chamado pelo seu nome que era?” - perguntou a professora. – “Severino” – responderam alguns alunos. - “Deixou também de fazer aquilo de que não gostava, deixando de soltar fogo pelo nariz. Agora o mais importante mesmo é que a galinha começou a cantar.”

A finalização da leitura aconteceu de forma brusca, de modo que o texto não foi comentado ou trabalhado com os alunos. A professora apenas leu, com sua singularidade, mas pareceu não conseguir envolver os alunos.

Durante a leitura da história percebemos a alegria da professora Maria. Ela anunciou a atividade como um acontecimento e, ao lê-la para os alunos parecia eufórica. Ela dramatizava, gesticulava, mudava o tom da voz, fazia suspense, fazia perguntas e tentava aguçar a imaginação dos alunos. A situação de leitura das histórias eram momentos nos quais a professora buscava ser intercessora entre os alunos e um plano de imaginação, de virtualidade, levando os alunos a imaginar, a fantasia, a elevar sua faculdade imaginativa a uma potência superior.

A professora fechou o livro, apoiou os braços sobre a mesa e finalizou a história com um sorriso: “Afinal, mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro!”.

Aluno: “Acabou, tia?”.

A professora sorriu e não respondeu nada, enquanto dirigia-se para sua mesa.

Professora: “Gostaram?”

Poucos alunos respondem em tom baixo: _ “Gostamos!”.

A professora colocou uma mão na cintura e a outra na testa e falou:

Professora: “Vocês não imaginam com uma gripe, olha a confusão que aconteceu? Mexeu com o céu, com a terra, com a Lua, com o Sol, principalmente com o galinheiro.”.

No mesmo instante, a professora retornou para o centro da sala e disse:

Professora: “Caderno de matemática.”.

Os alunos permaneciam em silêncio e aparentemente atentos, durante a leitura da história, uma vez que todos acompanhavam a professora com o olhar. Contudo, não se pode afirmar que houvesse um envolvimento dos alunos na atividade, pois a atitude de aparente atenção poderia estar relacionada com os aspectos de disciplina e controle e eles só podiam falar o que ela considerava correto. Do mesmo modo, não podemos afirmar que as leituras das histórias não desencadeavam algum princípio de desterritorialização, pois não sabemos até que ponto algum aluno entrou em processo de fantasia. As linhas de fuga podiam até se dar ao nível do pensamento dos alunos, eles poderiam estar viajando, mas não na interação com a professora. Os alunos com eles mesmos, podiam estar cavalgando linhas de fugas, e se fosse assim, estariam, ao mesmo tempo, fugindo da interação com a professora, pois se recusar a entrar numa interação é uma linha de fuga em relação a ela. Assim, mesmo numa atividade aparentemente estratificada, enquadrada na rotina da sala de aula, pode-se favorecer princípios de desterritorialização e a leitura das histórias são exemplos disso, pois são temas fantasiosos que podem afectar os alunos.

4.2.2.1.1.3 Agenda do dia

Transcrição de videogravação: 31/03/2009

O terceiro passo, antes da aula propriamente dita, era a construção da agenda do dia. Diariamente, a professora escrevia na lousa a programação das atividades do dia, a qual ela exigia que os alunos copiassem em seus cadernos:

Professora: “Agenda do dia. Hoje que dia é?”

Alunos: “Trinta e um!”

Professora escreveu usando um giz branco: 31 de março de 2009. Trocou por um giz amarelo e escreveu na outra linha: Agenda do dia. Um aluno arrastou sua carteira até o fundo da sala e a trocou por outra. Colocou-a sobre a cabeça e a levou para o meio da sala onde estava sentado. Depois fez o mesmo com a cadeira. A professora parou de escrever e começou a circular pela sala verificando se todos os alunos estavam com o material sobre a mesa. Parou no fundo da sala:

Professora: “Parece-me que a aula começou ou eu estou enganada? Minha sala não é desse jeito.”

Os alunos continuavam trocando as carteiras de lugar enquanto a professora voltou a escrever na lousa. Um aluno se levantou para apontar um lápis e passou na frente da câmera fazendo tchauzinho. Depois ele voltou para o lugar e imitou um motorista quando passava novamente pela câmera.

Professora: “O número um da agenda?”

Apenas algumas meninas respondem: _ “Oração”.

Professora: “E o número dois?”

As alunas continuaram a responder: “História”

Professora: “Como é o nome da história?”

Aluno: “Confusão no galinheiro.”

A professora foi até a sua mesa confirmou o nome da história na capa do livro e balançou negativamente a cabeça.

Professora: “Não. Mudanças...”

Alunos: “No galinheiro”

Professora: “Mudam as coisas...”

Alunos: “Por inteiro”

A professora escreveu o título da história na lousa. A classe estava copiando o conteúdo da lousa. O mesmo garoto foi apontar novamente o lápis e a professora não viu. Passou em frente à câmera sorrindo e deu tchauzinho novamente.

Professora: “Qual é o nome da autora?”

Aluno: “Sílvia...”

Professora: “Sílvia... o sobrenome é diferente. Sílvia o quê?”

Aluna: “Ortoff?”

Professora: “Isso. Sílvia Ortoff!”

A professora escreveu o terceiro item da agenda e disse:

Professora: “A aula de hoje é sobre problemas de adição.”

Aluno: “É legal, tia!”

Professora: “Quem não gosta de ter um probleminha?” E a correção eu vou fazer caderno por caderno. A correção não será feita na lousa. E o número quatro da agenda é a tarefa.”

31 de março de 2009

Agenda do Dia

1. Oração
2. História: Mudanças no galinheiro, mudam as coisas por inteiro. Autor: Sílvia Ortoff
3. Problemas de Adição
4. Tarefa

A agenda do dia encerrava a ritualização que precedia a aula, diariamente, antecedida pela oração e pela história. Era um eixo organizador para a professora e para os alunos que sabiam, de antemão, o que aconteceria na aula. Além disso, servia como registro, para posterior conferência dos pais, ou da direção escolar sobre o que era feito durante as aulas.

Todo esse ritual de iniciação das aulas durava, aproximadamente, 60 minutos e foi cumprido pela professora Maria do início ao final do ano letivo.

4.2.2.1.2 O desenvolvimento das aulas

Após a agenda do dia a professora, começava a aula propriamente dita. Trouxemos um exemplo de aula de Matemática para ilustrar o modo como a professora, geralmente, procedia nas aulas. Sua didática não variava muito de uma disciplina para outra, mas falaremos sobre isso no item 2.2.1.3, sobre o estilo da professora. Segue o exemplo:

4.2.2.1.2.1 Aula antes do recreio

Transcrição de videogravação: 14/04/2009

Nesta situação será apresentada uma aula de Matemática sobre subtração para exemplificar como se dava o desenvolvimento de uma aula:

A professora pediu a atenção dos alunos, solicitando que eles deixassem o lápis e o caderno de lado e prestassem atenção em sua explicação. Quando ela corrigia ou explicava algo, exigia que todos se concentrassem apenas na sua fala e não admitia que eles fizessem mais nada enquanto ela estivesse falando.

Professora: “Vamos, moçada! Deixando o caderno e o lápis repousando sobre a mesa. Essa primeira é a fase simples da subtração. Uma conta com dez algarismos sem levar um é muito mais fácil de fazer. Certo? Agora nós vamos para a segunda fase que é a continha de emprestar. Então agora eu queria que vocês prestassem muita atenção”.

A professora interrompeu a explicação e chamou atenção de dois alunos que conversavam: “Ma! Bre! Por favor, agora não. Prestem atenção aqui!” Depois se virou para a lousa e continuou:

Professora: “Setecentos e vinte cinco menos cento e setenta e quatro. Eu vou fazer uma coisa aqui do lado e quem se sentir confortável em fazer assim, eu vou deixar fazer por um tempo.”

A professora pegou três gizes de cores diferentes e marcou a unidade, a dezena e a centena. “Agora nós vamos fazer aqui do lado a unidade, a dezena e a centena.”

Professora: “O que nós vamos fazer aqui do lado: Quantas unidades eu tenho aqui?”

Alunos: “Cinco!”

Professora: “Eu faço cinco risquinhos aqui do lado: um, dois, três, quatro cinco! E quantas dezenas eu tenho?”

Alunos: “Duas!”

Professora: “E quantas centenas?”

Alunos: “Sete!”

Unidade: I I I I I

Dezena: I I

Centena: I I I I I I I

A professora chamou a atenção de um aluno que conversava e continuou:

Professora: “A subtração, como a gente viu no começo é uma continha de tirar, uma continha de menos. Eu tinha cinco unidades e vou tirar quatro unidades. Quantas unidades sobraram?”

Alunos: “Uma!”

A professora riscou quatro unidades.

Unidade: I ~~I I I I~~

Professora: “Eu tinha cinco unidades, tirei quatro unidades e sobrou uma unidade. Vamos colocar o número um na continha!”

A professora voltou na conta armada ao lado e escreveu o número um na resposta da casa das unidades:

$$\begin{array}{r}
 \text{C D U} \\
 725 \\
 - \\
 174 \\
 \hline
 1
 \end{array}$$

Professora: “Até aqui tudo bem?”

Alunos: “Tudo!”

Professora: “Agora é o X da questão. Eu tenho duas dezenas e preciso tirar sete dezenas. Dá pra tirar?”

Alunos: “Não!”

Professora: “Uma centena tem quantas dezenas?”

Aluno: “Vinte!”

Professora: “Hã!”

Aluno: “Cem!”

Professora: “Uma centena tem quantas dezenas? Dez! Uma centena tem dez dezenas. Eu vou tirar uma centena daqui e colocar aqui (na dezena). Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez! Deu pra entender o que eu fiz?”

Alunos: “Deu!”

O recurso dos ‘risquinhos’ era uma tentativa da professora em fornecer instrumentos que auxiliassem os alunos a representarem o conhecimento. No entanto, no decorrer da aula, quando os alunos fizeram as atividades sozinhos, percebemos que, a maioria não seguia as recomendações da professora, pois não eram significativas. Uma vez que desconheciam o que era unidade, dezena e centena, como representá-las?

A professora acrescentou dez bastões na casa das dezenas que já continha dois, transformando-os em doze:

Dezena: I I I I I I I I I I

E como retirou um bastão da casa da centena, transformou-se de sete em seis centenas:

Centena: I I I I I

Professora: “Então, aqui eu fiquei com seis e aqui eu fiquei com doze.

A professora voltou para a conta armada e falou para os alunos:

Professora: “Eu vou colocar o seis aqui (na centena) e aqui (na dezena) vai ficar...”

Aluno: “Um!”

Professora: “Opa! Vai ficar doze!

$$\begin{array}{r}
 \text{C D U} \\
 6 \ 12 \ 5 \\
 - \\
 1 \ 7 \ 4 \\
 \hline
 1
 \end{array}$$

Professora: “De doze eu preciso tirar?”

Alunos: “Sete!”

A professora retornou aos bastões ao lado da conta e riscou sete dezenas, contando com os alunos:

Dezena: I I I I I ~~I I I I I~~

Professora: “Sobrou!”

Alunos: “Cinco!”

A professora voltou para a conta e depositou o número cinco no resultado da dezena:

$$\begin{array}{r}
 \text{C D U} \\
 6 \ 12 \ 5 \\
 - \\
 1 \ 7 \ 4 \\
 \hline
 5 \ 1
 \end{array}$$

Professora: “Eu vou tirar mais uma centena.”

Retornou aos bastões ao lado da conta e riscou uma centena:

Centena: I I I I I ~~I~~

Professora: “Sobrou: um, dois, três, quatro, cinco!”

Alunos: “Cinco!”

$$\begin{array}{r}
 \text{C D U} \\
 6 \ 12 \ 5 \\
 - \\
 1 \ 7 \ 4 \\
 \hline
 5 \ 5 \ 1
 \end{array}$$

Professora: “Ficou mais fácil?”

Alunos: “Ficou!”

Professora: “Vamos fazer mais uma conta!”

Alunos: “Vamos!”

A professora repetiu os procedimentos anteriores resolvendo mais uma operação de subtração para os alunos na lousa. Notamos que quase todas as respostas eram dadas pelos alunos Pau, Ag e La, ou pela própria professora. Os demais alunos não respondiam e alguns pegavam carona nas respostas dos colegas citados.

Professora: “Estou esperando para ver estas daqui.”, disse a professora apontando para as outras operações que estavam na lousa. “Alguém não entendeu?” Voltou-se para um aluno que se sentava na primeira carteira e perguntou: “Você entendeu agora? Jura?”. O aluno balançou a cabeça afirmativamente.

A professora parecia não se importar, realmente, em saber se todos os alunos compreendiam o que ela ensinava. Ela perguntava: “*Todo mundo entendeu?*” “*Está claro?*”. Eles respondiam afirmativamente e ela continuava a explicação, mas não investigava o processo de cada aluno, chegando ao extremo de pedir para o aluno jurar. Este aluno pertencia ao grupo dos alunos com maiores dificuldades e a professora já sabia que aquela explicação seria insuficiente para ele.

Esses alunos estavam acostumados a passar até três horas seguidas sentados sem interação, movimento ou comunicação. Nas aulas observadas percebemos que, na maioria das atividades, apenas a professora fala, explicando e passando instruções. A maior parte do tempo os alunos copiam atividades, realizam tarefas e resolvem exercícios. Muitos deles não conseguem resolvê-los e apenas copiam.

A professora ensinou passo a passo como fazer as subtrações valendo-se de dois exemplos. Depois ela pediu que os alunos fizessem sozinhos algumas operações.

Em silêncio, os alunos faziam as atividades individualmente, e alguns as levavam para a professora corrigir. Notamos que eram sempre os mesmos alunos: Gra, La, Hug, Jhon, Pau, May T.

O trabalho individual dos alunos e a disposição da sala em carteiras enfileiradas dificultavam a interação com os alunos, de modo que não se conseguia observar o que eles faziam e como faziam? A professora permaneceu sentada a sua mesa e os alunos trabalhavam em silêncio pressupondo que eles estariam realizando as atividades. Mas na verdade, quais alunos estavam apenas copiando as contas da lousa? Quais alunos efetuaram as operações com êxito? Quais alunos tentaram e não conseguiram realizar as operações? Quais alunos copiavam as respostas dos colegas? Quais as estratégias utilizadas pelos alunos que se diferenciavam da metodologia da professora? Podemos dizer que ela além de não usar a criatividade para ensinar, não permitia que os alunos criassem, ou inventassem suas formas de aprender, pois todos deveriam obedecer rigidamente a seus comandos. Os cadernos deveriam ser organizados, os alunos deveriam usar lápis de cor, pois sua lousa era colorida e deveriam, também, utilizar o recurso dos ‘risquinhos’ porque isso facilitaria a aprendizagem, segundo ela.

A aluna AC levou o caderno para a professora corrigir e ela lhe chamou a atenção devido à letra:

Professora: “Olha essa letra! Isso não é letra de gente!”

A aluna Fran levantou o braço para pedir ajuda à professora que lhe pediu para levar o caderno até sua mesa

A professora olhou o caderno de Fran e apagou tudo o que a aluna fez, dizendo:

Professora: “Vou apagar tudo, porque você não fez o que eu te pedi. Você vai fazer: unidade, dezena e centena. Vai copiar esta continha aqui e vai fazer com os risquinhos.”, disse isso e entregou o caderno à aluna, que voltou a sua carteira.

São os enunciados da professora que regem todas as ações em sala de aula. Desse modo, ela pega a borracha e apaga o que o aluno fez, arbitrariamente, sem se preocupar em investigar *como* ele fez. O capricho, a letra bonita e colorida, o zelo e a organização são os principais fatores de preocupação da professora.

Mais de quinze minutos se passaram desde que a professora deixou os alunos fazerem as operações por conta própria. A maioria dos alunos não levou o caderno para ela corrigir. Ela levantou-se e passou pelas carteiras, observando o trabalho dos alunos.

A professora verificou que Fran não conseguiu fazer e pediu que a aluna pegasse o caderno, uma caixa de lápis de cor e a acompanhasse até o fundo da sala. Colocou uma cadeira ao lado da carteira da aluna e passou a auxiliá-la. Pegou o lápis e o caderno da aluna e realizou as operações do mesmo modo como fez na lousa. A professora efetuava as operações para a aluna, fazendo perguntas para que ela a acompanhasse. Depois a deixou sozinha e voltou para sua mesa.

Observamos que, mesmo com a ajuda da professora, Fran não conseguia fazer o que lhe era solicitado. Ao seu lado, a professora fez por ela, explicando-lhe com os mesmos recursos que fizera na lousa. O interessante é que, na semana anterior, a professora realizou uma atividade de reforço, trabalhando com grupos divididos de acordo com as necessidades dos alunos. É importante ressaltar que nessa ocasião a professora apresentou-nos um grupo de alunos com atraso no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e matemáticas e, por isso, eram submetidos por ela a atividades, tais como: recortar, colar, desenhar, seriar e classificar. A maior incoerência era trabalhar com esses alunos, desse modo, apenas no reforço, uma vez por semana e, nas demais aulas, cobrá-los por desempenharem as mesmas atividades destinadas aos alunos de quarta-série. Eles não conseguiam fazer que lhes era proposto. Compunham esse grupo: Fran, Cai, Fe, May T, Ma e Ju. Mais tarde, uniram-se a eles Be e Eli, que vieram transferidos de outra classe por serem considerados casos de inclusão.

Assim, a professora repetiu com esses alunos os mesmos procedimentos que teve com Fran. Ela passava pelas carteiras, via que eles não faziam nada e explicava-lhes como fazer as contas utilizando os risquinhos. Depois, deixava-os fazendo sozinhos. Novamente, ela circulava pela classe e via que esses alunos ainda não faziam as atividades e pedia que algum colega os ajudasse.

A professora se aproximou de Fran que estava sendo ajudada por Jhon. Olhou para seu caderno e lhe disse que não deveria ter feito tudo amontoado. Disse para a pesquisadora:

Professora: “O problema da Fran, Dona Patrícia, é que ela teima em fazer do jeito que ela acha que tem que ser. Ela amontou todas as contas e não sabe qual é a primeira e qual é a última, pois fez tudo junto. Voltou-se para a aluna: Apaga, faz os ‘risquinhos’. Cadê os ‘risquinhos’? Sem dizer nada, Fran olhava para a professora enquanto ela falava com a pesquisadora. Depois a professora pegou a borracha e apagou o seu caderno e pediu que copiasse de novo, de forma organizada, separando a unidade, dezena e centena. Bateu o lápis na cabeça de Jhon e pediu que ele a ajudasse a fazer direito.

A professora passava novas operações para os alunos que já haviam terminado. Mas dessa vez, ela não passou as contas armadas na lousa, pois desejava que os alunos, além de resolver, armassem as operações. Depois pediu aos alunos:

Professora: “Quem tem caderno para corrigir, ergue a mão que eu passo corrigindo. Mas eu quero ver o caderno de quem já fez todas, exceto esta última atividade que acabei de passar.”

Os alunos May T, Le, Gra, Lu, La e L.F permaneceram com os braços erguidos esperando a professora. Ela parou ao lado da carteira de Ma e perguntou:

Professora: “Você tentou fazer? Responde pra mim, Ma! Você pelo menos tentou fazer?” O aluno batia o lápis na carteira e nem olhava para a professora. Ela permaneceu parada, com os braços cruzados ao lado de sua carteira e perguntou mais uma vez: “Você tentou fazer? Pediu ajuda para alguém? Se você não pedir ajuda, a professora não vai adivinhar. A professora não fez curso de adivinhação. A professora já fez um montão de curso, mas de adivinhação ela ainda não fez! Você quer ajuda? Primeiro senta direito.” Virou-se para o aluno que se sentava atrás de Ma e perguntou se ele poderia ajudá-lo. Ma permaneceu imóvel na mesma posição e continuava batendo o lápis na carteira. O colega Fa colocou sua cadeira ao lado de Ma para ajudá-lo.

A professora continuou percorrendo as carteiras dos alunos e corrigindo as operações. Ela se sentou novamente ao lado de And e perguntou:

Professora: “Você não tem lápis de cor? Olha lá, o meu tem cor. Por que o seu não tem? Eu quero esse caderno organizado!”.

O aluno ajudante ditava para o colega como ele deveria fazer e a professora dava-se por satisfeita. Em alguns casos, quando o colega não conseguia ajudar, a professora o dispensava. O aluno com dificuldade continuava trabalhando sozinho, sem conseguir fazer e a professora responsabilizava-o acusando de não tentar, de ser preguiçoso e desinteressado, como ilustra o trecho a seguir:

Voltando-se para Fran e Jhon, a professora diz ao aluno que Fran deveria usar os 'risquinhos' como ela ensinou. Depois pediu para Jhon voltar para seu lugar e fazer as novas operações que ela passou na lousa e deixar Fran trabalhar sozinha. Jhon voltou para seu lugar.

A professora retornou à carteira de Fe para ajudá-lo.

Fran estava com o braço erguido há alguns minutos, esperando pela professora que lhe disse:

Professora: “Fran, espera dois minutos porque eu sou uma e vocês são trinta. Aguenta a mão aí!”

Ao ouvir a professora, Fran abaixou a cabeça, repousando-a nos braços cruzados sobre a carteira. Mas logo em seguida levantou-se e ficou observando os colegas. Depois se deitou novamente.

Professora: “Fran, eu não posso fazer por você! Você tem que tentar fazer, mas você não tá tentando fazer.” Ao dizer isso ela se afastou de Fran e disse à pesquisadora que a aluna era teimosa e preguiçosa, só queria esperar a resposta pronta e não tentava fazer sozinha.

Chamou-nos a atenção, também, o caso de uma aluna que efetuou contas de adição, enquanto a proposta era subtração:

Finalmente a professora chegou à carteira de Lu, a última aluna da fila que não havia mostrado o caderno. A professora olhou e deu um tapa na carteira. Colocou as mãos na cintura e disse para Lu:

Professora: “Te mato! Sabe por quê? Porque você fez contas de mais.”. Imediatamente, a professora apagou o caderno de Lu e pediu que ela fizesse tudo de novo.

Não sabemos como a aluna realizou as operações de adição e se ela conseguiu acertá-las, pois a professora não avaliou o trabalho, apenas apagou-o porque não era o que ela pediu para fazer. Mas, o que levou a aluna a somar, ao invés de subtrair? Dizer apenas que ela não estava prestando atenção à aula seria insuficiente, porque a professora efetuou as contas na lousa, como exemplificação, e deixou-as lá, para os alunos utilizarem-nas como modelos. Além disso, a aluna esteve concentrada o tempo todo na sua atividade, não manifestando atitudes de desatenção e desinteresse pela tarefa, como conversas paralelas, ou ficar sem trabalhar. Assim, podemos problematizar que, ela fez o que ela sabia, ou seja, contas de adição, no lugar do que ela ainda não sabia, ou seja, contas de subtração. Se essa afirmação for verdadeira, isso seria uma repetição do mesmo, quando o aluno que usa o que ele já sabe, no lugar de tentar o que ele, ainda, não sabe. Produziu-se, então, a repetição do mesmo, ou reconhecimento, em lugar, da produção da diferença, ou invenção. Neste caso, uma professora que adotasse uma linha de segmentaridade mais maleável ou flexível poderia ter aproveitado a oportunidade para verificar o quão corretamente ela estava adicionando, e depois, então, mostrar a diferença entre somar e subtrair.

Nesse momento soou o terceiro sinal, que chamava os alunos para o recreio. A professora pediu que organizassem o material e formassem a fila e depois do recreio ela faria as correções na lousa.

Os alunos guardaram os materiais e saíram da sala para organizarem a fila. A professora pediu que eles organizassem a fila sem bagunça. Os alunos se endireitaram na fila, ela pegou na mão do primeiro aluno eles foram seguidos pelos outros.

Nessa aula, a professora parece interagir com os alunos, ela circula pela sala, olha os cadernos, senta-se ao lado dos alunos com maiores dificuldades, solicita o auxílio de outros alunos para seus colegas, enfim, mostra-se dinâmica e interessada. Contudo, ao examinarmos essa postura mais cuidadosamente, vemos que essa atitude de abertura, interesse e descontração da professora parece encobrir uma inabilidade para favorecer e facilitar uma aproximação do aprendiz, nesse caso aluno que não sabe subtrair, com o signo subtração. No decorrer do ano letivo, isso ficou ainda mais evidente, pois a professora deixou de interagir com os alunos, limitando-se a passar exercícios na lousa e permanecendo sentada em sua mesa, cuidando de outros afazeres. Os alunos, ao terminarem as atividades, levavam-nas para sua correção. Aqueles que conseguiam fazer sozinhos passavam as respostas para os demais e, assim, ela se limitava a corrigir os cadernos dizendo que estavam certos ou errados. Os alunos com maior dificuldade, até mesmo para copiar, ela deixava sem fazer a atividade, exigindo apenas que copiassem corretamente a lousa, e muitas vezes, eles nem isso conseguiam. Isso demonstra um descompromisso da professora com a aprendizagem dos alunos. A professora abre mão do seu Agenciamento do Desejo de Aprender e favorecer que o fluxo de conhecimento passe dela para os alunos. Ela se apegava às sobrecodificações disciplinares e se esconde atrás delas, para garantir que está sendo professora no sentido tradicional do termo.

4.2.2.1.2.2 Aula após o recreio

Segundo a professora, os alunos voltavam agitados para a classe, após o recreio, e com isso a aula rendia menos. Geralmente, ela concluía as atividades iniciadas no primeiro tempo, fazia correções das atividades, passava tarefa para casa, ou trabalhava com jogos. A professora procurava desenvolver ações pedagógicas que controlassem o comportamento dos alunos no segundo tempo da aula, e os jogos serviam como um reforço, se a sala se

comportasse, eles jogavam. Na maioria das vezes, os jogos não aconteciam, pois eram substituídos pela cópia de tarefas e exercícios.

Observação de uma aula após o recreio

Transcrição de videogravação: 28/04/2009

A pesquisadora chegou à escola após o recreio. Os alunos já estavam em sala, e a professora explicava a atividade. A sala estava organizada em fileiras. No fundo da sala, isolado, sentava-se o aluno Pau:

Professora: “Para a tarefa eu vou passar continhas para armar e efetuar. E depois das continhas eu vou pedir para vocês escreverem os numerais em sequência, e vou dar, também, tabuada do 0 ao 10 para copiarem. Depois de eu ter anotado tudo da tarefa, o que mesmo que a professora vai colocar?”

Aluno: “Um bilhete sobre as provas e tem que assinar.”, respondeu a aluna La.

Professora: “Eu vou colocar um bi-lhe-te.”, disse pausadamente. O que vai constar nesse bilhete?”

Aluno: “A prova de quinta-feira!”, respondeu novamente Gra.

Professora: “A prova de quinta-feira, que vai ter mesmo qual matéria?”

Professora: “Subtração. É a última prova deste bimestre. Eu vou fazer a prova e esta prova vai valer nota para este bimestre. Certo? Estamos entendidos, então?”

Professora: “Pessoal, para cada expressão, pula oito linhas, para você fazer a continha bonitinha com espaço. Tá bom?”

Professora: “Psiu! Agora não é hora de conversar. Agora é hora de expressão matemática.”

A professora passava a tarefa na lousa e os alunos copiavam. No início eles faziam silêncio, mas depois começaram a se agitar, conversando e levantando-se das carteiras. A professora passava o tempo todo chamando a atenção dos alunos.

Observamos, também, que a professora passava atividades para os alunos sem utilizar quaisquer livros ou cadernos. Ela não copiava nada na lousa, parecia inventar os exercícios na hora e, não sabemos quais eram os critérios que ela utilizava para criá-los. Nesse caso, ela passou contas de adição, depois sequência numérica e cópia de tabuada. No decorrer do ano letivo constatamos que ela não preparava as aulas previamente, como afirmou na entrevista, mas repetia as mesmas atividades que preparava para os alunos do período da manhã, ou improvisava tudo na hora. Ela também aproveitava o tempo da sala de aula, enquanto os

alunos copiavam os exercícios, para preencher os diários de classe, ler, preparar aulas e corrigir cadernos dos alunos da manhã.

A professora Janaína, da sala ao lado, entrou na sala e chamou a professora. Elas conversaram por um instante, e a professora voltou para a classe dizendo:

Professora: “Pau, você que está aí no fundo, não vai abrir a boca, só vai anotar pra mim o nome de quem sair do lugar. Porque eu preciso ajudar a dona Janaína porque ela não consegue mexer no mimeógrafo”.

Ag não estava fazendo a atividade. Virou-se para Pau e disse:

Aluno: “Pau, olha só quem está conversando!”

Aluno: “Quem?”, perguntou Pau.

Aluno: “Jhon e Lua.”, respondeu Ag rindo.

Aluno: “O Jhon e o Lua? Tá!”, disse Pau.

Jhon e Lua foram os únicos alunos que não conversaram e fizeram as atividades propostas pela professora.

O aluno Fe levantou-se e disse:

Aluno: “Olha aqui a Le conversando!”, disse Fe apontando a colega Le.

Aluno: “Eu sei. O nome dela já está marcado.”, respondeu Pau.

Alguém disse: “O Hu!”

Aluno: “Não. O Hu tá quieto!”, respondeu Pau.

Pau sentava-se isoladamente no fundo da sala. Ele não fazia os exercícios deixados pela professora. Com uma caneta na mão ele anotava os nomes dos colegas que, segundo o julgamento dele, conversavam. Fe sentava-se à primeira carteira e estava virado para trás observando o comportamento dos colegas. Disse a Pau que Joy estava conversando.

Aluno: “Ela não ta fazendo nada. Ela tá quieta.”, respondeu Pau.

A professora voltou para a classe e foi para o fundo da sala para conversar com Pau. Depois se aproximando da pesquisadora, a professora contou que estava com sérios problemas com o aluno Pau, o que a fizera decidir colocá-lo sentado sozinho no fundo da sala, pois ele não sabia conviver em grupo. Segundo ela, o aluno não a respeitava e não sabia se comportar. Além de não copiar a matéria, ele se recusava a fazer os exercícios, conversava o tempo todo, respondia para ela e era agressivo. O auge da situação-problema aconteceu na aula do dia anterior, quando Pau brigou com um aluno no recreio. Na semana passada, a professora conversara com a mãe do aluno, mas não adiantou nada. Como a sala já era difícil para ela trabalhar, devido às dificuldades de aprendizagens, ela impôs uma condição à direção para o aluno continuar fazendo parte de sua classe. Esta condição seria a coordenação acompanhar o comportamento do aluno e auxiliá-la a lidar com ele. A professora contou que a coordenadora foi rígida com o aluno, ameaçando mudá-lo de classe, como fizeram com o aluno Jê. Pau chorou porque não queria ser transferido para outra sala. A coordenadora decidiu dar mais uma chance a ele, desde que mudasse suas atitudes negativas em sala de aula. Uma das recomendações da coordenadora foi aproveitar Pau como ajudante. Foi por isso que ela pediu para Pau vigiar a sala quando ela se ausentou, pois queria fazer o aluno se sentir importante e útil.

Após um mês de observação, as questões disciplinares começaram a ser o foco do trabalho pedagógico com a classe, e o desenvolvimento de mecanismos de disciplinarização tornava-se cada vez mais elaborado, dessa vez atribuindo o poder ao aluno que deixava de ser um dos que bagunçavam para se tornar um dos que controlavam.

Observamos, também, que a professora Maria utilizava os métodos de ensino centrados no professor, apresentando uma atitude autoritária e valendo-se de excessos de exercícios repetitivos. Apresentava, ainda, baixas expectativas em relação ao desempenho escolar dos alunos e, apesar de apontar as dificuldades específicas de cada um, limitava-se a tratá-los dentro do pressuposto de que todos aprendiam do mesmo modo e no mesmo ritmo. Tudo isso, contribuía para a inibição da expressão do processo criativo dos alunos e para a redução da motivação para aprender, uma vez que não havia envolvimento com a tarefa. Nesse caso, não havia desejo e sem desejo não há aprendizagem.

4.2.2.1.2.3 Encerramento da aula

Transcrição de videogravação: 28/03/2009

Próximo ao horário de encerramento das aulas, às 17h 30min, a professora solicitava que os alunos guardassem os materiais individuais e coletivos e organizassem a sala de aula. Ao soar o sinal, os alunos tinham a permissão para sair da classe. A maioria dos alunos se despedia da professora com um beijo no rosto.

A professora terminou de escrever o bilhete e se sentou a sua mesa. Organizou seus materiais, colocando alguns papéis e cadernos numa pasta de couro e guardando os lápis, cola, tesoura, canetas nas gavetas de sua mesa e trancando com uma chave. Soou o sinal e ela autorizou que os alunos saíssem ao terminar de copiar o bilhete. À medida que terminavam, os alunos guardavam os materiais e saíam. Antes de ir embora, eles passavam pela mesa da professora e a beijavam no rosto. A pesquisadora estava ao seu lado e também recebia beijos. A professora aguardou até que todos saíssem e foi embora, apagando a luz da classe e fechando a porta.

4.2.2.1.3 O recreio

O recreio acontecia em dois períodos: o primeiro período das 15h às 15h e 15 min é destinado aos alunos de 1ª a 2ª séries e o segundo período das 15h e 15min às 15h e 30min era destinado aos alunos de 3ª e 4ª séries.

Ao soar o sinal, a professora organizava os alunos em fila para descerem para o recreio. Havia uma fila para os meninos e outra para as meninas. Os outros professores faziam o mesmo. No refeitório, eles formavam outra fila, para se servirem das refeições. Geralmente, a professora comia na escola, pois dizia não ter tempo suficiente para almoçar na troca entre uma escola e outra, mas às vezes comprava lanche na padaria da esquina. A maioria dos alunos da professora Maria comia na escola e elegeu como pratos favoritos: galinhada com alface e arroz-doce. Alguns alunos levavam lanche de casa, tais como: bolachas recheadas, salgadinhos e refrigerantes. Após comerem, os alunos da professora Maria costumavam ficar conversando no pátio, num grupo formado por toda a classe. Os alunos das outras classes corriam pela grama, pulavam as muretas, enquanto algumas meninas conversavam e cantavam, geralmente músicas evangélicas.

Observação do recreio

Diário de campo: 30/03/2009

A professora organizou duas filas no corredor: uma de meninas e outra de meninos. Os alunos se ordenaram por tamanho crescente. Após o sinal ela conduziu as duas filas até o pátio. Os alunos atravessaram o corredor coberto que leva ao pátio coberto. Ao chegar ao pátio, os alunos formaram outra fila, para pegarem as refeições e se sentavam para comer. A comida era servida pelas duas cozinheiras. Os alunos pegavam os pratos e os talheres sobre uma mesa, e a cozinheira colocava a comida no prato de cada um. A maioria dos alunos comia na escola. Apenas um pequeno grupo se juntou para comer bolacha recheada e salgadinhos de milho ao lado do bebedouro. Após comerem, os alunos levavam os pratos até uma bacia e jogavam os restos de comida numa lixeira que ficava ao lado.

À medida que comiam, eles se juntavam ao pequeno grupo perto do bebedouro e, aos poucos, os alunos da professora Maria se agruparam. Eles conversavam entre si e olhavam para a pesquisadora. Os alunos das demais classes corriam pela grama, pulavam as muretas, algumas meninas conversavam e cantavam.

Alguns meninos, alunos da professora Maria, depois de comer se dirigiram à biblioteca. A diretora permanecia em pé, ao lado da porta da biblioteca, vigiando os alunos. Uma menina se aproximou da pesquisadora e disse: “Tia, tá vendo os meninos ali com a diretora? Eles estão de castigo.” A pesquisadora perguntou o que eles fizeram para ficarem de castigo, e a aluna respondeu que eles brigaram no recreio e, por isso, só podiam comer e depois tinham que ficar sentados na biblioteca com a diretora.

Uma inspetora passou pelo pátio aos gritos atrás de um aluno. Ela gritava para ele parar, pegou-o pelo braço, arrastando-o até a biblioteca e jogando-o, aos gritos, junto com os outros alunos.

Mais duas alunas se juntaram à pesquisadora e à outra aluna. Uma delas abraçou a pesquisadora pelo pescoço e perguntou: “Tia, você vai voltar para a aula?”. Respondeu que, ao final do recreio, iria embora e elas pediram para a pesquisadora ficar. Ela disse que voltaria no outro dia.

Bateu o sinal e a professora logo surgiu no pátio, arrebanhando os alunos. À medida que ela passava, eles a seguiam. A diretora liberou os alunos que estavam com ela na biblioteca. A professora parou no meio do corredor e esperou que se formassem as duas filas, de meninas e meninos. Depois eles seguiram para a sala de aula.

Os outros professores também levaram seus alunos para as salas e, aos poucos o pátio ficou vazio. Apenas alguns alunos ficaram para trás tomando água no bebedouro ou saindo dos banheiros. A inspetora gritava com eles para voltarem para a sala de aula.

O pátio ficou cheio de lixo. Papéis de bala, embalagens de bolacha e salgadinhos, garrafas de refrigerante, restos de comida e água espalhada pelo chão. O pessoal da limpeza logo surgiu com vassouras, rodos, lixeiras e panos. Havia duas mulheres e um homem. As mulheres recolhiam o lixo e varriam o chão. O homem limpava as mesas e colocava os bancos sobre elas virados de pernas para o ar. As cozinheiras recolhiam os pratos e talheres deixados pelos alunos na bacia, guardaram as panelas e começaram a limpar a cozinha. O recreio era dividido em três turnos e os alunos da quarta-série eram os últimos a comer. Aos poucos, o pátio ficou limpo novamente.

4.2.2.1.3.1 Os acontecimentos observados no recreio

Descrevemos, no trecho acima, a primeira observação do recreio. Outras aconteceram no decorrer do ano letivo, aleatoriamente. Às vezes, a pesquisadora chegava antes do recreio, para observá-lo e depois seguia para a classe com a professora e os alunos. Outras vezes, observava a aula antes do recreio e descia para o pátio com a turma após bater o sinal. Com o passar do tempo, os alunos ficaram mais próximos da pesquisadora e aproveitavam o momento de recreio para ficar perto dela. As alunas a abraçavam e beijavam, carinhosamente. Passavam as mãos nos seus cabelos, falavam das suas unhas, das suas roupas, observavam cada detalhe. Os meninos também se aproximavam, mas não a tocavam. As conversas sempre giravam em torno do que acontecia paralelamente na sala de aula, como as colas durante as provas, as atitudes desrespeitosas dos professores substitutos e funcionários da escola, e as fofocas de namoros e paqueras entre eles. Muitas vezes, chegavam a contar suas intimidades para a pesquisadora. Também falavam sobre suas angústias e medos do futuro, sobre as dúvidas se seriam aprovados ou não, se estavam aprendendo ou não. Perguntavam: “Tia, você me acha inteligente?”, “Você gosta de mim?”, “Você me acha bonita?”.

4.2.2.2 Cronograma das disciplinas

A professora Maria estabeleceu um cronograma para o primeiro bimestre, a fim de trabalhar os conteúdos das disciplinas:

Segunda-feira: Língua Portuguesa e PROERD

Terça-feira: Matemática

Quarta-feira: Atividades de reforço (Língua Portuguesa e Matemática)

Quinta-feira: Língua Portuguesa e Educação Física

Sexta-feira: Matemática e Artes

No segundo bimestre, houve uma alteração, substituindo as atividades de reforço pelas disciplinas de Ciências, História e Geografia que não foram trabalhadas no primeiro bimestre. Desse modo, todas as aulas passaram a seguir atividades padronizadas para todos os alunos, excluindo-se o espaço para atividades de reforço que melhor consideravam o ritmo e as singularidades de cada aluno. O cronograma das atividades foi alterado da seguinte forma:

Segunda-feira: Língua Portuguesa

Terça-feira: Matemática

Quarta-feira: Ciências, História e Geografia

Quinta-feira: Língua Portuguesa e Educação Física

Sexta-feira: Matemática e Artes

As disciplinas de História e Geografia que deveriam acontecer às quartas-feiras, juntamente com ciências, nunca foram observadas, porque na verdade, nunca aconteceram. A professora sempre aparecia com uma desculpa, pois precisava preparar essas aulas, uma vez que não havia livro didático para essas disciplinas. Assim, ela passou várias semanas lendo e estudando a história da cidade, buscando curiosidades para apresentar aos alunos e fazia isso na sala de aula, enquanto eles faziam exercícios no caderno. A professora passava horas pesquisando o assunto em livros e, muitas vezes, mostrava à pesquisadora curiosidades sobre a legislação antiga e a fundação da cidade. Ela também relatou à pesquisadora que estava trabalhando o mesmo assunto com a sua turma de 3ª série na outra escola em que atuava no período da manhã. Segundo seu depoimento espontâneo, ao contrário dos alunos do período

manhã da outra escola, que participaram das aulas com interesse e curiosidade, os alunos da sala observada brincaram, conversaram e até dormiram durante a única aula de História e, assim, a professora julgou que eles não mereciam o seu esforço de preparar as aulas, suprimindo-as de sua programação. Para a disciplina de ciências, havia livros didáticos disponíveis aos alunos no armário da classe, e a professora os utilizava nas aulas. As atividades de ciências também foram escassas, de modo que, no final do ano letivo, a professora decidiu privilegiar as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, preparando os alunos para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e também deixou de trabalhar com as aulas de Ciências. A partir de outubro, o cronograma foi alterado da seguinte forma:

Segunda-feira: Língua Portuguesa

Terça-feira: Matemática

Quarta-feira: Língua Portuguesa

Quinta-feira: Matemática e Educação Física

Sexta-feira: Artes e jogos

4.2.2.3 O estilo de aula da professora

4.2.2.3.1 Português e Matemática

A fim de transmitir conhecimentos sobre essas disciplinas, a professora costumava explicar a matéria na lousa com alguns exemplos, depois passava exercícios e sentava-se a sua mesa, fazendo alguma atividade, enquanto os alunos trabalhavam individualmente. Num segundo momento, ela fazia a correção dos exercícios na lousa para os alunos corrigirem em seus cadernos. Nesse caso, ela não percebia se os alunos de fato executaram a atividade, ou se apenas copiaram as respostas da lousa. Outras vezes, ela fazia a correção individual, caderno por caderno, passando pelas carteiras dos alunos, ou solicitando que eles o levassem a sua mesa, ao finalizarem as atividades. Nesse caso, ela apagava o que o aluno fizesse de errado e o auxiliava, fazendo para ele. Era comum observar os alunos passando as respostas uns aos outros. Geralmente, alguns alunos tentavam resolver os exercícios e levavam o caderno para a professora corrigir. Se estivesse certo, eles repassavam as respostas corretas para os outros colegas. Ao promover a

correção na lousa, a maioria dos alunos participava oralmente, deixando a impressão de que todos conseguiram realizar a atividade.

Além disso, a professora passava o tempo todo chamando a atenção dos alunos para evitar conversas paralelas durante as atividades. Mesmo as aulas em que a professora propunha uma relativa interação, costumavam ser centradas na sua figura.

4.2.2.3.2 Ciências

Ns aulas de Ciências, a professora utilizava o livro didático oferecido pela escola. As aulas aconteciam às quartas-feiras. No primeiro tempo da aula, ela entregava os livros aos alunos e pedia que copiassem a matéria nos cadernos, uma vez que não podiam escrever nos livros, que seriam reutilizados no ano seguinte por outra classe. Enquanto isso, ela passava um questionário na lousa para os alunos responderem segundo a teoria do livro. Geralmente, eles passavam o primeiro tempo da aula somente trabalhando com a cópia e, no segundo tempo, tentavam responder às questões, que nem sempre eram corrigidas pela professora por falta de tempo.

Essas aulas eram realmente tristes de serem observadas porque parecia que nada acontecia ali, além das reproduções do livro. Nem as correções eram feitas e não vislumbramos qualquer movimento para a aprendizagem e invenção nesses casos. Parecia uma falta de respeito e perda de tempo e, a professora, muitas vezes, utilizava esses momentos para executar outras tarefas.

4.2.2.3.3 Artes

As aulas de artes traziam uma proposta de acordo com o calendário escolar ou algum projeto desenvolvido pela professora. Assim, no mês de abril, comemorou-se o aniversário de Monteiro Lobato, e os alunos produziram uma Emília e um Visconde. Para trabalhar com tema “reciclagem de lixo”, a professora levou os alunos à sala de vídeo para assistirem à animação “Wall-e”, dos estúdios “Walt Disney” e depois cada um fez um desenho sobre o filme em seu caderno.

Geralmente, as aulas de Artes seguiam os mesmos padrões de estratificação que as demais disciplinas. Grande ênfase era dada pela professora ao capricho e à dedicação dos alunos à atividade. As atividades de Artes eram condicionadas pela professora e pareciam mecanicistas, repetitivas e cansativas. Havia um molde original que todos os alunos deveriam copiar. Quanto mais perfeita a cópia, melhor avaliado era o trabalho pela professora.

4.2.2.3.4 Jogos

A professora reservava alguns momentos do segundo tempo das aulas e, algumas sextas-feiras para jogos com os alunos. Geralmente, ela combinava de deixar o tempo livre para jogos, com a condição de que os alunos cumprissem o combinado: fazer os exercícios, permanecerem bem comportados durante as aulas. Mas, frequentemente o jogo não acontecia, porque a professora privilegiava os exercícios da lousa e não sobrava tempo para a atividade lúdica. Assim, ela dizia para os alunos que o jogo ficaria para a próxima aula e era sempre adiado.

4.2.2.4 Avaliação

A cada bimestre, os alunos da professora Maria eram submetidos a avaliações escolares individuais e sem consulta. Segundo a professora, essa avaliação era apenas burocrática e formal, pois as notas eram atribuídas de acordo com uma avaliação global realizada por ela, que contemplava os seguintes itens: participação em sala de aula, interesse e motivação, organização do material, realização das tarefas escolares, comportamentos e atitudes dos alunos. Ao final de cada bimestre, a professora entregava à secretaria escolar uma papeleta com notas e faltas dos alunos em cada disciplina: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. A professora também preenchia seu diário de classe com as presenças dos alunos, as notas das avaliações e o conteúdo programático das aulas.

As avaliações também constituem aspectos de disciplina e controle, segundo Gallo (2005). A quantificação, em termos de notas e conceitos, não se limita a um *feedback* do

processo pedagógico, mas serve como instrumento de poder ao professor e à instituição de ensino.

Na entrevista inicial a professora disse que não avaliava os alunos por meio de provas tradicionais. Questionada pela pesquisadora sobre a mudança de concepção, ela afirmou que não gostava desse tipo de avaliação, mas que precisava apresentá-las como documento, sendo apenas um procedimento burocrático e uma exigência da diretora. Aplicaria uma prova individual e sem consulta consciente de que nem todos os alunos estavam aptos para o teste, mas para facilitar ela dividiu os conteúdos. Na quinta-feira eles fariam prova de matemática e na segunda-feira, prova de português. Para ajudá-los ela faria uma revisão com exercícios similares aos que cobraria na prova, treinando os alunos para o teste:

Observação de uma aplicação de avaliação

Data: 27/04/2009

A classe estava disposta em fileiras e os alunos sentavam-se individualmente para fazerem a avaliação. No teste havia problemas de matemática, sequência numérica e contas de adição e subtração. Os problemas eram simples e similares aos que a professora trabalhara em classe com os alunos

Professora: “Pessoal, procurem fazer cada um sua prova.”

No fundo da sala, o aluno Ma não fazia nada. As folhas estavam sobre a sua mesa e ele sequer recortava os exercícios da avaliação.

Os alunos andavam pela sala, pegavam cola e tesoura emprestadas, apontavam os lápis na lixeira e conversavam. A professora chamou a atenção da classe.

O aluno Ag conversava com o aluno L.F, e a professora o advertiu:

Alunos: “Ag, você entendeu como é para fazer? Então agora não quero conversa. Prova não é para conversar, querido! Eu gostaria de ver o que você sabe para poder te ajudar. Se ele não entendeu, ele vem e pergunta. A professora tá aqui e não nega explicação.”

A professora falou com a pesquisadora sobre Ag, contando sua preocupação sobre as atitudes do aluno. Segundo ela, Ag era um aluno esperto e inteligente, contudo não produzia nada em sala de aula. Seu caderno estava vazio, porque ele não copiava matéria da lousa, não fazia as atividades e não entregava as tarefas. Disse que ele era filho temporão e que os pais e os irmãos o mimavam muito, fazendo tudo por ele. Contou que ele era o único aluno que iniciara o ano com mochila, estojo e materiais novos. Ele também estava sempre bem vestido, tênis e roupas novas e que o aluno não correspondia ao investimento dos pais.

Durante as observações constatamos que o aluno Ag de fato não realizava as atividades propostas pela professora em sala de aula. No entanto, ele era um dos alunos mais participativos. Sempre respondia às questões orais da professora. Ou seja, ele não fazia as

contas, ou a interpretação de textos no caderno, mas quando a professora realizava as correções, ele participava com domínio de conteúdo. Nas transcrições anteriores, podemos observar várias passagens em que o aluno participa ativamente da resolução dos exercícios. Havia momentos, inclusive, em que a professora pedia para ele aguardar em silêncio e deixar outros alunos participarem. Ao contrário de Ag, foram observados vários alunos que resolviam as atividades propostas pela professora no caderno, contudo estes apenas copiavam a resolução dos colegas ou aguardavam que a professora as resolvesse na lousa, não demonstrando uma apropriação do conhecimento.

Os alunos Fe, Cai e Hu levaram suas provas para a professora e ela os auxiliou com suas dúvidas. Depois disse para a classe:

Professora: “Façam com os ‘risquinhos’ que a professora ensinou.”, ressaltando a informação para o aluno Cai: “Viu Cai! Lembra dos ‘risquinhos’ que a professora ensinou? Faça pra você não ter dúvida.”

Aluno: “Tá.”, respondeu Cai.

O aluno Jhon tirou uma dúvida sobre a prova com a professora e voltou para seu lugar.

Cai solicitou novamente o auxílio da professora, que lhe deu algumas dicas.

Os alunos Hu e Bru procuraram a professora para tirar dúvidas.

Fa voltou com um rolo de papel higiênico e o entregou à professora.

Professora: “Pessoal, unidade, dezena e centena a gente começa a contar a partir do primeiro número depois da vírgula.”

O aluno Ma abriu sua mochila e olhou o caderno. O colega Bru viu. Ma fechou a mochila e riu para Bru, que falou em voz alta para a professora:

Aluno: “Professora, o Ma tá copiando do caderno!”

Professora: “Não tem como copiar do caderno. Não tem esse problema no caderno. Tá! Então não tem como copiar do caderno. E tem que fazer continha. Continha eu já ensinei como fazer. Tá?”

O aluno Cai levou novamente sua prova para a professora ajudar e ela o orientou onde deveria recortar e onde faria as continhas.

No fundo da sala, os alunos Bru, Fa, Va, Lu e La conversavam e trocavam informações sobre a prova. De vez em quando eles olhavam para a pesquisadora e viam que ela os estava observando. Eles riam, disfarçavam e continuavam a trocar informações.

A professora, sentada a sua mesa, fazia “Psiu!”, quando ouvia conversa na sala de aula.

Cai foi de novo à mesa da professora e lhe perguntou alguma coisa e ela pediu para ele tentar sozinho.

Cai é um dos alunos que a professora classificava como especial, pois apresentava sérios problemas de aprendizagem. A professora informara que o aluno era copista, não sabia ler ou escrever espontaneamente e não possuía conhecimentos elementares de matemática. Contudo, nas observações anteriores verificou-se algo que se repetia no momento da avaliação, Cai era um aluno persistente e não desistia diante das dificuldades encontradas. A professora também elogiou seus progressos nas últimas aulas.

A pesquisadora caminhou pela sala para verificar como os alunos faziam as provas. Ma ainda estava recortando as atividades. Jhon, Bre, And, Lua e May T já resolviam os problemas. Cai chamou-a e pediu ajuda, pois não sabia resolver os problemas. Fran ainda recortava as atividades e May já as tinha recortado e as estava colando.

Jhon levou sua avaliação para a professora conferir suas respostas.

And, Bre e Wal trocavam informações sobre os problemas.

A pesquisadora caminhou pela sala novamente.

Os alunos que conversavam no fundo a olharam e sorriram com ar de cumplicidade.

A professora perguntou:

Professora: “Quem tá conversando?”

A aluna Fran foi até a mesa da professora e mostrou sua prova. Ela disse que a aluna havia copiado os números errados e pediu para ela prestar atenção e fazer direito.

Em observações anteriores notamos que a aluna Fran não conseguia fazer nada sem ajuda. Ela apenas copiava e com muita dificuldade. Nesse dia, ela mal conseguiu montar sua prova. Como esperar que ela resolvesse esse tipo de operações matemáticas, se a própria professora informou que a aluna não realizava sequência numérica de 1 a 10!

Cai procurou novamente a professora, e ela lhe disse:

Professora: “Eu ensinei isso na primeira semana. Na primeira semana.”

Cai voltava para seu lugar, mas parou no meio do caminho e retornou à mesa da professora que logo disse:

Professora: “Agora não, Cai. Você precisa fazer sozinho.”

Jhon levou sua prova para a professora e ela disse que a questão estava errada.

And virou-se para trás e mostrou sua prova a Bre. Os dois conversaram e And virou-se novamente para trás e pediu a questão número cinco.

Ma entregou um papel para Bre. Bre leu e conversou alguma coisa com Ma. Depois And virou-se para trás e também se comunicou com Bre.

Havia uma poça d'água embaixo da cadeira de Bre.

Bru tirou dúvidas com a professora.

No fundo, os alunos Fa, Bru, Va, Lu e La faziam as atividades e conversavam. Eles também trocaram bilhetes.

Os alunos continuavam conversando, e a professora gritou:

Professora: “Bru, se eu te pegar conversando de novo com a Va ou a Va conversando, ela vai ficar com zero! Não quero ninguém conversando com ela. E cara feia pra mim é falta de educação.”

Soou o sinal do recreio. A professora pediu que os alunos organizassem as carteiras, pois terminariam a prova ao voltar do intervalo. Os alunos guardaram os materiais e saíram para o corredor. A professora chamou o aluno Bre e conversou particularmente com ele. Bre voltou para sua carteira e guardou seu material. Bre fizera xixi na calça.

4.2.2.4.1 O esquema de cola dos alunos

O esquema de “cola” durante a prova revela a discrepância de tal sistema de avaliação. A classe pesquisada é considerada informalmente uma sala especial, de modo que os alunos agrupados em tal sala foram selecionados devido às suas dificuldades de aprendizagem. Segundo a professora, há alunos na sala que só conseguem copiar. Não leem, nem escrevem sem auxílio e não possuem os fundamentos rudimentares de matemática. Não estamos falando de alunos que não conseguem somar, subtrair, multiplicar ou dividir, mas sim de alunos que não conseguem ordenar os numerais numa sequência de 1 a 10. Mesmo os alunos considerados intermediários, que já desenvolveram algumas habilidades de leitura, escrita e aritmética, ainda possuem grandes dificuldades de compreensão dos enunciados e interpretação.

Assim, no momento da prova individual e sem consulta, a professora os auxiliava na leitura dos enunciados, oferecendo pistas e dicas para as resoluções, respondendo aos alunos se os exercícios estão certos ou errados. No entanto, ela não auxiliava a todos do mesmo modo, atendendo a alguns e negando-se a ajudar outros, segundo critérios subjetivos e desconhecidos pela pesquisadora. Além disso, ela dispõe-se a ajudar, ao mesmo tempo em que os lembra, o tempo todo, de que a prova é individual e eles precisam fazer sem ajuda para que ela reconheça suas dificuldades reais.

4.2.2.4.2 A convivência da professora com o esquema de cola dos alunos

Observamos, também, que a professora foi conivente com o esquema de “cola” estabelecido na classe. Apesar de advertir os alunos sobre as conversas paralelas no momento da prova, ela não tomava qualquer atitude e sequer se levantou da cadeira ou circulou pela sala. Ela também aproveitou o tempo para conversar com a pesquisadora e fazer outras atividades, desviando o seu foco de atenção da avaliação.

A atitude da professora em relação à aprendizagem dos alunos pode ser ilustrada pela sua fala à pesquisadora em um depoimento espontâneo, registrada em diário de campo:

Enquanto os alunos resolviam os exercícios, a professora se dirigiu até o fundo da sala para conversar com a pesquisadora. Ela contou que os alunos fizeram as provas e se saíram muito mal. Disse, ainda, que as provas eram apenas documentos burocráticos, pois os alunos possuíam necessidades especiais e não poderiam ser avaliados somente por testes. Segundo a professora, houve progressos dos alunos no último ano. Apesar das inúmeras dificuldades ainda encontradas, muitos já avançaram, pois quando ela começou a trabalhar com eles no ano anterior, praticamente ninguém sabia ler e não possuíam conhecimentos de Matemática. Devido a isso, ela procurou trabalhar com repetições para que eles reforçassem o que estavam aprendendo. Para ela, muitos alunos tinham dificuldade em reter os novos conhecimentos, eles não assimilavam e não adquiriam os saberes de forma acumulativa e precisavam sempre recomeçar do início. Destacou o crescimento do aluno Cai no último bimestre como exemplo de crescimento e superação. Ela concluiu dizendo que o construtivismo não seria a teoria ideal para se trabalhar com alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem e sua prática pedagógica lhe mostrou isso. Desse modo, ela procurava trabalhar mais atividades de reforço, de forma repetitiva com os alunos. Os alunos começaram a se exaltar na conversa e a professora foi para a lousa resolver os exercícios.

4.2.2.5 Atividades de Reforço Escolar

Esta categoria pretende apresentar uma atividade de reforço escolar. Uma vez por semana, às quartas-feiras, a professora preparava um trabalho pedagógico diferenciado para contemplar as diferentes necessidades dos alunos.

4.2.2.5.1 Poesia Tanta Tinta

Essa aula de reforço escolar baseia-se em atividades promovidas pela professora com a poesia Tanta Tinta, de Cecília Meireles.

Contextualização da aula

Nesse dia, a professora providenciara três atividades diferentes, sendo que cada uma possuía um objetivo diferente, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Esta forma de trabalho era realizada uma vez por semana pela professora, por se tratar de atividades diferenciadas que exigiam grande flexibilidade e atenção da professora que, sozinha, monitorava cada grupo e as dificuldades específicas de cada aluno. Desse modo, além da aula exigir uma preparação prévia mais elaborada, também solicitava da professora, no momento da aula, muito dinamismo e atenção multifocada. Estas informações foram passadas para a pesquisadora, antes do início da aula, pela professora e constatadas durante as observações.

Ela dividiu a sala em três grupos. De acordo com a professora, o primeiro grupo era formado por seis alunos com graves dificuldades (May T, Fran, Ju, Ma, Fe, Cai). Esses alunos ainda não conseguiam ordenar as letras do alfabeto, formar sílabas, reconhecer fonemas, fazer sequência numérica, efetivar operações aritméticas básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão. O segundo grupo era formado por sete alunos (L.F, Hu, May, Já, Bre, And e Va) com dificuldades na leitura, na escrita e nas operações aritméticas, porém se encontravam num estágio mais avançado que o primeiro grupo, pois já reconheciam as sílabas e formavam palavras na leitura e na escrita. E terceiro e maior grupo era formado pelos alunos (Fa, Bru, La, Ga, Jhon, Jhon C, Gra, Ca, Wil, Pau, Ag, Je, Wal, Lu, Pri, Le) que já conseguiam ler, escrever e efetuar contas com certa autonomia, mas apresentavam dificuldades de interpretação e compreensão de textos e enunciados, e também de realizarem atividades que exigissem um pensamento mais abstrato.

Observamos, assim, que o primeiro grupo não tinha conquistado ainda a hipótese silábica ou alfabética, o segundo, estaria prestes a consegui-la ou a teria conseguido recentemente, ou ainda no meio deste processo.

C.O.: Eu cheguei ansiosa para observar esta aula, uma vez que a professora ressaltou a importância do trabalho diferenciado realizado por ela nas quartas-feiras com os alunos. Depois da primeira aula observada, presa nas estratificações e representações da professora, eu ansiava por um trabalho mais solto, diferente e que favorecesse oportunidades para novos agenciamentos, inclusive corpóreos. Senti um clima diferente na sala de aula logo que cheguei. A disposição das carteiras e as conversas dos alunos, que pareciam mais soltos e descontraídos, rindo e brincando entre si, remetiam a um devir-criança na sala de aula. Mas não sei ainda até que ponto isso acontecia realmente ou se era fruto das minhas expectativas de encontrar a vida pulsando na sala de aula. Vamos continuar o relato e ver para onde se seguem as linhas de fuga.

Transcrição da gravação

Data: 01/04/2009

Professora: “Alguém se lembra quem foi a Cecília Meireles? O que a professora deu há pouco tempo sobre a Cecília Meireles? Eu dei uma poesia muito legal, que vocês gostaram muito!”

Um aluno cita o nome de uma poesia que não deu para compreender e a professora disse que essa poesia era da Sílvia Ortoff.

Professora: “A poesia era ‘Ou isto, ou...’”

Alunos: “Aquilo!”

Enquanto conversava com os alunos, a professora rodava a atividade no mimeógrafo.

Professora: “Psiu!!! Pessoal, leiam com os olhos!”, advertiu a professora, enquanto entregava as cópias aos alunos.

Professora: “Psiu!!!” Leiam com os olhos, não contornem, nem circulem nada.

Aproximando-se do grupo 01 ela disse: “Moçada, vocês receberam uma folha em branco e duas folhas escritas. Vocês vão fazer com essa folha um envelope. Pode colar, escrever o nome e enfeitar o envelope de vocês.”

A professora seguiu para a lousa e disse:

Professora: “Grupo 01, por enquanto vocês esqueçam a lousa. Copiem a agenda e depois guardem os cadernos e façam o que eu pedi a vocês. O grupo 02 e o grupo 03 prestem atenção aqui! Agora quem vai falar sou eu. Grupo 02, a primeira coisa que vocês vão fazer pra mim é encontrar a letra N que vem depois da vogal. Preste atenção, eu não quero assim: Na, Ne, Ni, No, Nu”, disse a professora escrevendo as sílabas na lousa. “Eu quero assim: An, En, In, On, Un.”

A professora percebeu que o aluno L.F estava chorando debruçado na carteira. Foi até ele e disse que não precisava chorar, porque eles fariam juntos na lousa. Solicitou ao grupo 02 que grifasse todas as palavras que apresentassem a letra N antes das vogais.

Depois, ela pediu aos alunos do grupo 03 que fizessem a leitura do texto em voz alta. Cada aluno leu uma frase.

TANTA TINTA

AH, MENINA TONTA!
TODA SUJA DE TINTA
MAL O SOL DESPONTA

(SENTOU NA PONTE
MUITO DESATENTA...
E AGORA SE ESPANTA
QUEM É QUE A PONTE PINTA
COM TANTA TINTA?)

A PONTE APONTA
E SE DESPONTA

A TONTINHA TENTA
LIMPAR A TINTA
PONTO POR PONTO
E PINTA POR PINTA

AH, MENINA TONTA!
NÃO VIU A TINTA DA PONTE!

Cecília Meireles

A classe trabalhava em silêncio.

O barulho de serra elétrica da obra no banheiro atrapalhava a compreensão da leitura dos alunos. Após o término do texto a professora chamou a atenção da classe:

Professora: “Pessoal, vocês vão precisar treinar mais a leitura em voz alta do texto em sua casa, porque quando eu leio em voz alta na minha casa, pro meu pai, pra minha mãe – Fa, qual é o problema? Por que você está rindo? Presta atenção na explicação – treinando em casa vocês melhoram a voz e a leitura. Vocês podem desenhar? Agora vocês têm cinco minutos para fazerem as atividades. O grupo três vai ilustrar o texto. O que vocês podem desenhar? Uma menina, numa ponte cheia de tinta!”

Aproximou-se do grupo 01 e perguntou se eles terminaram de fazer o envelope. Depois voltou para a lousa e desenhou uma ponte. Perguntou aos alunos:

Professora: “O que costuma passar embaixo de uma ponte?”

Aluno: “Carro!”, respondeu um aluno.

Aluno: “Rio!”, responderam vários alunos.

Professora: “Um rio!”

Parecia uma bagunça, um verdadeiro caos, com a professora correndo de um grupo a outro.

Voltou-se novamente para o grupo 01. Os alunos já haviam decorado os envelopes e estavam recortando as letras do alfabeto.

O aluno Bre do grupo 02 havia grifado corretamente todas as letras N que antecediam vogais e a professora, sorrindo, mostrou o trabalho dele à pesquisadora. Em seguida, voltou-se para o grupo 01, dizendo:

Professora: “Isso, recorta rapidinho pra gente começar a trabalhar!”, após o comentário, ela correu para o outro grupo e incentivou o aluno L.F a trabalhar. Depois, falou para todo o grupo 02:

Professora: “Moçada, posso propor um desafio pra vocês?”

Alunos: “Pode!”

Professora: “E se eu der pra vocês outro texto, mas sem ser em letra de forma? Será que vocês vão conseguir ler?”

Foi até a sua mesa pegar o outro texto mimeografado.

Professora: “Psiu! Estou ouvindo muita conversa e pouco trabalho. Agora, eu vou propor um desafio, mas vocês precisam guardar todo material que está em cima da carteira. Vocês deixam muitas coisas sobre a carteira e depois se atrapalham. Olha,

um desafio. Essa classe tem a fama de não enfrentar desafios. Quero ver quem vai enfrentar esse?_Pessoal, quero que vocês leiam esse texto. Será que vocês conseguem?”

Os alunos permaneceram um tempo com o texto até que um deles disse:

Aluno: “Professora, é igual! É igual o outro!”

Aluno: “É a mesma palavra aqui!”

Professora: “São as mesmas palavras? É o mesmo texto?”

Aluno: “Não professora!”

Professora: “É ou não é?”

Aluno: “É tia, é sim!”

Professora: “Como você sabe?”

Aluno: “Tá escrito tanta tinta aqui, igual o outro!”

Professora: “Aonde tá escrito tanta tinta?”

Aluno: “Aqui, tia!”, apontou outra aluna.

Professora: “É ou não é? Vocês estão me deixando confusa!”

Aluno: “É diferente tia!”, contestou o aluno L.F

Professora: “Não é o mesmo texto, L.F? Tente ler. Leia pra mim.”

Aluno: “Tanta Tinta”, soletrou o aluno com dificuldade. Ao ler, arregalou os olhos como se tivesse feito uma descoberta.

Professora: “É ou não é o mesmo texto?”

Aluno: “É tia, é sim!”, disse o aluno sorrindo.

Professora: “É ou não é?”

Aluno: “É!”, confirmaram os alunos. L.F, agitado, apontava as palavras no texto, comprovando que eram as mesmas.

A professora voltou para a lousa e deixou os alunos do grupo 02 lendo o texto individualmente. Eles pareciam concentrados na tarefa. Ela começou a explicar uma nova atividade para o grupo 03.

Professora: “Pessoal, quando é que a gente utiliza a letra N com som de An, En, In, On, Un?”

Silêncio.

Professora: “Quando?”

Aluno: “Bastante!”

Professora: “É bastante, mas quando? Anotem aí: Observação: usamos N com som nasal (o som do an, en, parece que sai pelo nariz), quando ele for seguido – vocês

não estão prestando atenção! – quando ele for seguido de consoante. Quais são as consoantes?”

Aluno: “A, e, i, o, u!”

Professora: “Opa! Essas são as vogais! Consoantes: b, c, d, f, g, h, j, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z.” Atividade: circule as palavras que possuem N com som nasal e separe as sílabas.

Enquanto a professora passava matéria na lousa, a pesquisadora observava o trabalho dos alunos do grupo 01. O aluno Cai havia feito um envelope com o desenho de um casal de aves amarelas e dois filhotes:

Pesquisadora: “Por que você desenhou pintinho, Cai?”

Aluno: “Não é pintinho. É canarinho!”

Pesquisadora: “Você coleciona canário? Por isso você falou canário na brincadeira?”

Aluno: “Eu tinha um casal e deu ‘fiote’.”

Fran decorara seu envelope com flores, corações e borboletas. May desenhara um navio e Felipe desenhara uma floresta. Somente Ma se recusava a desenhar e Ju ainda fazia o envelope.

Enquanto isso a professora explicava a atividade na lousa para o grupo 03. Depois ela voltou-se para o grupo 02.

Professora: “No primeiro texto que eu dei (em letra bastão), vocês marcaram as letras ‘Ns’. Agora vocês farão a mesma coisa nesse texto aqui (em letra cursiva). Entenderam? Todo mundo entendeu?”

Voltando-se para o grupo 01.

Professora: “Acabaram de recortar? Guardaram as letrinhas no envelope? Agora eu quero que vocês montem em cima da mesa o alfabeto. Lembram? A, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, p, o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, w, z.”

O sinal tocou e a professora pediu para os alunos deixarem o material sobre a mesa, pois continuariam depois.

Os alunos trabalhavam animadamente nos três grupos, enquanto a professora corria de um lado para outro, durante todo o tempo transcorrido na atividade. Tudo parecia muito acelerado na sala de aula e era difícil acompanhar todos os movimentos. Ao fazer a transcrição da videogravação, parecia algo caótico, pois se ouvia o som de várias vozes ao mesmo tempo, juntamente com o barulho da reforma do lado de fora da classe e a voz da professora tentando se sobressair.

A professora atuava como um maestro que conduzia uma orquestra. Nesse caso, os alunos eram os instrumentos que tocavam cada um em seu tempo, segundo sua singularidade e não havia um ritmo, uma unidade, pois a singularidade se destacava do coletivo. Era possível observar movimentos que tomavam velocidades e lentidões. O aluno L.F, por

exemplo, no início da atividade chorou por não conseguir executá-la e foi confortado pela professora que assegurou fazer junto com ele. Depois, o mesmo aluno surpreendeu-se, ao descobrir que ambos os textos apresentados pela professora eram iguais e concentrou-se na leitura depois disso, demonstrando satisfação e deixando-se levar num ritmo mais veloz. Já os alunos do grupo 03, pareciam caminhar num ritmo mais lento, pois a professora passava para eles atividades meramente cognitivas, sem espaço para a descoberta e a invenção.

De modo geral, os alunos pareciam não se incomodar com a câmera, e na maior parte do tempo, eles pareciam nem notá-la. Mas demonstravam interesse e satisfação de que a pesquisadora registrasse as imagens de suas produções, de modo que os alunos do grupo 01 decoravam os envelopes e a chamavam para fotografá-los.

4.2.2.6 Atividade de gramática e interpretação de texto

Esta categoria apresenta uma atividade de Língua Portuguesa - interpretação de texto.

4.2.2.6.1 “A lagarta que tinha medo de voar”

Interpretação da poesia “A lagarta que tinha medo de voar”, de Cleide Vilas.

Contextualização da atividade

A professora Maria estava sentada à mesa, e os alunos sentavam-se em fileiras e cumprimentaram a pesquisadora, quando chegou. A professora se levantou e cumprimentou-a com um beijo, perguntando se ela estava bem e como foi seu final de semana. Os alunos copiavam um texto da lousa. Após o texto havia atividades de gramática e interpretação. A pesquisadora pediu uma caneta e uma folha à professora para copiar as atividades da lousa, uma vez que não dispunha do recurso da filmadora. Ela deu-lhe um caderno brochura e uma caneta. Os alunos acharam engraçado vê-la copiando matéria no caderno. Disseram que ela parecia uma aluna. A pesquisadora sorriu.

Diário de campo

Data: 29/06/2009

Na lousa constava o seguinte:

Agenda do dia

Jaboticabal, 29 de junho de 2009

- 1 – Oração
- 2 – História: O preço de um cheiro
- 3 – Texto: A lagarta que tinha medo de voar
- 4 – Interpretação do texto
- 5 – Atividades

A lagarta que tinha medo de voar

Era uma vez uma lagarta

Bem grande e bonita. Seu nome

Era Lia.

Ela morava num abacateiro
com outros insetos. Conversava com
Todos, especialmente com suas cole-
gas lagartas.

Lia era muito alegre e anima-
da até o dia em que soube que
estava próximo o momento mais impor-
tante na vida das lagartas: transfor-
mar-se em borboleta.

_ Mas, afinal, o que é u-
ma borboleta? – perguntou PA-
ra sua amiga mais velha, que
se preparava para o sono trans-
formador.

_ Borboleta é o ser mais lin-
do que eu conheço. Tem em suas
asas todas as cores da natureza
e voa com a leveza do vento.
(...)

Cleide Vilas

Entendendo o texto

1. Releia o texto e copie a palavra que indica:
 1. Um animal
 2. Um sentimento
 3. Um nome próprio
 4. O nome de uma árvore
 5. Ar em movimento
 6. Parte do corpo dos insetos
 7. Espaço de tempo formado por 24 horas
2. Qual o título da história?

3. Quais os personagens do texto?
4. Quais os sentimentos da personagem principal?
5. Invente um nome para a amiga mais velha.

Os alunos deveriam copiar o texto da lousa e responder às perguntas individualmente. À medida que terminassem a atividade, deveriam levar os cadernos à professora para que ela fizesse a correção. Sua mesa estava cheia de livros, e ela disse que estava preparando as aulas do próximo semestre. Disse que tinha muita coisa para fazer e aproveitaria os momentos mais tranquilos na sala de aula, caso contrário não teria descanso nas férias.

A pesquisadora levantou-se e observou como os alunos estavam fazendo as atividades propostas. A maioria dos alunos ainda copiava as atividades. Apenas as alunas Lu, La, Ga, e Va e os alunos May T, Pau, e Lua respondiam às questões propostas para o texto. Os demais alunos copiavam a matéria. O aluno Ag estava começando a copiar o texto da lousa. Os alunos Cai, Fran, Be e Eli copiavam da lousa exatamente como a professora escreveu. (Esses alunos não diferenciam a lousa da professora do seu caderno e não conseguem ler o que escrevem, apenas copiam. Já May, L.F, Fe, Hu, Jaq são copistas, não conseguem ler ou produzir escrita espontânea, mas sua letra é muito bonita, e seu caderno muito organizado). Os demais alunos Bru, Fa, Ca, Le, Wil, An, Jhon, And e Wal brincavam e conversavam sem que a professora percebesse e por isso estavam atrasados com as atividades.

A professora chamou o aluno Eli até a sua mesa, pedindo para verificar seu caderno. Ela queria ver se ele copiava corretamente da lousa. Ele levou o caderno até ela, que leu e pediu para que ele apagasse e refizesse tudo. Ele reclamou e ela ficou brava. Disse que seu papel era ensiná-lo e se ele fizesse algo errado precisaria ser corrigido. Ela apontou seus erros, mais ou menos assim: “a minha lousa é diferente do seu caderno. Você precisa copiar seguindo até o final da linha. Além disso, você copiou palavras erradas e pulou partes do texto.” Eli voltou para o seu lugar com cara feia e apagou todo o texto, reiniciando a cópia. A professora pediu para os outros alunos levarem o caderno até sua mesa para que ela os corrigisse.

A aluna La foi a primeira a levar o caderno. A professora leu e perguntou: “Amiga é sentimento? Borboleta é ar em movimento?”. Devolveu em seguida o caderno à aluna e disse que ela estava desatenta e precisava prestar mais atenção no que fazia. La voltou para seu lugar e apagou o que estava errado. Depois ficou pensando.

A aluna Lu também levou o caderno à professora. Ela leu suas respostas e pediu para refazer, porque havia muitos erros.

Jho também levou o caderno e precisou corrigir vários erros.

A maioria dos alunos não levava o caderno para a professora corrigir e aqueles que levavam voltam desanimados.

La comentou que só acertou dois exercícios e que não sabia o que estaria errado.

A pesquisadora voltou a caminhar pela sala foi chamada por uma aluna que perguntou que é sentimento. Era Ca. Ela respondeu que “sentimento é aquilo que

uma pessoa sente. O que você sente?”, perguntou a ela. Ela sorriu e nada respondeu. “Quando alguém te irrita o que você sente?”, voltou a perguntar. “Eu fico com raiva?”, ela respondeu com uma pergunta. “Isso mesmo! Raiva é um tipo de sentimento. E quando alguém te faz uma coisa que te deixa muito contente o que você sente?”, perguntou novamente. “Eu fico feliz!”, ela respondeu mais confiante. “E felicidade é outro sentimento.” Orientou-a a ler novamente o texto para encontrar um sentimento, como pedia a atividade. Depois ela deveria levar o caderno para a professora corrigir e verificar se estava correto.

A aluna da frente era Jaq. Ela é muito tímida, assim como Ca. Virou-se para trás e ouviu toda conversa. Depois a pesquisadora parou ao seu lado e viu que ela não havia respondido nada ainda. Ela disse que não conseguia fazer sozinha e sentia vergonha de perguntar. Depois observamos que ela esperava Ca fazer e copiava suas respostas.

O aluno May mostrou à pesquisadora, todo orgulhoso, que já havia copiado o texto e começaria os exercícios.

O aluno Jhon pediu para a pesquisadora verificar suas respostas. Ele escreveu:

Um animal: lagarta

Um sentimento: alegre

Um nome próprio: Lia

O nome de uma árvore: abacateiro

Ar em movimento: natureza

Parte do corpo da lagarta: asas

Espaço de tempo formado por 24 horas: vida

A pesquisadora respondeu que ele foi muito bem, mas deveria rever o ar em movimento e o espaço de tempo de 24 horas. “O que dura 24 em nossas vidas?”, perguntou-lhe e sugeriu que ele pedisse a ajuda da professora.

Jhon foi até a ela e entregou-lhe o caderno. Ela olhou e respondeu “alegre não é sentimento”, devolvendo-lhe o caderno. Ele voltou ao seu lugar com uma visível frustração.

A pesquisadora interagiu com a aluna La, como uma intercessora entre ela e o signo:

A aluna La não se cansava de tentar. Ela queria descobrir o que seria ar em movimento e para isso levou o caderno várias vezes até a mesa da professora. La chamou a pesquisadora até sua carteira e disse que não estava conseguindo. A pesquisadora ajoelhou-se ao seu lado e pediu que ela parasse de ‘chutar’ e tentasse pensar com calma. “Pense no ar. O que é o ar?”, perguntou-lhe. Ela respondeu que o ar é isso que a gente respira. Perguntou-lhe se havia ar na sala de aula e a aluna disse que sim. Então pediu que ela dissesse como era esse ar e ela disse que não dava para vê-lo. Perguntei se daria para senti-lo e ela disse que não dava para pegar o ar. Então perguntou: “O que nós poderíamos fazer para sentir o ar?” e ficou pensando junto com a aluna que depois de um tempo respondeu: “A gente pode soprar!”. A pesquisadora soprou o ar em direção ao seu rosto e perguntou: “Você sentiu o ar se movimentando? Quando ele está parado não o sentimos, mas quando ele se movimenta podemos senti-lo.” Nesse momento ela sorriu e me disse: “O vento! O ar em movimento é o vento!”. A pesquisadora continuou: “Isso mesmo! Lembre-se das pipas no ar. Quando uma pipa voa?”, perguntou-lhe. “Quando tem vento.”, ela

respondeu. “E quando sabemos que há vento?”, perguntou-lhe novamente. “Quando o ar está se movimentando e ele leva a pipa pra cima!”, ela disse com um sorriso.

Houve, no segmento acima, um momento de ruptura, criou-se um *breakdown* na experiência da aluna com o signo.

A professora continuava sentada a sua mesa, corrigindo os cadernos. A aluna levou seu caderno para ela que disse: “Muito bem, La! Depois de tentar muito, você acertou na loteria ou a Dona Patrícia te ajudou?”. La ficou sem jeito e não respondeu. A pesquisadora interferiu dizendo que a ajudou a pensar, mas ela descobriu sozinha. A professora parabenizou-a e disse que gosta muito da sua persistência. “La e Hu são dois alunos que vencem pelo cansaço. Eles não desistem nunca. Às vezes escrevem cada bobeira, mas quando pensam e não apenas ‘chutam’ eles chegam à resposta”, disse a professora. La sorriu. A professora pediu que ela não mostrasse a resposta aos colegas, porque eles também precisariam aprender a pensar. La voltou para sua carteira e fechou o caderno

Neste trecho, a professora agiu como um centro de poder pautado na sobrecodificação, desvalorizando a experiência de aprendizagem.

A maioria dos alunos não levou o caderno para a professora corrigir e ela disse que liberaria a partir do dia seguinte os alunos que fizessem as atividades e ela corrigisse. Ao dizer isso, ela chamou novamente Eli para verificar se ele refez a cópia do texto corretamente. Eli levou o caderno até ela que apagou tudo dizendo: “Quantas vezes preciso repetir que o seu caderno é diferente da minha lousa. Você precisa seguir a sua linha até o final e não parar onde eu paro porque eu tenho menos espaço para escrever do que você.” Eli voltou contrariado para sua carteira e a professora reforçou que nada adiantaria ele fazer cara feia quando fosse corrigido. Ameaçou ligar para o pai do garoto que esteve na escola semana passada e, segundo ela, pediu que fosse informado caso seu filho não a respeitasse. Eli recomeçou a sua cópia, mas dessa vez a professora limitou que ele copiasse apenas o primeiro trecho do texto e lhe mostrasse.

Novamente, observamos acima, a sobrecodificação, pois o caderno do aluno deve ser igual à lousa da professora, mas os alunos não conseguem. E ela insiste na cópia.

Soou o sinal do recreio, e a professora pediu aos alunos para guardarem os materiais. Antes de saírem ela informou novamente que os alunos que não lhe mostrassem as atividades não seriam dispensados no dia seguinte. Depois pediu que eles formassem a fila. Os alunos foram liberados para o recreio, mas aqueles que não se comportassem direito seriam novamente suspensos dos intervalos. A punição deixaria de ser coletiva e se tornaria individual.

Este segmento mostra, no encerramento da primeira parte da aula, a ação do centro de poder no controle dos comportamentos, dos corpos e dos desejos dos alunos.

4.2.2.7 Atividade de produção de texto

Nesta categoria apresentamos uma atividade de produção de texto.

4.2.2.7.1 Alice no País das Maravilhas

Interpretação de um trecho da obra “Alice no País das Maravilhas”

Contextualização da aula

A professora contou que reconsiderou sua decisão sobre suspender o projeto de produção de texto devido ao mau comportamento dos alunos e decidiu dar uma chance de remissão aos mesmos. Ela dizia trabalhar com a classe utilizando acordos preestabelecidos entre eles e nesse caso o acordo seria realizar uma atividade interessante com o novo projeto em troca da mudança de atitude dos alunos. Em caso de indisciplina e desinteresse, eles reformulariam o acordo, sob pena de suspensão das atividades.

Para iniciar o projeto, na aula anterior os alunos encaparam os cadernos com folha azul. Depois a professora entregou, a cada um, uma folha mimeografada com um trecho da história “Alice no país das maravilhas”. A professora leu o texto para a classe. Os alunos colaram a folha no caderno e ilustraram a história, sob a orientação da professora, desenhando Alice, uma menina loura de vestido azul, um coelho com relógio e uma árvore.

Havia também um quadro com algumas informações importantes sobre interpretação de texto que a professora explicou aos alunos e todos colaram no caderno.

Quadro:

Texto:

Transcrição da videogravação:**Data: 11/09/2009**

A classe estava organizada em fileiras, e os alunos trabalhavam individualmente. Apenas o aluno LF se sentava isolado no fundo da sala, pois segundo a professora, ele a enfrentou e naquela tarde estava impossível trabalhar com ele.

Na lousa a professora passava questões de interpretação do texto que seriam trabalhadas com os alunos naquela tarde.

Lousa:

11/09/2009

Entendendo o texto:

6. Responda às questões abaixo de acordo com o que você aprendeu:

1. Quem é o narrador do texto?
 2. Quais são os personagens do texto?
 3. Quais as ações dos personagens?
 4. Em que tempo a história se passa?
 5. Em que lugar acontece a história?
-
- 2 - Por que Alice ficou impressionada?
 - 3 - Você se impressionou com algo no texto?
 - 4 - Por que você acha que o coelho estava atrasado?
 - 5 - Dê outro nome à história.

Ao terminar de escrever as questões, a professora ficou de pé em frente à lousa e passou as instruções aos alunos:

Professora: “Pessoal, nós vamos fazer agora a interpretação do texto. Leiam o quadrinho que a gente já conversou. Não se distraiam, não se dispersem. Copie a pergunta e resposta a lápis. Certo? Todo mundo entendeu? Eu tenho uma amiga que fez magistério, faculdade, um curso depois da faculdade que é o mestrado que a dona Patrícia tá fazendo e doutorado e ela só escreve a lápis. Ela não gosta de caneta de jeito nenhum. Certo? Eu só quero dizer que quero letra bem feita e bem caprichada. Quem não veio no dia em eu comecei com o caderno e não pintou o texto e não desenhou vai deixar um espaço e fazer isso depois. Certo? Certo? Entenderam? Então vamos lá!”

Os alunos ouviram as instruções em silêncio. A professora começou a escrever as questões na lousa, falando em voz alta o que escrevia:

Professora: “Entendendo o texto: Responda às questões abaixo de acordo com o que você aprendeu.” Ela parou de escrever e virou-se de frente, conversando com os alunos. “Essas questões estão dentro do texto da Alice. Eu acho que ficaria mais interessante o trabalho se vocês voltassem e lessem com os olhos o texto antes de responder.”

Aluna: “Tia, é pra pular linha?”, perguntou Lu.

Professora: “Não é pra pular linha. É pra copiar e responder.”, respondeu a professora e continuou escrevendo as questões na lousa.

Os alunos copiavam silenciosamente.

Após terminar de passar as questões na lousa, a professora explicou que as últimas perguntas não estavam no texto e era para os alunos responderem de acordo com suas próprias interpretações:

Professora: *“Alice ficou impressionada com alguma coisa no texto, não ficou? Quem sabe me dizer o que impressionou Alice?”*

Vários alunos levantaram as mãos para responder, e a professora escolheu May, que não havia participado da aula até aquele momento.

Aluno: *“O coelho e o relógio!”*, respondeu May.

Professora: *“Um coelho e um relógio?”*, repetiu a professora demonstrando dúvida.

Aluno: *“Foi um coelho usando relógio.”*, respondeu Ag.

Professora: *“Isso! Foi um coelho usar relógio! Não se esqueçam de dar a resposta completa. Agora vocês vão pensar: e você? Quando leu o texto você se impressionou com alguma coisa? Chamou atenção alguma coisa nesse texto pra você? Pensa. Se sim, escreve: sim isso me impressionou. Certo?”*

Passando para a próxima questão:

Professora: *“Três. Por que o coelho estava atrasado? Eu queria a opinião de vocês. Eu queria que vocês pensassem!”*

Aluno: *“Porque ele acordou tarde?”*, respondeu Pau.

Professora: *“A opinião é sua. Você vai escrever.”*

Aproximou-se de Pau e disse algo para o aluno apontando para seu caderno.

Professora: *“Quatro. Qual é o título do texto? Vocês estão com o texto na mão. Vamos!”*

Aluno: *“Alice no País das Maravilhas!”*, respondeu Pau seguido de alguns colegas.

Professora: *“Alice no País das Maravilhas! Depois de tudo o que nós conversamos, invente um novo nome para esse texto. Certo? Podem terminar.”*

A professora terminou de explicar as atividades propostas e caminhou pela sala observando os cadernos dos alunos. Ela comentava as respostas incorretas dos alunos dizendo: lembra o que nós falamos disso na aula? Lembra que eu expliquei? Algumas vezes ela pediu que os alunos prestassem atenção à pergunta, pois foi trabalhada em sala.

Ao passar pela carteira de Fran, que ainda não havia conseguido terminar de copiar as perguntas da lousa, a professora não disse nada. E continuou caminhando e pedindo para os alunos se atentarem à pergunta.

Ag apontava o lápis na lixeira, dançando e brincando na frente da classe. A professora passou por sua carteira e verificou que o aluno não havia escrito nada no caderno, perguntou se ele demoraria a se sentar e trabalhar. Após percorrer todas as carteiras, a professora sentou-se a sua mesa. Os alunos trabalhavam silenciosamente.

Após algum tempo em silêncio a professora alertou a classe:

Professora: *“Não está rendendo o trabalho hoje não. Já são quase duas e meia. Vamos trabalhar?”*

Obedecendo à professora o aluno voltou a se sentar no seu respectivo lugar.

Enquanto a professora escrevia sentada a sua mesa, a pesquisadora caminhou pela sala para observar os cadernos dos alunos. No fundo da sala, os alunos, Jhon, Wil, Fa e Bru começavam a copiar as questões. Os alunos May, Fran, LF, Fe, Cai, Be e Eli copiaram as questões da lousa, mas não sabiam responder, pois não conseguiam ler. Pau, La, e Jhon 2 terminaram de responder às questões. Ag não escrevera nada em seu caderno, apenas conversava, brincava e passava o tempo se distraíndo com qualquer coisa (lápiz, borracha, folha de papel). Os demais alunos respondiam às questões.

Vinte minutos se passaram enquanto a professora permaneceu sentada, e os alunos responderam às questões do texto. Após esse tempo, os alunos estavam dispersos, conversavam e andavam pela sala, pois alguns terminaram de responder ao questionário, outros não respondiam porque não conseguiam, e alguns não se interessaram em fazer a atividade.

A professora levantou-se para corrigir a atividade na lousa:

Professora: *“Pergunta número um: Quem é o narrador? O escritor? Alguns responderam Lewis Carrol. Quando a gente responde um texto, responde o autor, (a professora gaguejou e se enrolou para explicar. Fez uma pausa, respirou e continuou) a gente não escreve o nome dele, a gente responde só: o escritor. Certo?”*, explicou a professora, escrevendo a resposta na lousa: *O escritor.*

Mesmo que os alunos tenham acertado o nome do narrador, o que vale é a resposta do manual do professor.

Professora: *“Quais são os personagens do texto?”*

Alunos: *“Alice e o coelho!”*

Professora: *“Alice e o coelho só?”*

Alunos: *“E a irmã dela! A irmã da Alice”*

A professora escreveu na lousa: *“Alice, a irmã e o coelho.”*

Professora: *“Quais as ações dos personagens do texto?”*

Alunos: *“Correu! Correu atrás!”*, começaram a responder os alunos, mas a professora os interrompeu:

Professora: *“Vamos com calma. Lembra que eu falei do enredo? Pessoal, lembra que a professora pediu para não trocarem as ordens pra não virar uma bagunça?”*

Prevalece a ordem, o modelo correto para a professora, a sobrecodificação.

Pau levantou a mão e pediu para responder:

Aluno: “professora eu fiz assim: a ação da Alice foi a irmã dela ler um livro e depois se espreguiçar. E a do coelho foi correr atrás dele.”

A professora ouviu o aluno e disse:

Professora: “Isso, tem um monte (de ações) Então vamos fazer assim: primeiro Alice, na sequência: olhou o livro, espreguiçou-se, o que mais?”

Silêncio.

Professora: “Que mais? Olha no texto. Vocês têm o texto!”

Alguns alunos viraram a folha e olharam o texto, enquanto a professora aguardava encostada na lousa.

Aluno: “Viu o relógio do coelho!”, respondeu Pau. Mas a professora pareceu não ouvir, pois dava atenção à aluna Ga que falava algo com ela.

Aluno: “Colheu flores!”, gritou Ag do fundo da sala. Apesar de não ter feito a atividade, Ag participava da correção oral.

Professora: “Não quis colher flores.” Corrigiu a professora. “Que mais? Jhon1, eu não ouvi sua voz ainda!” A professora terminou de escrever e aguardou Jhon1 responder. Um aluno quis falar algo, mas a professora o impediu, dizendo para respeitar a vez do colega.

A classe permaneceu em silêncio aguardando a resposta de Jhon1.

Os colegas Fa e Wil que ficaram conversando com Jhon1 e não fizeram a atividade, riam da situação do colega, ao ser arguido pela atividade que não fizera. A professora chamou a atenção de Fa:

Professora: “Fa aconteceu alguma coisa? Então para de conversar senão eu vou mudar você de lugar. Vocês me pediram para se sentarem perto e eu permiti, mas parece que isso não está funcionando. Se continuar assim eu serei obrigada a mudá-los de lugar.”

Há várias aulas esses alunos não faziam mais as atividades. Passavam o tempo brincando e conversando no fundo da sala, e a professora fingia não perceber. Às vezes chamava a atenção, quando a situação fugia ao controle e chegou a falar com a pesquisadora que não sabia o que fazer, então os deixava de lado, pois já eram alunos repetentes e não poderiam ser reprovados novamente. A professora parecia nutrir uma simpatia por esse grupo de alunos.

Os alunos John 2 e Ag aguardavam com os braços estendidos. A professora solicita suas respostas:

Professora: “Fala Ag!”

Alunos: “Alice viu o coelho!”

Professora: “Agora as ações do coelho!”

Alunos: “Olhou o relógio!”, gritou Ag.

Professora: *“Tem mais. Vamos ver quem acha!”*

Alunos: *“Espantou-se!”*, respondeu Pau.

Professora: *“Essa foi uma ação da Alice.”*

Alunos: *“Tirou o relógio.”*, respondeu Ag.

A pesquisadora aproximou-se de Ag e disse que apesar de ele não ter feito a lição ele gostava de participar e perguntou por que ele não fez. O aluno respondeu que gostava de participar, mas tinha preguiça de escrever.

Professora: *“Tirou o relógio foi uma ação do coelho, mas como nós já passamos não vamos colocar. Mas poderíamos ter escrito: tirou o relógio, olhou-o. Eu quero que vocês lembrem mais uma que o coelho fez.”*

Alunos: *“Olhou a hora.”*, respondeu Pau.

Professora: *“É a mesma coisa que olhou o relógio.”*

Alunos: *“olhou o relógio espantado. Estava correndo.”*, tentou Pau.

Professora: *“Falou!”*, respondeu a professora, desistindo. Esperou os alunos copiarem e perguntou: *“em que tempo a história se passa?”*

Alunos: *“Num dia quente!”*, respondeu Pau.

Alunos: *“Numa tarde quente!”*, também respondeu La.

Professora: *“Quais são os personagens do texto?”*

Alunos: *“Ah, é! Numa tarde quente!”*, corrigiu-se Pau.

Professora: *“Numa tarde quente”.*

Alunos: *“Eu pus num dia quente.”*, disse Pau.

Professora: *“No texto está escrito numa tarde quente. Quando eles especificam uma coisa, é preciso colocar. Lembra da Bela e a fera? Não especificava, mas aí está escrito então eu coloco igual.”*

Professora: *“Onde se passa a história?”*

Alunos: *“Num campo! Num jardim!”*

Professora: *“Tá escrito isso no texto?”*

Alunos: *“Não!”*

Professora: *“Então eu escrevo: provavelmente num jardim ou no campo.”*

Aluno: *“Numa praça.”*, fala Fa pela primeira vez.

Professora: *“Não dá pra entender isso não! Por que Alice ficou impressionada?”*

Alunos: *“Porque ela viu um coelho correndo com um relógio na mão!”*, respondeu Ag.

Professora: *“Ag, vamos deixar os outros alunos pensarem? Foi um coelho correndo ou um coelho com um relógio na mão que assustou Alice?”*

Alunos: “Com um relógio na mão!”

Professora: “Então vamos escrever isso: porque viu um coelho com um relógio na mão. Por que ver um coelho correndo espanta alguém?”

Alunos: “Não!”

Professora: “Mas coelho com relógio na mão espanta. Eu nunca vi. Alguém já viu?”

Aluno: “Eu já tia! Na minha imaginação!”, respondeu Ag, mas a professora o ignorou.

Professora: “Quais são os personagens do texto?”

Alunos: “Alice e o coelho!”

Professora: “Você se impressionou com algo no texto? Agora eu peço pro Ag, Pau e Jhon2 deixarem os outros responderem. Depois eu deixo vocês falarem também.”

De modo geral, a classe gostou de participar dessa parte da atividade com o fluxo mais solto, de modo que eles pudessem expressar seu pensamento de modo mais livre, apesar dos direcionamentos da professora.

Os alunos permaneceram em silêncio e a professora aguardou. Como não houve qualquer manifestação ela disse ironicamente:

Professora: “Não tem nada de legal, de diferente nesse texto. Acontece todo dia isso lá no quintal de casa: um coelho passando com um relógio na mão.”

A professora aguarda mais algum tempo e ninguém se pronuncia.

Professora: “O que vocês acharam de diferente nesse texto? Hein? Quais são os personagens do texto?”

Alunos: “Um coelho com um relógio na mão,”, responde La.

A professora pareceu não considerar o comentário da aluna e disse:

Professora: “Vamos pessoal? Ninguém vai falar? Vocês ficaram mudos?”

O aluno Pau tentou falar, mas foi interrompido pela professora:

Professora: “Pau espera um pouquinho. Já já eu te escuto. Eu sei que você fez. Mas tem um monte de gente aqui que eu sei que tem ideia legal pra caramba e não está querendo mostrar pra gente.”

Aluno: “Que ele era um coelho, tia?”, perguntou Be.

Professora: “Ele era um coelho, mas não um coelho comum. O que te chamou a atenção nesse texto? O que ele tem de legal?”

Aluno: “Nada.”, respondeu Be.

Professora: “Nada? Credo!”

Aluno: “Um coelho com um relógio!”, respondeu um aluno.

A professora repetiu a resposta e a escreveu na lousa.

Professora: *“Agora chegamos nas questões pessoais. Eu vou pedir novamente para aqueles três (Ag, Pau e Jhon2) deixarem os outros falar primeiro. Ah professora eu não fiz! Não tem problema, mas ideia você tem. Todo mundo vai me dar uma resposta. Agora para de copiar a vai prestar atenção. Por que você acha que o coelho estava atrasado?”*

Alunos: *“Ele perdeu a hora! Perdeu a hora do chá! Acordou tarde! Ele tava atrasado! Ele ficou brincando e perdeu a hora! Ele tava dormindo e perdeu a hora!”, vários alunos gritavam suas respostas.*

A professora disse que queria ouvir todos os comentários.

Professora: *“Jhon1 o que você acha?”*

Aluno: *“Ele acordou atrasado e perdeu hora.”*, respondeu Jhon1.

Professora: *“E você Fa?”*

Fa não respondeu.

Professora: *“Você LF?”*

Alunos: *“Ele dormiu.”*

Lu estava com o braço erguido, e a professora a chamou:

Professora: *“Fala Lu!”*

Lu se esqueceu da resposta.

Professora: *“O que foi? Deu branco?”*

Os alunos riram.

Professora: *“Fala And!”*

Alunos: *“Por que o relógio dele estava errado.”*

Professora: *“Por que o relógio dele estava errado? Gostei. Ninguém deu essa resposta ainda. Fala Ag!”*

Alunos: *“Professora, porque ele tava assistindo televisão e perdeu a hora!”, disse Ag.*

Aluno: *“Ele distraiu e perdeu hora!”, disse Hu.*

Professora: *“Olha só quanta ideia! Tá vendo como vocês são criativos? Só precisa colocar a ideia pra funcionar! Agora é a hora que eu mais gosto.”*

Ag chamou a pesquisadora e disse que queria falar para a professora que o coelho era preguiçoso.

Pesquisadora: *“Professora, acho que o Ag tem mais uma ideia!”*

Professora: *“Então fala Ag!”*

Ag pediu para a pesquisadora falar.

Professora: *“Ele acha que é porque o coelho é muito preguiçoso.”*

Alunos: *“Ninguém tinha pensado nisso.”*

Ag riu e piscou para a pesquisadora, pois a professora não percebeu a brincadeira deles (o coelho era preguiçoso como Ag, que era esperto, mas tinha preguiça de copiar). A pesquisadora riu para o aluno.

Percebemos, na citação anterior, que uma linha de fuga se estabeleceu entre o aluno e a pesquisadora, uma vez que ela não agia como um centro de poder. Com ela, os alunos podiam experimentar descodificações e desterritorializações sem caírem nas malhas do julgamento moral e disciplinarizador.

Professora: *“Dona Patrícia, por que você acha que o coelho chegou atrasado?”*

Pesquisadora: *“Eu acho que é porque ele tava namorando.”*

A classe toda caiu em gargalhada.

A professora fez uma cara de espanto.

Pesquisadora: *“Quando tá apaixonado perde hora, não perde?”*

Professora: *“Eu acho que a dona Patrícia se esqueceu de que estamos numa quarta série.”*

Pesquisadora: *“Ah, mas eu acho que tem um monte de gente apaixonada aqui na quarta série.”*

Os alunos começaram a se apontar e se denunciar dizendo: “Ele tá!”

A professora os interrompeu e disse:

Professora: *“Continuando. Dê um outro nome à história. Vocês querem mais uns cinco minutinhos pra fazer?”*

Alunos: *“Queremos!”*

Professora: *“Então vamos! Rapidinho!”*

Mais uma vez, a pesquisadora quebra a segmentaridade molar e cede espaço para o fluxo, que é cortado pela professora, numa segmentarização.

A professora sentou-se a sua mesa e voltou a escrever enquanto os alunos tiveram mais tempo para responder à última questão.

A pesquisadora percorreu as carteiras e observou que a maioria não fazia a atividade. Eles conversavam entre si. Os alunos que responderam escreveram “Alice e o coelho”. Era uma prática comum entre eles algum aluno responder e os demais copiarem. Aproximou-se da professora e perguntou se ela já pensou em representar teatralmente as histórias com os alunos. Ela respondeu que tentou uma vez, mas não deu certo porque eles ficaram muito tímidos. A pesquisadora disse que eles não deveriam estar acostumados, por isso era comum um estranhamento, mas achou que eles se soltaram muito numa atividade mais espontânea e o teatro, não utilizando roupas e falas decoradas, mas um teatro espontâneo poderia ser muito legal para os

alunos. Ela disse que tentou jogar imagem e ação com os alunos e foi uma experiência catastrófica, mas pensaria a possibilidade. O sinal tocou e ela pediu que os alunos organizassem o material e formassem a fila.

A pesquisadora tenta uma implicação, mesmo não sendo uma pesquisa interventiva, a presença da pesquisadora em sala de aula provoca afecções nos alunos e professora.

4.2.2.8 Dramatização

Esta categoria apresenta um júri simulado promovido pela professora

4.2.2.8.1 O Julgamento dos Três Porquinhos

Dramatização do livro: “A verdadeira história dos três porquinhos!”, de Jon Scieszka.

Transcrição de videogravação

Data: 02/12/2009

Ao chegar à sala bateu à porta. Uma aluna abriu-a e todos cumprimentaram a pesquisadora com a saudação: “Boa tarde!”

A pesquisadora surpreendeu-se com a formação da classe: a professora sentava-se à mesa posicionada no centro da sala. Na frente da professora havia quatro cadeiras ao lado direito e duas cadeiras ao lado esquerdo, ocupadas pelos alunos Cai, May C, May T, Bru, Fa e Na respectivamente. Encostados na parede do lado direito estavam La e Wal e do lado esquerdo Ag e Hu. Os alunos Bru, Joy, Ga, Wil e Le sentavam-se do lado esquerdo da sala, afastados dos demais alunos. O restante da classe ocupava o fundo da sala.

A professora comentou que aquilo era um júri sobre o livro: “A verdadeira história dos três porquinhos!”, de Jon Scieszka. Em sua defesa, o lobo argumentava que não era culpado pela morte dos porquinhos que foram decorrência de uma crise de espirros que destruiu as respectivas casas ocasionando os óbitos. Na primeira parte da aula, a professora leu a história

para os alunos. Depois compuseram o júri com os personagens representados pelos alunos, os advogados de defesa e de acusação e a juíza (professora). Houve ainda uma adaptação da história pela professora, pois no livro os porquinhos estavam mortos e na dramatização eles estavam vivos. A professora explicou como funcionava um julgamento e eles iniciaram a dramatização. Quando a pesquisadora chegou, a defesa dos porquinhos e do lobo mau já havia se manifestado e as testemunhas de defesa iniciariam os depoimentos. A professora estava animada, e os alunos se divertiam com a brincadeira.

Professora: “Sr Fa, pode chamar a defesa do seu cliente, do Sr Ale Lobo. Quem o Sr Vai chamar dos dois lá atrás.”, disse apontando para os alunos Ag e Hu.

Aluno: “Vou chamar o Sr Ag.”

Ag sentou-se numa cadeira ao lado da juíza. Os alunos riram do colega que estava envergonhado.

A professora disse à pesquisadora:

Professora: “Com um advogado de defesa desse (Cai), os três porquinhos vão para a forca. Escuta o que eu to te falando.

A professora pediu para o aluno Fa se sentar e falou com Ag:

Professora: “Sr Ag, jura dizer a verdade, somente a verdade, nada mais do que a verdade?”.

Aluno: “Juro.”, disse Ag rindo.

Professora: “De onde o Sr conhece Sr Ale Lobo?”.

Aluno: “Da escola.”

Os alunos explodiram uma gargalhada.

A professora bateu a caneta na mesa e pediu ordem:

Professora: “Por acaso, o Sr possuiu algum envolvimento afetivo com ala aluna irmã do Sr Ale Lobo?”

Aluno: “Não.”

Professora: “Sr Fa, pode chamar a defesa do seu cliente, do Sr Ale Lobo. Quem o Sr Vai chamar dos dois lá atrás.”, disse apontando para os alunos Ag e Hu.

Aluno: “O Sr é namorado de alguma prima, irmã, amiga do Sr Ale lobo?”

O aluno respondeu negativamente com a cabeça, rindo.

Professora: “Na sua visão, ele é um rapaz honesto?”

Aluno: “Mais ou menos.”

A professora bate a caneta na cabeça de Ag e os alunos riem.

Professora: “Você é da defesa, caramba!”

Aluno: “É. É sim!”

Professora: “E como o Sr ficou sabendo detalhes dessa história?”

Aluno: “Eu li no jornal.”

Professora: “Só pelo jornal? O Sr não conversou sobre isso com o Sr Ale Lobo?”

Aluno: “Não.”

Professora: “Tem algum fato novo que só o Sr saiba e gostaria de contar a respeito do relacionamento do Sr com o Sr Lobo?”

O aluno riu.

Professora: “O Sr sabe de algum problema grave que existiu entre eles no passado que justifique o ato do Sr Lobo?”.

Aluno: “Eu sei de uma coisa.”

Professora: “É grave?”

Aluno: “É.”

Professora: “Pessoal, é grave!”

Alunos: “Oh!”, exclamaram os alunos.

Professora: “Ordem no tribunal!”

O aluno Ag contou uma história para a professora Juíza, que não será possível transcrever na íntegra porque o aluno falou baixo e gaguejou. Ele disse que os porquinhos brigaram com o Lobo na escola e foram para a diretoria.

Professora: “Oh! Foi lavrado em ata na escola? Eles foram para o livro negro da escola?”

Aluno: “Sim.”

Professora: “Por favor, senhores jurados, atenção para os fatos novos!”

O aluno Ag disse mais alguma coisa à professora, que falou:

Professora: “Então é uma briga de infância! Sr Cai (advogado de defesa dos 3 porquinhos) pode fazer perguntas para a testemunha!”

Aluno: “Como o Sr disse que eles brigaram na escola se eles nunca foram na escola?”, perguntou Cai.

Os alunos riram, e a professora puxou o coro de exclamação: “OH!”

Aluno: “Eles são burrinhos!”

Os alunos riram e a professora colocou as mãos na cabeça.

Aluno: “Os porquinhos nunca foram na escola. Nem o Lobo!”, afirmou Cai.

Aluno: “Eles não sabem ler?”, perguntou Ag.

A professora deitou-se sobre a mesa, desanimadamente e pediu que o aluno Cai se sentasse.

Professora: “Pessoal, alguém da galera tem perguntas? Então vou chamar o Sr Hu Loboboca!”

Os alunos riram e Hu se sentou no lugar de Ag.

Professora: “Sr Hu Loboboca, o seu colega que o antecedeu fez revelações bombásticas, dizendo que os problemas entre o Lobo e os porquinhos começaram na época da escola. O Sr conhece o Ale Lobo desde quando?”

Aluno: “Desde a época da escola.”

Professora: “E o Sr confirma a história contada pelo Sr Ag?”

Aluno: “Sim.”

Professora: “E o que a direção da escola fez?”

Aluno: “Deu suspensão pros três porquinhos.”

Professora: “Oh! E o Sr se lembra de mais alguma coisa sobre os três porquinhos e o Lobo?”

Aluno: “Não.”

Professora: “Sr Fa tem perguntas?”

Aluno: “Não.”

Professora: “Sr Cai, tem perguntas?”

Aluno: “Como você ficou sabendo do crime?”, perguntou Cai de pé.

Professora: “Você não. O Sr!”

Aluno: “Fiquei sabendo na escola.”, respondeu Hu

Professora: “Nós temos aqui um impasse. Temos três porcos que afirmaram nunca terem indo à escola. Eles não são nada espertos. Alguém da plateia quer fazer uma pergunta?”

Aluno: “Como você sabe do que aconteceu?”, perguntou um aluno.

Professora: “Como você sabe?”

Aluno: “Porque o Lobo me contou.”

Professora: “A Sra jura dizer a verdade, somente a verdade, nada mais do que a verdade?”

Aluno: “Professora, posso perguntar uma coisa?”, falou Bru..

Professora: “Agora o júri não pode perguntar nada. Depois o júri vai perguntar.”

Aluno: “Posso ir ao banheiro?”

Professora: “Dona Patrícia, a Sra ouviu a pergunta dele? Vai logo!”

Voltando-se para La a professora perguntou:

Professora: “A Sra por acaso é irmã, prima, namorada ou alguma coisa de um dos três porquinhos?”

Aluno: “Sou prima do May.”

Professora: “Se é pria do May é prima dos 3 caramba! Os 3 são irmãos.”

Alunos: “Oh!”

Professora: “Mais alguma coisa pra ajudar a resolver o crime?”

Aluno: “Não.”, disse a aluna rindo com as mãos no rosto.

Professora: “Pode se sentar agora. Por favor, pode entrar Wal J Porcaria! O senhor tem alguma novidade que pode nos ajudar?”

Aluno: “Não.”

Professora: “O Sr conhecia os porquinhos de onde?”

Aluno: “Da escola.”

Professora: “O Sr confirma a declaração do Sr Ag de que eles eram inimigos desde a época da escola?”

Aluno: “Não.”

Professora: “Eles eram amigos?”

Aluno: “Não.”

Professora: “Estudavam na mesma classe?”

Aluno: “Não”

Professora: “Nem se conheciam?”

Aluno: “Não.”

Alunos: “Oh!”

Professora: “Sr Cai, tem alguém da plateia que você queira entrevistar, por que a situação dos seus clientes é triste.”

Ele escolheu o aluno Jhon.

A professora o ajudou a formular a pergunta:

Aluno: “O Sr tem alguma informação que ajude a desvendar esse caso?”

Aluno: “Sim”, respondeu Jhon.

Professora: “Oh! Revelações bombásticas!”

A professora e o aluno cochicharam e ela pediu para esperarem porque eles estavam conversando em off. Depois o aluno Jhon se levantou e disse.

Aluno: “Foi o Lobo que começou a briga. Ele começou xingando os porquinhos.”

Professora: “Pode sentar e eu vou chamar o Sr Fe porcalhão. O que o Sr tem a acrescentar?”

Aluno: “Foi os porquinho começou a brigar com o Lobo.” Disse Fe.

A professora deitou-se sobre a mesa e a classe riu, porque Fe era testemunha de defesa dos porquinhos e os acusou de iniciarem a briga. Ela pediu para Fe voltar ao seu lugar e se levantou dizendo.

Professora: “Nós temos uma ilustre convidada nesse recinto. É a repórter que está filmando tudo. Dona Patrícia, tem alguma coisa dessa história que a senhora está suspeitando ou gostaria de perguntar, ou colocar na discussão?”

Pesquisadora: “Eu não me lembro da história. Quem está sendo acusado?”

Professora: “É o Lobo. Sr Lobo conte para ela. Ele está muito nervoso. O que você foi fazer na casa dos porquinhos? Ele foi pedir açúcar para fazer um bolo para a vovó que estava doente. Aí ele estava gripado espirrou e quebrou sem querer a casa de palha. O mesmo aconteceu com a casa de madeira aí quando chegou à casa de tijolos ele teve uma crise de espirros e o porquinho foi malcriado com ele, que ficou nervoso e pulou pela chaminé. E o porquinho para se defender esquentava água no caldeirão. ”

Pesquisadora: “Eu entendo, na verdade, o Lobo, porque o clima na nossa região está quente e seco e, com as queimadas da cana, muita gente está com alergia. Crises de espirros são comuns.”

Professora: “Gente, ela na verdade é uma Loba na pele de repórter.”

Todos riram.

Professora: “Agora temos os fatos. Porém, eu insisto! Essa história está muito mal contada por ambas as partes. Na versão do Sr Ale Lobo ele comeu dois porquinhos. Porém, temos aqui os três porquinhos vivos.”

A pesquisadora deu gargalhada.

Professora: “E nós temos uma evidência. Por favor, não se choque (disse para a pesquisadora), as meninas já ficaram chocadas. São fotos fortes.”, disse folheando o livro.

Professora: “Veja, o bumbum do porco!”

Os alunos riram e a pesquisadora também.

Professora: “Temos uma revelação bombástica! Acabamos de saber do médico do Sr. Ale Lobo que não está presente no momento, que ele não comeu nenhum porquinho. Porque ele tem colesterol alto e não pode comer carne de porco. Ele está mentindo. Porém, tem outra revelação bombástica. A água fervendo sapecou o bundão do Lobo e os porquinhos também agiram errado.”

A professora pediu para o júri se reunir e decidir o veredicto.

O júri saiu da sala e depois voltou ocupando seus lugares. A professora chamou à frente da sala o Lobo e os três porquinhos para ouvirem a sentença.

Professora: “Quem vai dar o veredicto?”

O aluno Bru levantou.

Aluno: “Os porquinhos foram errados em ferver água para machucar o Lobo. Já o Lobo foi educado, ele bateu na porta da casa dos porquinhos para pedir açúcar e os porquinhos não queriam dar. Nós achamos que os porquinhos são culpados.”, disse Bru pelo júri.

Aluno: “isso é uma injustiça e se vocês quiserem eu conto a verdadeira história”, disse um dos porquinhos.

Professora: “Oh! Então venha aqui. Senta que lá vem a história!”

Aluno: “O porquinho MayT construiu uma casa de palha e foi brincar. O porquinho May E construiu uma casa de madeira e foi brincar. Eu demorei mais para construir minha casa de tijolos. Depois o Lobo apareceu e soprou e derrubou a casa de palha. May T correu para casa de May. E, mas o Lobo também soprou e derrubou a casa de madeira. Aí os dois correram e se esconderam na minha casa. Aí o Lobo apareceu disfarçado de vendedor.”

Professora: “Esse detalhe a gente não conhecia!”

Aluno: “Depois ele pulou pela chaminé para comer a gente e se queimou.”

Os alunos aplaudiram a declaração do colega.

O júri se reuniu novamente e continuaram apontando os porquinhos como culpados.

Professora: “Minha sentença é: os quatro porcos vão para a cadeia. Os porcos e o Lobo, de preferência separados. O porco Cai e o Lobo Fa também vão pra cadeia especial porque tentaram enrolar a defesa.”

Tumulto entre os alunos.

Professora: “Ordem nessa porcaria! A defesa dos porcos e a defesa do Lobo também vão para a cadeia. Para terminar, temos aqui um infiltrado: dona Patrícia também vai para a cadeia. Ela tirou fotos do juiz.”

Risos e tumulto.

Professora: “Pessoal, acabou o julgamento. Agora vamos voltar cada um pro lugar pra gente fazer o que eu quero fazer com vocês, certo?”

A professora solicitou aos alunos que providenciassem o caderno para a atividade de produção de texto. Alguns alunos se queixaram de que o caderno de Português acabara e, nesse caso, a professora permitiu que utilizassem o caderno de outra disciplina. Ela pediu que cada aluno escrevesse sobre o que mais gostou na atividade que acabaram de desenvolver. Ressaltou que era preciso escrever um texto longo, apenas comentários.

Essa atividade não foi programada pela professora. Segundo seu depoimento espontâneo à pesquisadora, ela não tivera tempo de preparar a aula no dia anterior e, no caminho para a escola, lembrou-se do livro sobre o julgamento do lobo mau e teve a ideia de promover um júri simulado na sala de aula. Apesar de tímidos, os alunos se soltaram durante a atividade, participando, cada um a seu modo e se divertindo. Foi a primeira aula verdadeiramente alegre e agitada, em que os alunos puderam se expressar, porém não livremente, pois eram conduzidos pela professora-juíza. O aluno Cai, que sempre manifestava

sua curiosidade e opiniões foi várias vezes cortado e até mesmo ridicularizado pela professora. Os advogados e testemunhas não conseguiram se expressar diante da classe, e o aluno Bru, que tem se demonstrado mais articulado e autônomo durante as aulas, foi o único que conseguiu criar uma história com argumentos em defesa dos porquinhos. Mesmo assim, a professora recusou-se a acolher a versão do aluno e acabou decretando a sua sentença para o julgamento, uma vez mais utilizando o mecanismo saber/poder.

4.2.2.9 O episódio do recreio

O fato que causou maior rebuliço na escola foi a atração de uma aluna por outra colega de classe. Era uma aluna que, na sala de aula, sentava-se na última carteira e permanecia quieta, quase não falava. Ela sempre levava dois pacotes de bolachas recheadas para comer no recreio, contudo não comia nenhuma, mas distribuía-as entre os colegas. Com o tempo, percebemos que essa aluna dominava um grupo de alunos ao seu redor e depois descobrimos, por meio das observações e dos depoimentos dos colegas, que essa aluna “comprava” a lealdade dos amigos com as bolachas, tanto para receber as respostas dos exercícios nas aulas e nas provas, quanto para se aproximar de uma colega de classe. Ela manifestava um interesse pela colega que se sentava na primeira carteira, na frente da mesa da professora e era uma das únicas crianças que não ficava ao redor da colega portadora das bolachas. Esta distribuía as guloseimas para os amigos que repassassem seus recados e fornecessem informações sobre a outra.

Tudo se revelou explicitamente após os ensaios da Festa Junina, e durante os intervalos do recreio, pois no território-da-sala-de-aula tentava-se conter esse fluxo. Ainda assim, havia espaço para microrrevoluções do desejo, quase imperceptíveis, como essa. Uma conversa informal entre a pesquisadora e a professora, enquanto caminhavam para o recreio, foi o disparador:

Caminhávamos mais descontraídas, depois da tensão na sala de aula, e encontramos a aluna Ga pelo caminho. A professora Maria comentou:

Professora: “Ga parece triste ultimamente.”

Pesquisadora: “Você já reparou na pressão que os alunos fazem em cima dela?”.

Professora: “Você está falando de Va, né?, ela perguntou.

Pesquisadora: *“Ela também! Ela fala muito da Ga, fica provocando a colega, mas outros alunos também fazem isso. E hoje na arquibancada, durante o ensaio da Festa Junina, tudo girou em torno dessas brincadeiras”.*

Professora A: *“Eu já percebi isso e estou preocupada.”*, ela respondeu.

No dia seguinte, a professora decidiu investigar o que estava acontecendo entre os alunos. A pesquisadora chegou à escola após o recreio e encontrou um clima tenso.

“Ontem, depois do seu comentário eu passei a observar o comportamento dos alunos com a Ga. Eu já tinha percebido o interesse de Va, mas como Ga senta-se na frente e é muito quieta eu não imaginava a proporção da coisa. Hoje eu vi a Lu passando recadinhos da Va para a Ga”, ela me contava.

“Ela escrevia bilhetes?”, perguntou a pesquisadora.

“Escrevia nada. Ela é esperta. Não quer deixar rastro! Em troca de bolacha ele pedia aos alunos para transmitirem seus recados. E a Ga é muito durona. Ela não dá o braço a torcer e também se sente ameaçada. Ela estava com muito medo e pediu para que não tomássemos nenhuma atitude.”, ela disse.

“Mas ela confirmou esses recados?”, perguntou a pesquisadora.

“Sim, ela confirmou quando foi questionada, mas não foi por ela que eu soube. Quando eu percebi o que estava acontecendo na sala, eu passei uma atividade e chamei Fa e Jhon para fora da sala. Pedi que eles me contassem o que estava acontecendo entre Va, Ga e as meninas. Percebi que eles se olharam espantados e tentaram disfarçar. Mas eu disse que não era boba e que eles deviam me contar tudo. Aí eles falaram que Va comprava os alunos com bolacha e em troca eles transmitiam aqueles recados a Ga. E o Bru está envolvido até o pescoço. Na hora do interrogatório eles negaram tudo e Bru a protegia. Ele mentiu descaradamente. Até que a coordenadora ameaçou chamar a polícia. Aí eles assumiram. E ela assumiu que é lésbica!”, contou a professora.

“Mas ela disse com essas palavras? Eu já havia observado as brincadeiras dela com Ga, ela gostava de provocá-la, deixando-a brava para que viesse brigar com ela. Mas os outros alunos também entravam na brincadeira sob o comando de Va, pois sua liderança entre os alunos é evidente. Parecia brincadeira de criança”, comentou a pesquisadora.

“Pois é. Mas o caso é sério. Até o Wil está envolvido! A La, a Lu, o Bru e a Le.”, disse a professora.

Ao tomar conhecimento dos acontecimentos, a escola adotou medidas de contenção. Um verdadeiro inquérito foi instaurado, e os alunos envolvidos foram intimados a depor contra a colega acusada de assédio. Esta, inclusive, participou da inquisição, e confirmou tudo. A possível vítima também foi ouvida, chorou, confirmou os fatos, mas disse que sabia se defender sozinha e não permitiu que os pais fossem informados. Os colegas que foram obrigados a contar o que estava acontecendo também choraram, pois tinham medo da reação da colega que estava sob julgamento. Depois disso, a aluna foi proibida de levar bolachas para escola e foi observada mais de perto pelas monitoras nos intervalos. Vários julgamentos

morais foram feitos pelos funcionários e pela professora, conforme ilustra o trecho abaixo, um diálogo entre a monitora e a professora:

A monitora disse: “Eu já observei as atitudes de Va no recreio. Ela usa as bolachas para manipular os alunos. Mas ela é dissimulada e sempre que eu chego perto ela disfarça.”

“Você precisa mudar de tática. Da próxima vez não se aproxime, mas observe de longe sem que ela perceba.”, respondeu a professora.

“Hoje eu percebi que a Lu estava servindo de alcoviteira para a Va. Em troca de bolachas ela levava recados para a Ga. Cada coisa horrível: diz que ela é gostosa, que quer ficar com ela!”, contou a professora para a pesquisadora.

“Se com dez anos ela já é assim, eu não quero nem vê-la na quinta série!”, disse a monitora.

“O pior é que ela não tem condições de ser aprovada, mas eu não posso deixar essa menina na quarta série. Já imaginou ela convivendo com as meninas de nove anos?”, comentou a professora.

A professora também recaiu em valores subjetivos, mas foi muito afectada pelo acontecimento e começou a vislumbrar a energia sexual que pulsava em seus alunos e ficava reprimida pelas atividades escolares. Ela percebeu que tratava os alunos como crianças, mas eles estavam crescendo, e outros interesses vinham surgindo:

“Os meus alunos não são mais os mesmos. Eles estão sentindo a idade. Não são mais crianças e eu vou ter que aprender a lidar com isso. Preciso mudar.” (Professora Maria)

Com isso, ela sentiu a necessidade de trabalhar com projetos que canalizassem essa energia de forma mais plena, mas não sabia exatamente o que fazer e pediu ajuda à pesquisadora que se disponibilizou a auxiliá-la. Segue o diálogo que se estabeleceu entre a professora e a pesquisadora sobre o acontecimento:

“O grande problema nisso tudo é que Ga está sendo intimidada e não sabemos o quanto ela está sofrendo com isso. A intervenção se faz necessária, mas é preciso tomar cuidado para não julgar o comportamento de Va simplesmente.”, disse a pesquisadora.

“Ah, com certeza! Eu disse a ela que sua opção sexual é um direito, mas que ela precisa respeitar também tem direito da Ga. E a Ga não quer nada com ela. O direito de um termina onde começa o direito do outro!”, ela respondeu.

“Mas eu penso que não é só isso. O problema é mais complexo. Você mesma tem me dito que eles estão mudando, que a idade está mais próxima da adolescência e com isso o comportamento deles vem se transformando a ponto de você não conseguir mais agregá-los pelo discurso. Há uma mudança hormonal, a sexualidade se aflora, o desejo fala mais alto e é preciso trabalhar também o corpo, caso contrário os

problemas surgirão espontaneamente, como vêm acontecendo.”, disse a pesquisadora.

“Eu já estava pensando nisso. Estou desenvolvendo um projeto por conta própria, porque não posso depender da escola. Depois que estiver pronto, gostaria que você desse uma olhada”, ela disse.

Claro que sim!, respondeu a pesquisadora.

Apesar da aparente preocupação da professora com as mudanças dos alunos e seu interesse em ajudá-los, esse projeto não foi realizado pela professora. No dia seguinte aos acontecimentos, a aluna Va não foi à aula. A professora Maria revelou à pesquisadora que ficava aliviada com a ausência dela, porque assim, seus alunos ficavam calmos e eram os alunos que sempre conhecera. Ou seja, a professora atribuiu os problemas à Va que saiu como bode expiatório da história. No decorrer do ano, as pressões de Va sobre os colegas, principalmente sobre Ga, continuaram, mas de modo mais velado e encoberto por eles. Ela continuou distribuindo balas e bolachas nos intervalos e não se falou mais sobre esse assunto na escola.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Descolonizar é olhar o mundo com os próprios olhos, pensá-lo de um ponto de vista próprio. O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está”.
Milton Santos

Neste tópico, trataremos da discussão dos aspectos mais relevantes apresentados na seção dos resultados em consonância com o referencial teórico e com a literatura especializada utilizados em nosso trabalho.

Para essa discussão, adotamos um caminho para interpretar os dados e pensá-los como um novo modo de investigação, crescente nas ciências humanas nos últimos anos. Pretendemos fazer uma esquizoanálise, ou seja, uma cartografia que nos ajude a identificar as linhas que compõem a invenção na escola, como o fluxo do desejo de aprender. Nesta cartografia verificamos o que se passa num acontecimento de aprendizagem e quais são as linhas que o compõem. A esquizoanálise pretende mapear e traçar essas linhas, conhecidas como linha segmentaridade dura ou molar; linha de segmentaridade flexível, maleável ou molecular e linha de fuga, para verificar suas misturas, compreender seus perigos e seus riscos para a aprendizagem dos alunos.

Na linha de segmentaridade dura ou molar, predomina a sobrecodificação na qual só acontece a reconhecimento, como afirmação de um eu identitário. Nessa linha dura, o desejo não passa, e a invenção não acontece. Seria o caso de uma professora presa à sua identidade profissional, de forma tão rígida, que se preocupa mais com o papel do professor do que com os signos de conhecimento a serem apresentados aos alunos. Acontece, nesse caso, a codificação da codificação, ou seja, uma sobrecodificação. Pois, os signos, neles mesmos, são resultado da codificação, mas a preocupação com uma certa forma ideal de os organizar, de dar a eles um aspecto formal lógico ou estético constitui como que um codificação da codificação, ou sobrecodificação. Assim, a afirmação de uma identidade que busca constituir um todo integrado e significativo dos diversos códigos comportamentais que compõem um indivíduo é também referida como sobrecodificação.

A linha de segmentaridade flexível ou molecular é um modo que permite a passagem do fluxo do desejo de aprender, no qual se misturam linhas de segmentaridade codificadas e linhas de

fugas, mas não se chega nunca nem a uma sobrecodificação total, ou seja, pura reconhecimento, tampouco o aluno se perde em linhas de fugas, fugindo totalmente ao conhecimento. As próprias linhas de fugas que passam neste segundo modo são relativas. Seria, por exemplo, o caso de uma professora ensinando aritmética por meio da dramatização: a criança pode até querer ficar apenas na dramatização, vivendo as histórias que eles inventam na hora, como linhas de fuga do fluxo de conhecimento, mas a professora, com mestria, leva-os de volta às operações. Se, no meio da atividade, eles escaparem novamente, ela os traz de volta. E, assim, intercalando momento de segmentaridade com momentos de fuga, a aprendizagem vai se constituindo.

Finalmente, haveria um terceiro modo de segmentaridade, que seria a linha de fuga, que pode, ainda, ser relativa ou absoluta. Nesta última, se foge totalmente do fluxo de conhecimento, duas crianças brincando que simplesmente se esquecem que estão na sala de aula e brincam livremente. Nesse caso, de um fluxo, o de conhecimento, se passa para outro, o das brincadeiras.

Em relação ao tema da nossa pesquisa o que conta é saber se acontece reconhecimento ou cognição inventiva. Na linha de estratificação molar ou dura, só é possível a reconhecimento. No outro extremo, na linha de fuga só é possível a invenção, embora no caso da linha de fuga sempre exista o risco de que se invente não um caminho para o fluxo de conhecimentos, e sim para outros fluxos, quando isto acontece se diz que a linha de fuga foi absoluta ou de abolição em relação ao Agenciamento que se fazia, no caso de aprender. Desta forma, se o que se quer é prosseguir no Agenciamento, o de aprender, por exemplo, o mais seguro é favorecer as linhas de segmentaridade flexíveis ou maleáveis. Nestas o Agenciamento se processa, mesmo que com momentos de territorialização ou codificação, como no exemplo citado anteriormente.

Apresentaremos, a seguir, as discussões sobre os temas referentes às categorias que emergiram do material coletado:

5.1. O CONTEXTO INSTITUCIONAL

5.1.1 O espaço físico

O aspecto físico do prédio escolar segue os padrões e as cores dos demais estabelecimentos educacionais municipais e confirma o que Foucault (1999), denomina como Panóptico, ou seja, uma estrutura construída em forma de blocos que

constituem um retângulo de maneira a permitir o controle sobre as salas de aula e os agentes da escola. Esse sistema tem a função de introjetar os mecanismos de controle nos indivíduos sujeitados e submetidos à vigilância e dominação, de modo que os agentes institucionais, inspetora, coordenadora e diretora permanecessem no interior da secretaria na maior parte do tempo, circulando pela escola, apenas nos momentos de maior movimentação: como o recreio, a entrada e a saída dos alunos.

No início das observações, a presença do porteiro controlava a entrada e saída de todos, mantendo o portão principal sempre fechado. Contudo, após a sua dispensa, o portão foi encontrado diversas vezes aberto, o que não favoreceu a entrada ou saída de pessoas sem o conhecimento da escola, o que sugere, mais uma vez, a introjeção dos mecanismos de controle.

A utilização do espaço escolar também era rigidamente controlada pela instituição. A utilização de espaços coletivos, como a sala de vídeo, a biblioteca, a quadra poliesportiva e o pátio demandavam restrições e autorizações prévias da direção e coordenação escolar, de modo que as atividades pedagógicas pareciam estimuladas a acontecer, preferencialmente, no interior das salas de aula.

A escola era muito bonita, pintada em cores vibrantes no seu exterior e cores claras no interior das salas de aula. Possuía um espaço amplo, com vasta área verde, formada por gramado, árvores e flores; quadra poliesportiva coberta e bem montada com arquibancada de cimento; sistema de som com alto-falantes; palco para apresentações artísticas; sala de vídeo com TV e DVD e biblioteca com acervo de livros, mas nada disto foi explorado, durante o período das observações.

O estado de conservação da escola também chamava atenção, porque contrastava com aquilo que conhecemos das escolas públicas. A escola foi pintada recentemente e se conservava com as paredes, mobiliários e equipamentos limpos e bem cuidados.

O zelo pela conservação dos bens materiais limitava sua utilização pelos alunos, como no caso dos livros que, segundo a direção, não eram emprestados para evitar que sumissem e não fossem devolvidos. Casos recentes têm sido notificados pela mídia de pessoas que encontram pilhas de livros novos que são descartados no lixo pelas escolas.

Foucault (1999) concebe a sociedade disciplinar a partir do século XVII, com o nascimento do capitalismo na Europa. A disciplina foi criada para lidar com a explosão demográfica e organizar a mão de obra do modo de produção capitalista. Assim, a sociedade moderna é a sociedade disciplinar que produz o indivíduo como fundamento, pois a disciplina é um diagrama de poder que se exerce de forma individual. A Pedagogia funciona como nas

fábricas, a escola trabalha com a divisão de tarefas, funções e organização do tempo. Há o currículo, as disciplinas, o sinal, os lugares distribuídos. Na sala de aula, o aluno é avaliado individualmente por meio de tarefas, testes e disciplina. Para Deleuze, a sociedade disciplinar é sucedida pela sociedade de controle que conta com mecanismos mais elaborados, pois o comportamento já está estabelecido e garantido pelas instâncias disciplinares que continuam a existir e se constituem na base da sociedade de controle, mas trata-se de monitorar a distância. Na verdade, faz-se uma vigilância constante, não mais para moldar os comportamentos e corrigi-los sempre, mas apenas para verificar se eles estão dentro dos limites médios estabelecidos. Então, disciplinar é moldar, enquanto controlar é modular. Veremos que a disciplina, como modelação e formação do comportamento, está mais presente na sala de aula, nas ações da professora, ou da direção, coordenação e inspeção, quanto aos comportamentos indisciplinados dos alunos. Já no território do estabelecimento escolar, percebemos o controle modular, no sentido de estabelecer limites.

No território molar, ou macropolítico da escola e seu espaço físico, verificamos a predominância das linhas de segmentaridade dura representada pela vigilância e controle de alunos, professores e funcionários pelo centro de poder: a direção. Havia também linhas duras no zelo e cuidados materiais, assim para evitar prejuízos e danos, evitava-se emprestar livros e equipamentos, afastando os alunos dos signos do conhecimento. O limite espacial destinado a cada atividade também remete a um centro de poder e controle. Por isso, as aulas aconteciam na sala de aula, nunca no pátio, na quadra ou nos jardins e as aulas de Educação Física, na quadra poliesportiva. O recreio limitava-se ao refeitório e ao pátio, de modo que, mesmo nos dias chuvosos, a quadra coberta não era liberada para os alunos que precisavam se aglomerar no refeitório, com tanto espaço disponível na quadra.

5.1.2 Aspectos pedagógicos gerais

A escola não possui plano de gestão ou projeto político-pedagógico próprio. Havia um projeto pedagógico comum elaborado pela Secretaria Municipal para todas as escolas municipais. O projeto político-pedagógico, ou plano de gestão, deveria contemplar o exercício político de participação e democracia da comunidade escolar, compreendendo gestores, professores, alunos, pais e comunidade. Contudo, o que se viu foi a padronização e o controle do pensamento e das ações pedagógicas por parte das autoridades municipais. Por se tratar de

uma instituição pública municipal havia um claro interesse político, principalmente nos casos de nomeação de cargos de confiança, como a direção e coordenação escolar. Encontramos dificuldade em acessar as informações institucionais, uma vez que estas se concentram sob poder da direção que, geralmente, estava ocupada com inúmeros afazeres. Somente após a coleta de dados, no ano posterior às observações, foi possível contatarmos a direção para a finalização da coleta de informações institucionais.

A escola procurava passar sempre uma imagem positiva para a comunidade, se envolvendo em campanhas sociais, como o combate à dengue e se destacando na mídia local e regional. Havia também um interesse particular em controlar a disciplina e manter a ordem dentro da instituição, numa tentativa de recuperar a boa imagem da escola, que vem superando o preconceito e a discriminação social referente à sua clientela e localização, contrastando com as atitudes de discriminação e preconceito afirmadas no interior da escola.

Essas práticas denunciam um mecanismo perverso que é a interiorização da exclusão. As crianças deixam de ser visivelmente excluídas, do lado de fora do sistema educacional e são inseridas nas escolas, nas salas de aula, recebem alimentação, uniforme e material didático, e os professores passam pela formação continuada para adequar sua prática pedagógica a essa nova realidade. Desse modo, demonstra-se para a sociedade por meio de divulgação de dados oficiais e comerciais de televisão, as estratégias dos governos (Federal, Estadual e Municipal) para melhorar a educação. Contudo, a realidade encontrada no interior das escolas é muito diferente, pois se sabe que o aluno permanece na escola, mesmo sem aprender. Assim, segundo Freitas (2004), a criança é incluída pelo sistema, mas permanece no compasso de espera, pois na medida em que o trabalho pedagógico efetivo não acontece, promovendo aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, ela é excluída dentro da própria escola.

Uma vez mais observamos a prevalência do centro de poder e da linha de segmentaridade dura representada pela inobservância de um plano de gestão próprio da escola. A Secretaria da Educação Municipal era o órgão central que controlava as ações pedagógicas de todas as escolas municipais. A sobrecodificação, própria do centro de poder, revela-se nas ações da diretora que cobra dos professores e funcionários porque precisa prestar contas à Secretaria da Educação. Ela cobra disciplina, aprovações, resultados, projetos com visibilidade na imprensa para melhorar a imagem da escola, linhas duras ou rígidas que se fixam na sobrecodificação e não, necessariamente, na aprendizagem dos alunos.

5.1.3 Os profissionais da escola

Tivemos pouco contato com os profissionais da escola, pois privilegiamos as observações da sala de aula. Apesar disso, em todas as nossas visitas à escola, nos horários de entrada e saída de alunos e professores, nos períodos de recreio e nos eventos escolares, tivemos contatos diretos e indiretos com os funcionários e professores. Esses contatos nos possibilitam afirmar que os profissionais da escola, de modo geral, assumiram posturas rígidas e estratificadas, pautadas em valores morais e religiosos e permeadas por crenças preconceituosas sobre os alunos.

Os funcionários possuíam cargos efetivados por concurso público municipal. O porteiro foi o único funcionário que não era efetivado e, por vencimento de contrato, foi dispensado no primeiro semestre. Já a coordenação pedagógica era um cargo de indicação, nomeado pela diretora, no decorrer do primeiro bimestre.

O corpo docente contava, ao todo, com 51 professores, sendo 26 professores do Ensino Básico I (PEB I), de 1ª a 4ª séries, e 25 professores do Ensino Básico II (PEB II), de 5ª a 8ª séries. Do total, 19 professores eram concursados e possuíam vínculo efetivo. Os demais 32 eram contratados, a partir do processo seletivo da Prefeitura Municipal, com vínculo eventual. Havia, assim, uma grande rotatividade de professores na escola, visto que a maioria dos profissionais procedia do processo seletivo. No Ensino Básico II, várias disciplinas iniciaram o ano letivo sem professores, pois era preciso esperar os trâmites da contratação. Assim, os alunos eram dispensados mais cedo, ou tinham o horário de aula vago, devido à falta de professores. Já no Ensino Básico I, muitas classes passaram pela troca de professores com vínculo eventual. Para a diretora, era mais fácil trabalhar com professores eventuais do que efetivos. Segundo seu depoimento em entrevista, os professores efetivos eram mais rígidos e inflexíveis, enquanto os contratados eram mais abertos, dinâmicos e interessados. Sabemos que o regime de contrato temporário é perverso, na medida em que priva o professor de todos os benefícios garantidos por lei e os obriga a acumular cargos, extrapolando sua carga horária e levando a uma vida tensa e incerta, afinal não sabem onde e quando trabalharão num futuro próximo. E a escola aproveita-se desse sistema de exploração. Observamos diversas cenas de professores gritando com alunos em sala de aula, no pátio, durante o intervalo e nas filas. Os gritos dos professores das outras classes, muitas vezes, chegavam a incomodar os alunos e a professora, da sala de aula observada, mesmo com a porta da sala fechada.

A Polícia Militar também estava presente na escola e era responsável pelo Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), destinado aos alunos da quarta série, para orientar os alunos no combate ao uso de drogas e à violência. Policiais militares faziam a ronda escolar. Eles, também, faziam ronda escolar, diariamente, nos horários de entrada e saída dos alunos.

Para Deleuze (2006), as instituições ocupam o lugar do instinto no humano. Todos os instintos do homem estão regulados pelas instituições sociais. Foucault (1999) apresenta, na sociedade disciplinar, um poder invisível e um saber que regula e justifica esse poder. Assim, o acontecimento social justifica-se por uma distribuição de poder que é oculta, inconsciente e tal distribuição de poder é justificada por um saber, que é consciente. A gestão escolar pressupõe o controle pelos profissionais da escola. O bom diretor, o bom coordenador, o bom inspetor, o bom professor necessitam exercer esse controle, como um saber, em prol do trabalho pedagógico, e a pedagogia é a ciência que referenda esse poder. Tudo isso é composto por linhas de segmentaridade dura, ou molar.

5.1.4 Entrevistas com a diretora escolar e com a professora da classe observada

As informações sobre a instituição escolar e sobre a professora Maria, coletadas nas entrevistas iniciais com a diretora e a professora, foram constatadas, ou não, no decorrer das observações e é isso o que pretendemos discutir neste tópico.

Em relação à “sobrecarga de atividades e acúmulo de funções”, constatamos que a diretora Joana, realmente, ausentava-se, frequentemente, da escola. Na sua ausência, o comando ficava a cargo da coordenadora e, quando esta também se encontrava ausente, das monitoras. A diretora centralizava e controlava todos os comportamentos e decisões da escola, dos funcionários, dos alunos e dos professores, mesmo ausente. Assim, os casos mais graves aguardavam para serem decididos e, diante de casos urgentes, ela era consultada por telefone. Já a professora, que também trabalhava em duas escolas, afirmou nas entrevistas que utilizava o tempo em casa, à noite, e aos finais de semana, para preparar suas aulas. Contudo, nas observações, vimos o contrário, ela não preparava as aulas previamente e fazia as atividades burocráticas da escola na sala de aula, porque dizia não ter tempo para fazer em casa, e se o fizesse, perderia o fim de semana.

No que se refere à “interface do trabalho pedagógico com outras áreas de atuação”, não encontramos evidências de engajamento social no trabalho da direção, conforme dito na entrevista. Ao contrário, a única oportunidade que os alunos tiveram de participar de um projeto de cinema gratuito para escolas públicas, foi vetada pela direção como punição para os comportamentos indisciplinados dos alunos. Nenhuma sala de aula da escola participou do projeto. A professora comentou sobre um trabalho de resgate da autoestima dos alunos e sobre um projeto voltado para a sexualidade na adolescência. Contudo, suas ações limitaram-se a discursos moralizantes, valorizando os alunos como crianças boas e com potencial a ser desenvolvido.

Sobre a “dimensão política do trabalho pedagógico”, vimos que a direção mantinha um bom relacionamento com o governo municipal, cujos representantes participavam dos eventos e festividades da escola e atendiam às solicitações da diretora. A professora disse enfrentar problemas com os colegas de trabalho, pois brigava por uma postura mais comprometida e participativa de seus pares. Contudo, não observamos as reuniões de HTPC e o relacionamento da professora e demais professores e funcionários a que tivemos acesso pareceram cordiais e respeitosos. Os problemas que aconteceram giraram em torno dos aspectos disciplinares dos alunos e das queixas da professora quanto à falta de apoio profissional. Os únicos professores que tinham contato direto com ela eram os dois professores, das outras 4^a séries, que atuavam no mesmo bloco. Ambos eram novatos, e a professora gostava de auxiliá-los.

A “relação família-escola” era muito valorizada nas falas da professora e da direção escolar. No decorrer do ano letivo, soubemos da existência de duas reuniões de pais e participamos de apenas uma. A reunião acontecia na própria sala de aula. Nesse dia, os alunos eram dispensados das aulas, e o professor permanecia todo o período disponível para atender os pais. Os pais dos alunos da professora Maria eram, de fato, presentes. Muitos compareceram à reunião, e os demais conversavam com a professora quando levavam ou buscavam os alunos na escola. Tanto a escola quanto a professora ligavam para as famílias solicitando a sua presença na escola, ou comunicando assuntos que julgavam necessários. Notamos que esses contatos aconteciam frente a problemas disciplinares apenas, e os pais não eram chamados para discutir os problemas de aprendizagem dos alunos.

O tema “relatos sobre o estabelecimento de ensino” abordou o discurso dos entrevistados sobre o prestígio do estabelecimento de ensino pesquisado, o que confere com nossas observações. De fato, houve uma tentativa de valorizar a imagem da escola perante a comunidade, o que aconteceu, principalmente, na divulgação de algumas ações pela imprensa,

tais como o projeto de combate à dengue e a comemoração dos 10 anos de existência da escola. Já a professora Maria apresentou-se indignada frente ao descaso dos professores quanto às dificuldades de aprendizagem. Segundo ela, os professores seriam os grandes responsáveis pelo fracasso escolar, pois não se preocupam com a aprendizagem dos alunos. Ela chegou a dizer que, se o aluno não aprende, é porque o professor não sabe ensinar. No entanto, nossas observações revelaram que a maioria dos alunos da professora Maria não sabia ler e escrever, apenas copiava. Essa imagem inicial da professora, adquirida nos primeiros contatos, de alguém que acreditava no aluno, que apostava no potencial do aluno, com ideais progressistas foi se desconstituindo diante dos fatos. Mas, se ela não percebia que não estava conseguindo, minimamente, alfabetizar os seus alunos, que não conseguiam conquistar a hipótese silábica, saindo do estado de copistas, então, onde estava a sua competência como alfabetizadora? Sua crítica à competência dos outros colegas pode ser aplicada a si mesma, nesse caso. Talvez, a valorização da relação professor-aluno enfatizada por ela, encobria o fato de que não se estava, de fato, alfabetizando os alunos. Nos termos do Deleuze, havia relação boa e favorável entre a professora e os seus alunos, mas esta relação não se refletia numa relação entre os alunos e os signos da alfabetização. Para Deleuze, o fundamental é a relação entre o aprendiz e o signo que, no caso da alfabetização, significa levar o aluno a descobrir que o signo alfabético é um signo que “desenha um som”, ou seja, levar o aluno a perceber a relação grafema-fonema, a hipótese silábica ou alfabética, levar o aluno a ter o *insight* da leitura. Tudo o resto é secundário. Que alfabetizadora era ela que não percebia que seus alunos ainda não liam, e não fazia nada para mudar esta realidade, por dois anos consecutivos?

Nos “relatos sobre a classe da professora Maria” foi-nos apresentada uma classe que não era “classe especial”, mas reunia os alunos que não estavam alfabetizados ao final da segunda série, bem como alunos com diagnóstico de problemas mentais e alunos com problemas de inadequação comportamental. Apesar dos elogios da diretora e da professora na entrevista inicial sobre os progressos dos alunos, em termos de alfabetização e matemática básica, verificamos que, ao final da 4ª série, a maioria dos alunos era copista. Esse fato foi divulgado pela diretora na entrevista final, realizada no ano seguinte, como uma surpresa constatada pelos professores da 5ª série. Ao final do ano letivo, contudo, a professora revelou-nos que seus alunos possuíam sérias dificuldades que não progrediram, suficientemente, nos últimos dois anos.

No que se refere aos “relatos sobre a professora Maria”, verificamos que, no início, a diretora a apresentou como uma professora criativa, flexível e disponível. Já a professora

valorizou muito a relação entre ambas e apresentou-se, como uma pessoa divertida, comprometida e entusiasmada com o trabalho docente. Na sua concepção, realizava um trabalho diferenciado com os alunos e procurava valorizá-los, respeitando as diferenças e promovendo seu aprendizado. Nossas observações, no entanto, revelaram o contrário. Essa contradição demonstra o que Gallo (2005) diferencia como professor-profeta e professor-militante. Na entrevista inicial, a postura que a professora apresentou sobre si mesma e sobre seus pares e que veio ao encontro das afirmações da diretora sobre o trabalho da professora Maria foi de um professor-profeta, aquele que anuncia novas possibilidades e promove uma crítica do mundo e da educação no plano macropolítico. No entanto, no plano micropolítico, a possibilidade de atuação como um professor-militante, que procura as possibilidades do novo, da invenção, dentro das situações vividas na sala de aula não foi incorporado pela professora. Nesse sentido, Gallo (2005) apresenta um professor capaz de viver a miséria de seus alunos que, no caso dos alunos da professora Maria, era a miséria da inapropriação dos signos linguísticos. A ação-chave do professor-militante é agir coletivamente, no espaço da sala de aula, para tocar cada um dos indivíduos, levando-os à aprendizagem, o que não foi verificado na sala da professora Maria.

5.1.5 Entrevistas informais

As entrevistas informais com a professora Maria auxiliam-nos a compor o enredo que se desenvolveu, no decorrer do ano letivo, nas nossas observações. Como parte do corpo dos diários de campo, esses registros mostraram-se valiosos na análise do processo que se deu na sala de aula da professora Maria, com foco na aprendizagem inventiva. Seleccionamos dados e criamos categorias que elucidam os nós encontrados diante da constatação de que uma professora, potencialmente, criativa, ou seja, capaz de desenvolver atividades em sala de aula que favorecessem a invenção, que se revelou o contrário de uma professora intercessora, ou seja, codificada e sobrecodificada. A professora Maria estava presa aos moldes de um “ideal de professor”, para o qual, os conhecimentos, a formação, as práticas e experiências docentes seriam suficientes para a execução de um bom trabalho pedagógico. Neste sentido, compreendemos que ela atingiu seu ideal pedagógico, ao manter o controle sobre os alunos na sala de aula, ao estreitar o vínculo de uma boa relação entre eles, ao fazer com que eles, aparentemente, executassem as atividades pedagógicas, ao exigir deles valores, tais como:

respeito, companheirismo, união, capricho, organização e esforço. Contudo, verificamos que ela abriu mão, ou perdeu oportunidades, de oferecer linhas de fuga que levam à invenção, optando pelas linhas de estratificação rígida ou molar. Na sua atuação e nos seus discursos, ela dizia, a todo o momento, o que era o certo e o que era errado, orientando como se deveria cortar o fluxo de conhecimento que se passava na sala de aula. Em seguida, discutimos os temas das entrevistas informais que corroboram esta hipótese.

A “falta de tempo e excesso de atividades” foi a justificativa encontrada pela professora para as atividades que não eram planejadas e, também, para o exercício de tarefas referentes à outra instituição de ensino onde trabalhava e ao preenchimento de documentos a serem entregues à secretaria da escola, no momento da aula, enquanto os alunos faziam exercícios. Dessa forma, ela negligenciava o trabalho com os alunos, submetendo-os a cópias, questionários e operações matemáticas, enquanto ela utilizava o tempo da aula para outras atividades. Havia, ainda, a valorização do capricho, da letra bonita, do caderno colorido, limpo e organizado, tal qual a lousa e o caderno da professora, claros exemplos de sobrecodificação. Ela sempre oferecia aos alunos um modelo, mesmo nas aulas de artes, para ser seguido e, quanto mais próximo do original, mais perfeito ela considerava. Esses valores também ajudavam a mascarar o que realmente interessa numa sala de aula: a aprendizagem. Criou-se, assim uma ilusão, pois qualquer pessoa que visse os cadernos dos alunos, repletos de exercícios e cópias, encapados, coloridos, limpos, com letra redonda e bonita, diria que eles estavam aproveitando o tempo em sala de aula para a aprendizagem. Para Deleuze, uma aula precisa ser muito bem preparada, muito bem pensada e estudada, com exercícios elaborados, para possibilitar que um mínimo de produção de conceito e de criatividade se efetue. Para haver um mínimo de criação e aprendizagem numa aula, é preciso de muito estudo e muito trabalho do professor, que se dedica horas e horas de preparo para aproveitar-se o mínimo na aula. Nesse sentido, o hábito e a repetição são necessários para a produção de diferença e aprendizagem.

A “gestão escolar” foi um tema que muito incomodou a professora no decorrer do ano letivo. Num primeiro momento, ela enalteceu sua relação com a diretora, o que, depois, foi abalado com o acúmulo de funções e a ausência da direção no estabelecimento educacional. Isso possibilitou, ainda, que funcionários não habilitados interferissem nas questões pedagógicas da escola. Mas as queixas mais recorrentes da professora referem-se ao trabalho da coordenação nomeada pela diretora e aos problemas de relacionamento entre elas. O que vimos resume-se à luta pelo poder e afirmação do sujeito identitário, egoico, no qual prevalecem as linhas de segmentaridade dura.

Sobre “a dificuldade de aprendizagem dos alunos”, verificamos que a atuação pedagógica da professora não confirmou afirmações da mesma e da diretora na entrevista inicial. Segundo elas, a professora realizava um trabalho diferenciado com os alunos, a fim de contemplar as dificuldades de aprendizagem da classe. Contudo, observamos que as atividades eram as mesmas para todos os alunos e foram realizadas apenas duas aulas de reforço, nas quais, a professora procurou diferenciar as atividades. De modo geral, estas eram repetitivas e mecanicistas, representando apenas codificações e sobrecodificações, ou seja, incapazes de levarem à invenção. A professora considerava que as atividades repetitivas eram mais eficientes do que as atividades construtivistas, no caso de alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo ela, sua experiência como professora alfabetizadora mostrou-lhe que alunos com dificuldades de aprendizagem necessitam de atividades repetitivas para assimilar e reter os conteúdos. Podemos afirmar, com isso, que as atividades em sala de aula são pautadas nas sobrecodificações, de modo que as linhas de fuga, que favorecem a aprendizagem inventiva são cortadas, interrompidas pelos enunciados e ações da professora. Se por um lado a professora reconhece que grande parte de seus alunos não consegue ler, escrever e realizar operações elementares de matemática sozinhos, por outro ela parece negar isso submetendo-os às mesmas atividades e tratando-os da mesma maneira, como se fossem iguais e, depois, queixando-se do desinteresse dos alunos. Sabemos que as diferenças individuais e as multiplicidades existem para todos e, nesse caso, em que crianças na quarta série ainda não foram alfabetizadas, o que se espera de um professor alfabetizador é buscar estratégias que promovam esse encontro do aluno com o signo.

No item sobre a “avaliação na concepção da professora”, verificamos nova contradição entre sua fala inicial e sua prática, pois na entrevista ela afirmou que não avaliava seus alunos de forma tradicional, mas na prática foi o que aconteceu. Os alunos eram submetidos a provas bimestrais, individuais e sem consulta. Porém, constatamos que os alunos desenvolveram um esquema de “cola”, similar ao que eles já estavam acostumados nas aulas, ou seja, alguns alunos faziam, e os outros copiavam as respostas. Parecia haver, também, certa conivência com esse esquema dos alunos pela professora, tanto nas aulas, quanto nas provas. Desse modo, pelas provas e correções de exercícios nas aulas, não era possível avaliar a aprendizagem dos alunos. Ao atribuir as notas aos alunos, no entanto, a professora considerava valores como bom comportamento, organização, capricho, disciplina, assiduidade, participação nas aulas, atenção, esforço e o nível de dificuldade dos alunos. Trata-se de um sistema de avaliação subjetivo, que não se refere à aprendizagem do aluno, mas aos valores disciplinares da professora. Observamos que os alunos que tinham

preferência da professora eram beneficiados nesse esquema, assim como aqueles que não contavam com sua simpatia, eram prejudicados. Segundo a professora, as notas dos alunos, em geral, nas avaliações, não seriam suficientes para que fossem aprovados, contudo os critérios pautados na moral e valores da professora, o que torna o caráter da avaliação ainda mais pernicioso. Segundo Gallo (2005, p. 102), “Avaliar é decidir. Decidir é dominar. Dominar é ter poder.” Durante a entrevista inicial, a professora criticou seus colegas de trabalho que culpam o aluno e a família pelo fracasso escolar dos alunos, mas o que vimos não se diferenciou daquilo que ela criticou. Ao contrário, revelou, ainda, outra crença da educação atual: a medicalização. Se o discurso da professora responsabiliza o professor pela aprendizagem dos alunos e se ela se apresenta como uma professora que assume esse propósito, então a culpa pelo fracasso escolar seria da doença, dos distúrbios de aprendizagem, dos problemas mentais e psicológicos que necessitam de tratamento especializado? Não seria isso um falso problema da educação? Com isso deixam-se de lado as oportunidades de reinvenção de si e da escola, focando apenas nos falsos problemas educacionais. Assim, no momento da prova individual e sem consulta, a professora os auxiliava na leitura dos enunciados, oferecendo pistas e dicas para as resoluções, respondendo aos alunos se os exercícios estão certos ou errados. No entanto, ela não auxiliava a todos do mesmo modo, atendendo a alguns e negando-se a ajudar a outros, segundo critérios subjetivos e desconhecidos pela pesquisadora. Além disso, ela dispõe-se a ajudar, ao mesmo tempo em que os lembra, o tempo todo, de que a prova é individual e eles precisam fazer sem ajuda para que ela reconheça suas dificuldades reais. Observou-se, também, que a professora foi conivente com o esquema de “cola” estabelecido na classe. Apesar de advertir os alunos sobre as conversas paralelas no momento da prova, ela não tomava qualquer atitude e sequer se levantou da cadeira ou circulou pela sala. Ela também aproveitou o tempo para conversar com a pesquisadora e fazer outras atividades, desviando o seu foco de atenção da avaliação.

“Os problemas de indisciplina dos alunos” foi um tema recorrente durante todo ano letivo, com maior incidência no segundo semestre. Na tentativa de resolver o problema, a escola adotou medidas disciplinares, tais como: suspensões, expulsões, transferência de classe e castigos individuais e coletivos. A professora também adotou sanções como estratégias de contenção e repressão do comportamento dos alunos. Estes perderam o recreio durante algumas semanas, tiveram prova surpresa, foram submetidos a discursos morais e a apelos emocionais da professora. A sociedade disciplinar é um conceito normalizador, ou seja, estabelece-se o que é normal e o que é desviante. Assim, é preciso um diagnóstico, uma sanção disciplinar que cria um falso problema para exercer um controle e um poder sobre as

crianças. A gestão da sala de aula exige disciplina para o bom professor, no sentido tradicional. Afirmamos que, na concepção de Foucault (1999), toda queixa é um conceito disciplinar e normalizador, por isso, precisamos problematizar a queixa, o que não significa negar o problema. Nesse caso, significa cartografar os agenciamentos e verificar onde eles passam e onde eles não passam. Não adianta punir e castigar, é preciso buscar as linhas de fuga maleáveis no fluxo do conhecimento para, naturalmente, mudar o modo de vida dos alunos na sala de aula.

Nos “desabafos da professora quanto à insatisfação com a escola”, verificamos o desconforto e a insatisfação da professora com a escola, o que terminou no seu desligamento do estabelecimento educacional, no final do ano letivo, após 10 anos de trabalho na escola. Foi um processo doloroso, de rompimento com seus pares e de interrupção da sua história na escola. Esses problemas repercutiram na sala de aula, pois a professora adoeceu, afastou-se durante algumas semanas, faltou e sentiu-se, cada vez mais, desmotivada. Ela passava várias aulas chateada com as situações na escola, principalmente no que se referia à coordenação e direção escolar e, com isso, negligenciava as atividades com os alunos, solicitando que eles fizessem cópias e exercícios que, às vezes, ela não corrigia. Esse processo foi marcado pelas linhas de estratificação molar, rígida, onde o eu impera. Nos momentos de crise, a professora sofria, tentava repensar sua vida e apresentava vontade de mudar, mas a máquina de territorialização logo voltava a atuar de forma rígida, e as pontas de desterritorialização permaneciam bloqueadas e contidas.

O “relacionamento com a pesquisadora” foi tranquilo e agradável. A professora foi receptiva e simpática, contribuindo com a pesquisa. No decorrer do ano letivo, a professora recorria à pesquisadora para desabafar seus problemas e contratempos na escola e chegou a declarar que sua presença na sala de aula foi positiva, contribuindo para que se sentisse menos solitária no difícil processo de desligamento que enfrentava.

O último tópico diz respeito à “retenção”. Três alunos foram reprovados, segundo critérios estabelecidos pela professora, revelando uma discrepância do sistema de avaliação. A classe pesquisada é considerada, informalmente, uma sala especial de modo que, os alunos agrupados em tal sala, foram selecionados devido às suas dificuldades de aprendizagem. Segundo a professora, e conforme observamos, há alunos na sala que só conseguem copiar. Não leem, nem escrevem sem auxílio e não possuem os fundamentos rudimentares de matemática. Não estamos falando de alunos que não conseguem somar, subtrair, multiplicar ou dividir, mas sim de alunos que não conseguem ordenar os numerais numa sequência de 1 a 10. Mesmo os alunos considerados intermediários, que já desenvolveram algumas habilidades

de leitura, escrita e aritmética, ainda possuem grandes dificuldades de compreensão dos enunciados e interpretação. Tudo isso revela o que Freitas (2004) denominou de exclusão branda, ou tardia. A partir da década de 1990, período em que o Brasil promoveu o acesso quase total das crianças à educação, a discussão sobre inclusão na literatura deixou de enfatizar o acesso e a permanência das crianças nas escolas, mudando o foco para a aprendizagem, pois o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas serve como base para demonstrar que as crianças encontram-se inseridas na escola, mas o que de fato elas aprendem? Como aprendem? Como a escola se preparou para lidar com as diferenças dentro de seu processo de democratização? Essa situação relatada constata as reflexões, levantadas pela literatura, de que as principais mudanças no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1990 deram-se a partir da forma de exclusão escolar. Com o discurso de “escola para todos” não há exclusão por falta de vagas, amenizando a pressão social e política promovida na década anterior, mas sim uma exclusão adiada, a exclusão branda.

5.2. A SALA DE AULA OBSERVADA

5.2.1 Tecendo o território-sala-de-aula

A sala de aula era um território de multiplicidades, de diferenças. Cada aluno era diferente entre si e diferenciava-se de si mesmo. Deleuze compôs uma filosofia da diferença, resgatando-a e valorizando-a como um objeto da filosofia, uma vez que esta a excluiu e marginalizou ao longo dos séculos. Para Deleuze, a diferença vem sempre em primeiro lugar, não existe o mesmo, o igual, tudo é diferente, ninguém é igual a ninguém. Contudo, para a Secretaria da Educação, para a escola e para a professora, esta classe era formada a partir da diferença no sentido negativo, do fora da norma, do anormal, dos alunos de inclusão, com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Esse é o pensamento que rege a sociedade, a Filosofia, a Pedagogia, a Psicologia. Pensamos conceitualmente, padronizamos, categorizamos, normatizamos e estabelecemos diferenças negativas entre o saudável e o doente, o normal e o deficiente. A tentativa da escola foi reunir em uma única classe todos os alunos que não aprendiam e alguns que, mesmo sem dificuldades de aprendizagem, não eram aceitos pelos professores porque apresentavam algum desvio no seu comportamento, eram

alunos indisciplinados. Todos que não eram bem quistos, aqueles que os professores não deram conta, não conseguiram e não quiseram ensinar foram reunidos numa mesma sala de aula e resgatados pela professora Maria que se mostrou sensível à diferença dos alunos. Essa sensibilidade, no entanto, não foi suficiente para trabalhar a diferença na sua singularidade. A professora recaiu no pensamento conceitual tentando rotular as diferenças, enquadrando os alunos nas limitações dos casos de inclusão e das dificuldades de aprendizagem. Assim, ela mostrou-se uma professora didata, que se prendeu ao programa, ao manual de alfabetização e enrijeceu. Nas entrevistas informais, ela afirmou, várias vezes, que a sua experiência revelou que o construtivismo não é eficaz para alfabetizar alunos com dificuldades de aprendizagem e que, nesses casos, o melhor é trabalhar com a cópia e a repetição. Essa concepção revela uma crença em que os alunos com dificuldades são deficientes e não têm condições de aprender. Moldá-los como bons copistas, obedientes, caprichosos, com letra bonita e caderno organizado é o máximo que se pode chegar. Essa professora está sobrecodificada. Há o desejo dos alunos em aprender. Os alunos chegam à escola, eles são apresentados aos signos, eles veem outros colegas lendo, aprendendo matemática e desejam aprender aquele código. Mas a professora possui outro código em cima do código da alfabetização, e esses códigos estão numa potência muito elevada. São teorias que afirmam que a demanda do aluno em aprender não deve ser vista e ela desvia seu olhar. Mesmo que, na sala de aula, surjam alunos que queiram decifrar um signo, a professora nega, pois são alunos de inclusão. Ela segmentariza o fluxo de desejo quando pensa que seu papel é ensinar os princípios de socialização, de recortar e colar, de começo, meio e fim, de parte-todo, coisas abstratas, elementares, sobrecodificadas e não permite que o código da alfabetização passe.

Segundo Gallo (2005), a aprendizagem é sempre algo que escapa, então é possível pensar em formas de resistência a essas tentativas de controle e de massificação “A educação menor age nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (p. 81). E para isso é preciso considerar a possibilidade de reinvenção dentro do processo educacional.

5.2.2 Panorama geral das aulas

5.2.2.1 A rotina da sala de aula

O panorama geral das aulas seguia uma rotina. No início da aula, a professora fazia uma oração, seguida pela leitura de uma história e fechando com a agenda do dia.

A oração para iniciar as aulas era um hábito que se repetia todos os dias, antes do início das aulas, para conferir segurança e estabilidade no território da sala de aula. Todos os dias, repetia-se a mesma oração: O Pai-nosso.

Após a oração, seguia-se a leitura das histórias que acontecia sempre no início das aulas, do mesmo modo: a professora selecionava um texto e lia-o para os alunos, que apenas a ouviam. Às vezes o texto era curto, como um conto, ou uma fábula. Em outras ocasiões, a professora lia um livro, dividindo cada capítulo em um dia da semana. A professora esforçava-se para parecer interessante, ressaltando as falas dos personagens com entonações e expressões faciais e corporais. A escolha de uma história interessante para ler também passava a ideia de flexibilidade e maleabilidade, mas, na verdade, enrijecia todo o processo da leitura. Para Deleuze, a aprendizagem é um processo de dupla captura, e o professor atua como um intercessor que pode favorecer os acoplamentos aluno-signo. O professor, segundo Kastrup (2008), funciona como uma caixa de ressonâncias, capaz de amplificar as intensidades que o texto passa, favorecendo os acoplamentos que explodem em intensidades nos alunos, elevando a sensibilidade e imaginação à sua máxima potência. E isso pode acontecer quando o professor se envolve com o texto, quando ele se entrega à atividade, dramatizando, mudando o tom de voz e dando vida aos personagens da história. Neste aspecto, a professora parecia estar no caminho certo. Suas leituras poderiam estar sensibilizando os alunos.

Mas, este deveria ser apenas o primeiro passo numa classe de alfabetização. Levar os alunos a se interessarem pelas histórias escritas. O próximo passo seria mostrar a eles como eles poderiam chegar a ler sozinhos, despertar neles o desejo de aprender a ler. Era este segundo passo que a professora parecia não ver, não saber ou não querer dar. Assim, ela parecia considerar que apenas o interesse pela história lida era suficiente, como se estivesse apenas tentando estimular nos alunos a capacidade de imaginar uma história muito interessante quando esta é lida, e não se concentrava naquilo que deveria ser a sua tarefa, ou

seja, usar esta elevação da faculdade de imaginar, por exemplo, para ajudar os alunos a entenderem que, quando se lê, ou se escreve, o que se faz é ultrapassar o nível do desenho de figura, para se alcançar a possibilidade do desenho dos próprios sons nos nomes das figuras. O bloqueio no aprendizado da leitura e escrita, o que os torna meros copistas, é não conseguirem elevar sua faculdade de imaginação, continuando a pensar que escrever é simplesmente copiar, desenhar a figura dos riscos que a professora chama de escrita. A hipótese silábica ou alfabética é uma elevação da faculdade de imaginar. O próprio Vygotsky já dizia isto, ele se referia a ela como uma representação de segunda ordem, desenhar o som dos nomes que damos às coisas e não mais desenhar a figura que vemos nas coisas. O fundamental aqui é a criança entender que se pode desenhar de ouvido, desenhar o que se ouve, e não apenas o que se vê. Para isto é preciso uma elevação da faculdade de imaginar, pois, até então, a criança só fora ensinada a desenhar figuras, o que se vê das coisas. Mas, isso é uma elevação da faculdade de imaginar muito específica e precisa, não é imaginar qualquer coisa, ou imaginar de uma forma qualquer. É aí que o corpo da professora tem de ser potente, se ela é uma professora alfabetizadora.

A agenda do dia era feita após a leitura das histórias, que já pontuamos como possíveis atividades portadoras de um germe de desterritorialização, sendo, portanto uma proposta de reterritorialização. Assim, a professora iniciava a aula com o ritual da oração, invocando as crenças religiosas de cada aluno, conferindo um ponto seguro ao território como um ritornelo. Depois, ela lia histórias que aguçavam a imaginação das crianças, convidando-os a sonhar e a criar e, finalmente, ela os trazia de volta para a realidade, situando-os no contexto da aula por meio da agenda do dia. Vemos, portanto, nas rotinas e estratificações da sala de aula, oportunidades de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

5.2.2.2 O desenvolvimento das aulas

Nossas observações trouxeram evidências de que as aulas eram pautadas em atividades cognitivas, mecanicistas e repetitivas. Segundo o conceito de aprendizagem para Deleuze (2006a), mesmo nesse processo de repetição, não sabemos como os alunos podem ser afetados pelos signos em suas singularidades. Até que ponto uma repetição poderia propiciar um encontro entre as partes que se sobressaem do aluno e do signo? Há um grau de diferença na repetição que está sob ação da memória. Numa aula os alunos repetem os exercícios, mas

não automaticamente, pois buscam na memória um padrão anterior. Esse movimento entre o passado, aquilo que ele já fez, e já conhece e o futuro, aquilo que ele ainda vai fazer. É um movimento de ir e vir constante até que algo diferente se produza. Para isso, é preciso que um fluxo de conhecimento passe da professora para o aluno. Segundo Deleuze e Guattari (2008a), existe um fluxo de quanta, de intensidades que, nesse caso, seria o desejo pelo conhecimento. Nas aulas da professora Maria, as linhas de segmentaridade duras ou molares predominaram sob as formas de sobrecodificações e recognições.

5.2.2.3 Cronograma das disciplinas

Notamos que a professora decidia, sozinha, o modo de trabalhar com os alunos. Assim, ela selecionava os conteúdos que julgava adequados ou até mais cômodos para ela. Respaldamos essa afirmação nas inúmeras vezes em que ela afirmou trabalhar o mesmo conteúdo com os alunos das duas escolas em que ministrava suas aulas, sendo que, no período da manhã, ela era professora de 3ª série e, no período da tarde, de 4ª série. Contudo, segundo ela, os alunos da manhã eram adiantados, inteligentes, esforçados e curiosos. Ela também contava com o apoio dos pais para compra de materiais e incentivo dos filhos aos estudos e acesso à internet. Eram alunos de uma escola municipal de um bairro central e valorizado da cidade, cuja clientela possuía condições socioeconômicas favoráveis. Segundo ela, como a turma da tarde que era considerada uma sala inclusiva, poderia trabalhar-se com os mesmos conteúdos para ambas. Não havia acompanhamento das atividades de sala de aula pela direção, e a professora atuava de modo arbitrário e centralizador. Ela reinava sozinha, como um centro de poder facista. Um fato grave é a falsa ilusão de que a disponibilidade da professora para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, adaptando os conteúdos às suas necessidades, seria uma condição de flexibilidade e maleabilidade para ser “melhor”, segundo Deleuze e Guattari. “Mas o facismo é tanto mais perigoso por seus microfacismos, e as segmentações finas são tão nocivas quanto os segmentos mais endurecidos.” (DELEUZE e GUATTARI 2008a, p.93).

5.2.2.4 O estilo da professora Maria

Deleuze e Guattari (2008b) fala que o ritornelo é quem produz o estilo das pessoas. Não se trata de olhar para as características pessoais e sim para o seu modo de existir e para suas composições. Cartografar as linhas que compõem esse modo de vida na sala de aula e entender que ritornelos a habitam, que territórios ela criou e quais são as linhas que o atravessam e as intensidades que o atravessam. O ritornelo da professora Maria é o hábito, a repetição que procura um lugar seguro para se proteger do caos e evitá-lo. Podemos dizer que a professora não suporta a diferença, não consegue lidar com ela e para isso cria um ponto seguro na sala de aula. Cria-se um território atravessado pelas linhas de segmentaridade molar, a professora enrijece a rotina, e as histórias, no decorrer do ano letivo, passam a ter um cunho moral cada vez mais edificante. As aulas concentram-se em cópias e atividades de repetição e qualquer expressão de desejo de aprender é cortada. O desinteresse dos alunos e os problemas indisciplinares crescem como linhas de fuga. Os alunos negam-se a fazer as cópias e os exercícios e passam o tempo enrolando, brincando conversando, e a professora, no lugar de proporcionar uma linha de fuga maleável, enrijece ainda mais. Para ela, se os alunos não se interessam, então é melhor deixá-los de lado, não preparar as atividades previamente, não perder tempo e, sim, ser eficiente treinando os mais capazes para os exames de avaliação externa. Deixa para trás os alunos não alfabetizados e decide seguir o cronograma, o conteúdo programático, como sobrecodificação.

5.2.2.5 Atividades de reforço escolar

Nas aulas de reforço escolar, a professora dividia os alunos em grupos, de acordo com suas dificuldades, e preparava atividades diferentes para cada grupo.

As atividades propostas e o isolamento dos alunos que não tinham alcançado a hipótese silábica ou alfabética, no primeiro grupo, não lhes favoreciam, mas, pelo contrário, estavam na contramão do que entendemos como aprendizagem inventiva. Ao solicitar a eles que desenhassem uma figura no envelope, no lugar do desenho dos sons, as sílabas, parece indicar, não apenas pura reconhecimento, como um descompromisso da professora para com o aprendizado.

Durante toda a aula, a professora demonstrava o cuidado com a ordem, com a organização, chamando a atenção dos alunos, atuando como um centro de poder.

A ideia do desafio proposto para os alunos do segundo grupo pareceu interessante. Nesse momento, ela estava começando a assumir o papel de intercessora, que é propor desafios e problemas aos alunos, aproximando-os dos signos do conhecimento. Essa estratégia foi a que melhor funcionou para o aluno L.F. Quando ele foi desafiado e problematizado, e ele teve um momento de *breakdown*, ao descobrir que ali estavam as mesmas palavras, embora os desenhos delas fossem diferentes, pois o texto da lousa estava escrito em letras cursivas e o texto mimeografado, em letra de imprensa. No entanto, a professora não pareceu interessada em explorar o fato, quando ela tinha em suas mãos tudo para interceder sobre a hipótese fundamental de que o que importa é o som que se desenhou e não a figura, o risco, o desenho que se vê. E isto tanto com aquele aluno, dando mais exercícios do mesmo tipo para ele, sentando ao lado dele e ampliando e valorizando, explorando e generalizando aquela sua descoberta, como mesmo, usando aquele exemplo, aquela descoberta para estimular o primeiro grupo. A descoberta do aluno poderia ajudar no progresso do segundo grupo e, ainda, recapitular ou reforçar o terceiro grupo.

Esse episódio revela que a professora estava sobrecodificada pelos manuais e programas de aulas de alfabetização, e com isto, perdia os fluxos de conhecimento, protagonizado na surpresa, no *breakdown* do aluno L.F. Ela cumpria tarefas, desenvolvia atividades, muito mais preocupada em seguir o roteiro previsto na atividade, do que em negociar, os códigos e as descodificações, conforme os fluxos se apresentavam. Uma professora intercessora pararia tudo naquele momento, esqueceria toda a programação sobrecodificadora e aproveitaria aquele fluxo de conhecimento para conectá-los com outros, estimular o surgimento de outros, nos outros grupos, nos outros alunos. Ela se aliaria aos fluxos, que são as linhas de fuga da desestratificação, da desterritorialização e da descodificação. No entanto, tudo indica que ela estava sobrecodificada, ali, naquele instante, naquele momento.

5.2.2.6 Atividade de gramática e interpretação de texto

A professora solicita que os alunos pensem sozinhos, que elaborem, construam, mas percebemos que ela não oferece instrumentos para isso. Ela mesma afirma que eles trazem

dificuldades de aprendizagem: muitos não fixam e não retêm, segundo ela. Estes não sabem ler nem escrever. São copistas. Os demais possuem grande dificuldade em abstrair, interpretar, compreender, simbolizar e ela insiste em atividades que exijam essas habilidades sem oferecer um instrumento mediador. Há somente o aluno e o texto. O aluno e a atividade. E esse encontro aluno-signo é o que gera a aprendizagem, mas para isso, ele precisa ser afetado. É muito frustrante quando eles tentam, tentam e sempre está errado. “Alegre” não é sentimento, mas é a forma de sentir alegria. A resposta correta para ela seria animada, conforme o livro do professor. O dia dura 24 horas, mas uma vida também pode durar. A vida também é um espaço de tempo, como o dia. Mas o tempo do dia foi definido pelo homem, pela ciência, em 24 horas. No caso do texto, que diz: “Lia era muito alegre e animada até o dia em que soube que estava próximo o momento mais importante da vida das lagartas”, a palavra dia não significa 24 horas, e sim um momento marcante para a lagarta, um momento específico em que descobriu algo importante em sua vida. E se asas não é ar em movimento, é algo que movimenta o ar, e a borboleta só pode voar porque bate suas asas e se movimenta com o vento. Ele chegou tão perto... tanta coisa poderia ser explorada, aproveitada, compartilhada... e ela negou tudo, porque estava fora de seu foco e de seu objetivo.

Observamos, nessa aula, um belo exemplo de sobrecodificação, em que vale mais o que está no manual, no livro do professor do que os códigos que surgem espontaneamente na interação dos alunos com os signos. Não há fluxo quanta que possa passar numa situação desta, não há desejo de aprender que sobreviva.

A pesquisadora era muito solicitada pelos alunos que, praticamente, suplicavam um olhar, um auxílio, uma luz. Havia neles um desejo de aprender, de acertar, de conseguir, de compreender o que faziam e, quando a pesquisadora se oferecia como intercessora, era possível sentir o fluxo de conhecimento passando pelos alunos, como no caso da aluna La. Naquele momento, pensando o que seria o ar em movimento juntamente com a aluna, a pesquisadora agiu como intercessora, criou-se um *breakdown* na experiência da criança. Aqui encontramos linhas de segmentaridade molecular, desestratificação e descodificação que deixaram passar o fluxo quanta, apenas codificá-lo suavemente, tão suave como um sopro no rosto, que a levou à compreensão daquele signo. Mas esse acontecimento de aprendizagem sucedeu-se pela linha molar, dura e rígida da professora, que acusou a pesquisadora de ter respondido pela aluna. Ela não percebeu o processo em que se deu a aprendizagem.

No caso do aluno copista que não conseguia copiar igual à lousa, a professora também agiu como sobrecodificação facista, pois o caderno deve ser igual ao manual, igual à sua lousa. Pensamos, nesse caso, numa sala de aula como campo de concentração nazista. O real

problema do aluno, que não se apropriou dos signos da alfabetização, é escamoteado, mais uma vez.

5.2.2.7 Atividade de produção de texto

A professora iniciou um projeto de produção de texto com os alunos. A criação desse projeto já traz implícita a segmentaridade molar. Primeiramente porque é um projeto desenvolvido pela professora na outra escola, que ela decidiu copiar para seus alunos do período da tarde. O projeto não nasceu de um desejo de interceder o fluxo do conhecimento na produção de texto dos alunos, mas para aproveitar uma atividade que estava sendo desenvolvida em outro contexto. A principal preocupação da professora eram a organização e a beleza do material. Os alunos começaram a atividade encapando os cadernos, fazendo capa, contracapa, índice e paginação. A história escolhida para iniciar o trabalho, “Alice no País das Maravilhas”, também favorecia a imagem de uma atividade criativa e flexível, porém foi trabalhada de modo recognitivo. Houve uma intenção de suspender o projeto devido aos problemas disciplinares da classe. A escola e a professora faziam uso dessas práticas facistas de colocar a aprendizagem em segundo plano e a disciplina em primeiro. Quando os alunos não se comportavam devidamente, elas cortavam atividades que lhes pareciam interessantes e prazerosas, mesmo que envolvessem a aprendizagem. A ordem é primeira. As linhas de segmentaridade dura estavam presentes o tempo todo nos enunciados da professora, que não podiam se diferenciar do manual. Os alunos eram estimulados a pensar, mas as respostas do caderno deveriam ser iguais às da lousa, que eram iguais ao manual do professor, ou seja, sobrecodificação pura e não se produziu nenhum texto. Aliás, o projeto não passou dessa primeira e única atividade. Notamos linhas maleáveis nos alunos Pau e Ag que se deixavam levar pelo fluxo de quanta da atividade. Ag, ainda mais, pois se negava a copiar a lousa, tinha preguiça, mas participava daquilo que lhe parecia interessante. Apesar de bagunçar e não copiar, ele entrava num agenciamento com o signo do conhecimento e aprendia. Ao contrário de muitos alunos que copiavam tudo direitinho, mas não sabiam o que estava fazendo, pois não compreendiam, não aprendiam. Linhas de fuga também estavam presentes no grupo de alunos que se negavam a copiar e a interagir com a professora. Mas ao contrário de Ag, essas linhas de fuga não levavam à aprendizagem, apenas redirecionavam o fluxo do conhecimento para as brincadeiras nos fundo da sala de aula. E a professora, para não intervir, para não

admitir o problema, fingia não percebê-lo. Linhas maleáveis também passavam pela pesquisadora e os alunos, talvez, por ela não se tratar de um centro de poder, pois sua função ali não era ensinar, nem disciplinar, apenas observar e deixar o fluxo seguir, qualquer que ele fosse. A pesquisadora era a franja, um estrangeiro cuja simples presença no território é capaz de trazer a possibilidade de microrrevolução que ameaça o centro de poder. A professora tenta uma desterritorialização, cede um pouco, depois reterritorializa, procurando um ponto seguro diante do caos que ameaça se instaurar.

5.2.2.8 Dramatização

A dramatização do livro: “A verdadeira história dos três porquinhos!”, de Jon Scieszkafoi, foi uma atividade não planejada pela professora antecipadamente, ela teve esse *insight* no caminho entre uma escola e outra. Assim, ela não se prendeu a objetivos pedagógicos durante a atividade, o que pode ter contribuído para que ela deixasse os acontecimentos fluírem mais soltos e identificamos aí um princípio de desterritorialização. Porém, não houve aproveitamento da atividade para o fluxo de conhecimento e aprendizagem, limitando-se a uma aula divertida e mais solta do que de costume. Apesar disso, observa-se que, para a professora, o controle, a ordem e a disciplina sempre fundamentam suas atividades. A disposição das carteiras na classe, mesmo que diferentes da rotina seguida pela professora, ainda possibilitava que ela monitorasse e controlasse todos os comportamentos dos alunos. Também não foi oferecido um espaço para os alunos discutirem entre si, formularem seus argumentos de defesa e acusação e brincarem de incorporar os papéis propostos pela professora de uma forma mais solta e menos dirigida. A tarefa da professora seria de ajudar o território a seguir na sua alternância de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, mas não é apenas a brincadeira, pela brincadeira, o lúdico pelo lúdico, pois isso seria desestratificação e desterritorialização absoluta, que não leva à aprendizagem. No molecular ela é relativa, ela vem e vai, não fica presa na abolição, nem à sobrecondificação. Um platô do desejo do fluxo de conhecimento termina na aprendizagem.

5.2.2.9 O episódio do recreio

Esse episódio gerou uma crise na escola, envolvendo coordenação, funcionários, professora e alunos. Os principais envolvidos ficaram visivelmente abalados, incluindo a professora. A sexualidade é uma questão ainda tratada como tabu na escola, principalmente na educação infantil e séries iniciais. Nesse caso que trazia indícios de homossexualidade feminina, o preconceito é ainda maior. A situação foi tratada com desdém no início, pois como fazia frente a todos os problemas, a professora fingia não perceber o que acontecia na sala de aula, demonstrando um descomprometimento com os alunos. Com o passar do tempo a situação foi fugindo ao controle e, frente à possibilidade de denúncia da pesquisadora, a professora adiantou-se e acionou os centros de poder: a professora, os alunos delatores, a coordenação e os funcionários. Um verdadeiro inquérito foi instaurado para julgar e condenar o comportamento desviante: a homossexualidade infantil. A aluna em questão foi eleita o bode expiatório e mecanismos de controle foram acionados para vigiar seu comportamento desviante. No momento de crise, o centro de poder foi abalado e possibilidades de desterritorialização se insinuaram na professora, voltando-se para uma nova visão dos alunos, para a possibilidade de mudanças no projeto pedagógico. Mas passado o susto inicial, retorna-se ao mesmo, a diferença é negada e excluída para garantir a paz e a integridade de todos. Assim, as aulas voltam ao normal, e tudo se acalma.

5.3 IMPLICAÇÕES DE UM CARTÓGRAFO NO TERRITÓRIO EDUCACIONAL

Segundo Ferraz (2010), é preciso desconstruir o lugar do cientista como representante de questões totalizadoras e generalizantes, revestidas de neutralidade científica, a fim de conhecer objetivamente a realidade, para produzir o pesquisador implicado:

[...] aquele cujo projeto político inclui transformar a si e a seu espaço social pela via coletiva. E apostar no cotidiano como campo de produção e de problematização, investindo nos efeitos das práticas e assumindo que a própria investigação produz efeitos, inclusive em si mesmo. Estar implicado é mais do que envolver-se ou participar, é admitir a interpenetração, a interprodução: admitir que somos produzidos, objetivados, tanto quanto protagonizamos a produção. (FERRAZ, 2010, p. 58)

Partindo deste princípio, a presença da pesquisadora na escola e na sala de aula, no decorrer do ano letivo, produziu ressonâncias, tanto nas relações e no ambiente da pesquisa, quanto no trabalho de investigação. Nosso propósito, neste tópico, é refletirmos sobre os efeitos produzidos nessa relação. Desse modo, destinamos essa parte do nosso trabalho para pensarmos no processo que delineou a pesquisa na tentativa de promovermos uma cartografia do pesquisador, buscando as linhas de segmentaridade rígidas e molares, as linhas de segmentaridade flexíveis e maleáveis e as linhas de fuga que se deram durante a pesquisa.

Kastrup (2010) procura demonstrar que, no método cartográfico, os dados não são coletados, mas sim produzidos. Trata-se de um processo que se inicia anteriormente à chegada do cartógrafo a campo, considera sua história de vida, suas leituras, seu referencial teórico, suas experiências, tudo o que constitui o corpo do pesquisador e que chega com ele no ambiente de pesquisa. Esse meio, que também existia antes de sua chegada, já possuía uma história, e os participantes da pesquisa encontravam-se com seus corpos formados. Inicia-se, nesse momento, uma nova história que converge o corpo do pesquisador com o corpo dos participantes, num território de forças, de fluxos constantes e ininterruptos que se cruzam, se intercalam e se agenciam num processo de produção maquínico. E esse processo de produção de dados não se encerra quando se deixa o campo, pois ele continua durante a escrita do trabalho. Nessa fase, o pesquisador mergulha no *aion* e perde-se no tempo da criação. Na elaboração deste trabalho, imersos no processo criativo, passamos horas e dias, durante meses, em períodos que se alteravam entre velocidades e lentidões, até o processo se esgotar. Esse é o tempo da invenção e da produção da diferença. Aqui, a diferença se expressou na repetição: na leitura e releitura incessante do material coletado, na revisão da literatura, no exame de qualificação, na escrita e reescrita, nas trocas com o orientador e com o grupo de pesquisa, nos momentos de solidão, de dor e angústia do pesquisador-implicado. Nesse momento de crise, instaura-se um processo entre o passado e futuro até que conseguimos trazer para o presente a atualização daquilo que estava no plano das virtualidades. É uma repetição com ação da memória, por isso produz a diferença e o novo.

Deleuze e Guattari (2006, p. 8) apresentam sua obra *Mil Platôs*:

(...) tenta mostrar como as multiplicidades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, entre a natureza e a história, o corpo e a alma. As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são as *singularidades*; a suas relações, que são *devires*; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos *livres*; a seu modelo de realização, que é

o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui *platôs* (zonas de intensidade contínuas) aos vetores que as atravessam, e que constituem *territórios* e graus de *territorialização*. (grifos do autor)

Essa é a apresentação daquilo que se chamou esquizoanálise, uma cartografia que pretende focar no processo para compreender o que se passa num acontecimento? Quais são as linhas que estão passando nesse movimento? Que linhas o atravessam e qual a sua natureza, se buscam o mesmo, a identidade, os conceitos, ou linhas que se movimentam, que se fazem, se desfazem e se refazem. Pensamos que o pesquisador que chega a campo movido por esse referencial teórico possui um corpo potente, um corpo que busca a produção da diferença e a vontade de potência ativa, pois é impossível passar por Deleuze, sem ser afectado por ele. Se o escolhemos como referencial teórico, é porque dissemos sim à vida que teima em passar por nós, afirmamos a vida na pesquisa e na Academia.

Após essa breve apresentação das implicações do referencial esquizoanalítico na pesquisa, vamos traçar a trajetória que se delineou até o presente momento:

Conheci a escola em 2008. A pedido dos meus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, fomos conhecer um projeto sobre o combate à dengue realizado na escola PF, que chamou a atenção da mídia. Os alunos viram a reportagem na TV e ficaram eufóricos para conhecerem o projeto. Eu liguei na escola e a diretora, muito solícita, logo sugeriu a possibilidade de fazermos um intercâmbio entre as duas escolas. Assim combinamos. Era época de Olimpíadas e a escola PF estava toda enfeitada. Era uma escola bastante colorida, nova, bonita e cheia de enfeites também coloridos. Ao contrário da nossa escola, particular, toda pintada de branco, sem vida, repleta de corredores, como um labirinto, e sem área verde. O nome da escola também era encantador! Os alunos eram muito carentes e o bairro da escola, marginalizado. Apesar disso, coisas diferentes pareciam acontecer ali. Resolvi fazer a pesquisa lá. Havia outras escolas centrais, mais próximas a minha casa e melhor conceituadas, mas penso que não escolhi e, sim, fui escolhida! Conversei com a diretora e ela topou.

No ano seguinte, marcamos a primeira entrevista. A minha impressão sobre a diretora foi de uma mulher guerreira. Já fui coordenadora de escola e conheço o trabalho e a responsabilidade do cargo. Ela fazia tudo, sozinha, e possuía mais de mil alunos. Fora isso, acumulava outras funções (dirigia outra escola e dava aulas) e era mãe divorciada com dois filhos adolescentes. Ela pareceu bastante centralizadora (para dar conta de tudo isso é preciso!) e mostrou-se a par de tudo o que acontecia na escola. A maneira como ela falou da professora Maria e do trabalho que ela fazia com os alunos foi muito empolgante. Contou-me

sobre as dificuldades da classe, sobre o seu modo de pensar a inclusão e mencionou a professora Maria como sua parceira.

Já no primeiro contato, a professora Maria revelou-se uma mulher muito sedutora. Era divertida, inteligente e sabia expressar-se com fluência. Na primeira entrevista, ela apresentou o seu trabalho de forma muito convincente. Discorreu sobre o que pensa da educação e mencionou a dificuldade de se relacionar com os outros professores. Disse que se destacava porque era competente e braço direito da diretora. Falou das dificuldades dos seus alunos e do modo diferenciado como trabalhava com eles.

Cheguei a campo, cheia de expectativa tanto pelo nosso referencial teórico, quanto pela escola e pela professora Maria. No início, senti que ela tentou fazer uma aula criativa para mim, mas achei que isso era natural e pouco relevante, afinal ela é demasiadamente humana. O fato é que, aos poucos, eu fui percebendo que as aulas eram muito diferentes daquilo que, ambas, disseram nas entrevistas iniciais. E essa aparente preocupação com a criatividade desapareceu. As atividades eram mecanicistas e repetitivas. Ela fazia oração, lia histórias e passava atividades na lousa. Notei várias divergências, entre seu discurso e sua prática, que já foram levantadas no item dos resultados e analisadas na seção da discussão. Senti até dificuldade de escrever alguns desses fatos nos meus diários de campo, pois mexiam muito comigo.

Aos poucos, eu comecei a passear pela sala de aula e a interagir com os alunos e, nesses momentos, parecia que alguma coisa acontecia entre nós. Eu notei que os alunos aguardavam a minha presença e sentiam-se bem comigo ali. Eles ficavam empolgados em me mostrar suas atividades, queriam que eu as fotografasse para, depois, olharem as imagens no monitor e ficavam felizes. O aluno May T, por exemplo, era muito rebelde, negava-se a fazer várias atividades e faltava muito às aulas. Percebi que, depois da minha chegada, ele se tornou mais assíduo e sentia prazer em fazer as atividades e me chamar a sua carteira para mostrá-las. Os outros alunos também passaram a solicitar o meu auxílio. Eu passei a pensar em cursar Pedagogia e até comentei com a professora. Para mim, ficou claro que, se eu pudesse participar de alguma diferença, se desejasse alguma coisa se transformando, não seria na clínica ou na pesquisa, mas na microrrevolução da sala de aula. E os alunos, cada vez mais, me solicitavam e me desejavam, como eu a eles. Foi uma experiência mágica! Até que a professora percebeu e pareceu ficar com ciúme. Ela repreendia os alunos, quando pediam meu auxílio, ou se aproximavam de mim e eu me sentia culpada. A classe era rotulada como indisciplinada, e a professora proferia discursos moralistas, me envolvendo: "Não é mesmo, dona Patrícia? Você não concorda comigo, dona Patrícia?" E eu ficava enraivecida e

encabulada, pois não concordava com as coisas que ela dizia, mas não queria me opor a ela frente aos alunos, assim eu tentava fugir do assunto.

Ela também passou a me procurar, cada vez mais, para falar sobre seus problemas na escola e na vida pessoal. Às vezes, ela passava uma atividade na lousa e me chamava para fora da sala de aula, ou pedia para eu sentar-me ao seu lado e, enquanto os alunos trabalhavam, ela conversava comigo. Eu me sentia mal, como uma cúmplice no negligenciamento dos alunos. E a culpa se intensificava porque eu me cobrava a neutralidade do pesquisador. Neutralidade, esta, que não existe, mas ainda estamos impregnados pelo modo tradicional de fazer ciência, e em muitos momentos, fui atravessada por essa sobrecodificação, impedindo-me de me entregar às experimentações possíveis na sala de aula. Outras vezes, eu até me permitia avançar um pouco mais e me deixava ir, sentia o fluxo passar tão intensamente que era difícil escrever o que eu vivia e sentia. Esses conflitos me levaram a pensar que o pessoal da escola não gostava de mim por causa da minha relação com a professora e com os alunos. Questionava-me de que, se tudo foi tão lindo até o ano anterior, se a diretora e a professora se relacionavam tão bem e se a turma fazia coisas tão diferentes, por que mudou? Assim, eu me afastei, deixando de frequentar os intervalos e os ensaios da Festa Junina e me limitando à sala de aula. Hoje percebo que perdi boas oportunidades de me aproximar da coordenação, da direção e dos demais professores e funcionários. Talvez outros dados relevantes pudessem ser produzidos nesses contatos.

Passei a me cobrar, também, por interferir no trabalho da professora. Eu já me sentia uma invasora, que estava compartilhando um espaço oferecido por ela para questionar o seu trabalho com os alunos, traidora, portanto. E essa relação de proximidade com a professora parecia desfavorecer a minha análise como pesquisadora, porque eu me envolvi, emocionalmente, com ela. Fui humana e sensível às suas dificuldades. Eu, ainda, interferia no seu trabalho pedagógico e atraía a atenção dos alunos para mim. Talvez, por isso, no final do ano letivo, eu passei a ser mais solicitada pela professora, para ouvir suas queixas e desabafos, do que pelos alunos. Eu pensei que a mudança fosse deles, mas talvez tenha partido de mim, como sobrecodificação pela culpa da neutralidade do pesquisador.

Depois das férias, a professora faltou, adoeceu e foi afastada devido a problemas de saúde. Os problemas com o pessoal da escola eram cada vez mais difíceis para ela, que reclamava comigo, dizendo que estava sendo perseguida, que não aguentava mais e decidiu se desligar da escola.

Com a proximidade do final do ano, os problemas de indisciplina dos alunos aumentaram, e ela ficou mais rígida. Começou a treiná-los para o SARESP, como os demais

professores, e aquilo fez ainda menos sentido para mim. Ela levava provas de terceira série, dos anos anteriores, porque seus alunos eram atrasados e aplicava neles como um simulado. Pau e Ag eram os alunos que conseguiam fazer a maioria das atividades sem auxílio. Outros alunos até conseguiam fazer algumas contas e leituras, mas sempre com mediação. Foi aí que eu passei a ajudá-los. Eles começavam um exercício e me levavam o caderno para auxiliá-los. Eu os ajudava a desenvolverem estratégias de pensamento e, depois, eles faziam sozinhos e vinham me mostrar. Se eu dissesse que estava certo, eles vibravam. Mas alguns alunos não conseguiam nada, além de copiar, com muita dificuldade. Mal conseguiam ler uma sílaba e tinham consciência disso. Dizer que a maioria ali era copista, não é exagero. Eles tinham um esquema: Pau fazia, e os outros copiavam dele e iam repassando. Quando a professora corrigia a atividade na lousa, por exemplo, eles davam a resposta e ela parabenizava, mas não eram todos que faziam, pois a maioria apenas copiava as respostas. Ou então, eles levavam o caderno para a professora corrigir, e o processo era o mesmo. Eu não sabia se ela tinha consciência disso, até que um dia eu perguntei e ela me revelou que sim. Era muito triste.

Mas uma coisa me chamava a atenção e me consolava: o relacionamento deles. Os outros professores gritavam com seus alunos, eram agressivos, mas ela não. Nunca presenciei nada assim. Ao contrário. Eles se relacionavam muito bem. Eu sempre chegava em dias e horários diferentes e encontrava um clima bom na sala de aula. Na maioria das vezes, eles estavam trabalhando, ou riam das palhaçadas dela. Mas quando ela se ausentava, era o caos! Eles davam trabalho para os substitutos, pois aceitavam apenas a professora. Havia muito preconceito com essa turma, que era mal vista e maltratada pelos funcionários da escola. Já a professora exercia outras formas de controle e poder, tais como: os discursos morais, as atividades estratificadas, as recompensas e os castigos.

No final do ano, começou a crescer a preocupação da professora com o futuro dos alunos. Ela não sabia se seria melhor para eles ficarem juntos na mesma sala, para se protegerem ou separá-los entre as quintas séries. E dizia que a diretora não se interessava, pois não atendia aos seus pedidos para se reunirem e fazerem um conselho. Ela já tinha decidido mudar de escola. Depois eu me perguntei se ela não fez isso porque já previa o que aconteceria quando eles tivessem outros professores, afinal eles ficaram quase três anos sob sua tutela. Ela contava que estava sofrendo muito com tudo que estava acontecendo e que não sabia o que seria dela se eu não estivesse ali. Eu sentia essa cumplicidade também com a professora, e nossas conversas promoveram implicações. Foi um processo doloroso e eu sofri demais.

E no final do ano... as reprovações. Foi uma das cenas mais tristes que eu já presenciei, mesmo trabalhando há sete anos em escola. Eu não contive as lágrimas. Todos choraram: a professora, os alunos reprovados, a classe, as mães e eu. Além disso, foi a nossa despedida. No ano seguinte, a professora e eu seguiríamos outros caminhos e era inevitável pensar o que seria daqueles meninos? O aluno May T me acompanhou até o carro para me ajudar com minhas coisas. Despedimo-nos, ele me abraçou e choramos muito. Impossível reviver tudo isso, agora, sem me emocionar novamente. Eu me envolvi com o drama daqueles alunos, daquelas crianças que vivem a miséria da nossa educação. Indignamo-nos com as estatísticas e pesquisas que denunciam o fracasso escolar, as crianças que terminam a quarta e a oitava série sem estarem alfabetizadas. Mas viver essa situação é quase indescritível! Só quem passou por essa experiência é, de fato, empático com ela. No fim de tudo, a professora assumiu a coordenação de outra escola, e os alunos ficaram juntos, na mesma sala, na quinta série.

No ano seguinte, veio a declaração da diretora sobre a surpresa que ela teve quando os professores da quinta série revelaram que os alunos da professora Maria eram apenas copistas. Não sei se foi uma surpresa, porque ela tentou jogar toda responsabilidade na professora que trabalhou sozinha, o ano todo, sem o respaldo da direção.

Escrevi o trabalho da qualificação afectada de tristeza e isso passou para os examinadores da banca. A escola é lugar das afecções tristes e isso não é novidade. Onde ficava, então, o diferencial do meu trabalho? Denunciar aquilo que todos já conhecem? Questionaram-me. Os examinadores sugeriram que eu relesse meus dados e buscasse algo mais. Pareciam ver coisas onde eu não enxergava e insistiram que aquela professora das entrevistas não poderia ser tão recognitiva. Mesmo o fato de escolher uma história como “A fada que tinha ideias” já era um dado significativo. Eu até me questionei se não mostrara nada bom da professora, porque ela tinha coisas boas, logicamente! Questionei-me se tentei buscar um acontecimento, enquanto deixava escapar outras coisas que se insinuaram...

Mais uma vez afectada, agora pela potência do exame de qualificação e pela participação nas defesas de outros colegas, tentei lançar um novo olhar para os meus dados. Queria encontrar uma esperança de que as coisas não foram assim tão tristes, talvez, um desejo inconsciente de que houvesse mais vida, não só para minha pesquisa, mas para aqueles alunos e para a professora.

Foi preciso um novo momento de estranhamento, um afastamento capaz de me tornar uma estrangeira que tenta explorar um novo mundo. Sou *eu*, com as minhas linhas duras, as

linhas flexíveis e linhas de fuga. E o eu é, igualmente, o *outro*. No final, depois de fazer uma nova análise de todo o material, revendo as gravações, relendo as transcrições e os diários de campo. Depois que o tempo passou, as emoções se assentaram, busquei novas leituras, revisei a literatura e reescrevi algumas vezes o corpo do trabalho, em diálogo com meu orientador, e concluímos que quase tudo era sobrecodificação e linha dura que impedem o surgimento da invenção e da aprendizagem. Sendo uma esquizoanálise, não pretendemos achar um culpado, um sujeito, recaindo na representação moral e identitária. As linhas duras e a reconhecimento não são ruins, são até mesmo necessárias, mas fogem do nosso interesse neste estudo e não levam o aluno ao encontro com o signo, o que deveria ser a maior função da educação.

Pensamos que as implicações da pesquisadora são os agenciamentos que se davam no território da escola e da sala de aula em que, também, vimos a vida se insinuar, porque as linhas de fuga estão sempre presentes em qualquer lugar. Todos nós estávamos implicados naquele movimento de linhas e forças. Ora buscávamos um centro seguro, quando o caos nos ameaçava, ora cavalgávamos pelas linhas de fuga, num movimento de vai e vem. Houve momentos em que pensei em desistir, achei que não daria conta, pois vivi tudo intensamente. Abri mão das minhas atividades profissionais, às quais me dediquei desde minha formação. Durante dois anos, fui bolsista da CAPES e vivi, exclusivamente, esta pesquisa. Nem uma gestação provoca sensações tão perturbadoras e por tanto tempo! Sinto que fui até onde meu corpo pôde, literalmente. E encerro mais uma parte desse processo cansada, tensa, angustiada, mas contraditoriamente, imensamente feliz! Há muito pela frente, a defesa, as publicações, o doutorado e as ressonâncias dessa experiência. E para mim, o que resta é continuar minha caminhada, carregando meus sonhos e aberta ao Acaso: o que me espera na próxima esquina, eu não sei, mas estou disposta a descobrir!

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“We don't need no education. We don't need no thought control. No dark sarcasm in the classroom. Hey! Teacher! Leave them kids alone! All in all it's just another brick in the wall”

Pink Floyd

Esta seção destina-se a apresentar a discussão dos resultados e suas possíveis conclusões, tendo em vista os objetivos deste estudo. Foram realizadas, também, as implicações educacionais e as implicações da pesquisadora no intuito de refletirmos sobre esta experiência, nas suas possíveis contribuições e no modo como a vivenciamos.

Nossa intenção, no entanto, não é indicar generalizações e orientações universais sobre o tema da criatividade e invenção na escola, mas sim indicar pistas e sinalizadores que suscitem novos questionamentos e novos olhares, constituídos pela multiplicidade e pela diferença, para os problemas educacionais de nosso país.

6.1 POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Partindo dos Resultados apresentados e das discussões dos mesmos à luz do nosso referencial teórico esquizoanalítico, podemos assumir as possíveis conclusões:

6.1.1 O contexto institucional:

Trata-se de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II com 1040 alunos matriculados em 2009.

No que se refere ao espaço físico, a escola corresponde ao modelo panóptico, construção, em forma de blocos, que facilita a vigilância e controle dos agentes institucionais,

comum aos estabelecimentos escolares. Contudo, a aparência física da escola, recém construída, com uma arquitetura contemporânea, pintada em cores vibrantes, decorada com azulejos e portas de vitrais coloridos e ampla área verde, conferia uma aparência agradável e alegre ao ambiente. O governo municipal tem investido na reforma das escolas e creches, visando ao bem-estar de alunos e funcionários, pelo menos, esse é o discurso amplamente difundido. Uma escola bonita, alegre e agradável é o que todos desejam para nossas crianças e jovens, desde que esse espaço físico seja explorado na aprendizagem dos alunos. Constatamos, contudo, que esse belo espaço físico serve apenas como um mecanismo de controle mascarado, pois os alunos e professores permanecem sob constante vigilância, a fim de preservar o bem que lhes é oferecido. Desse modo, as atividades limitam-se às salas de aula e os recursos materiais não são aproveitados, empobrecendo a prática pedagógica e as relações de convivência no ambiente escolar.

A Secretaria da Educação era o órgão molar responsável pela elaboração do projeto pedagógico das escolas e o mantinha arquivado. As ordens e as nomeações dos cargos de confiança, assim como os recursos materiais vinham de lá. A secretaria era, portanto, o principal centro de poder e de linha de segmentaridade dura. A diretora, que prestava contas à secretaria, também centralizava as decisões e as informações do estabelecimento educacional na sua figura, agindo de modo similar. Era competência da direção: apresentar resultados, manter os índices de aprovações dos alunos, minimizar a evasão escolar e melhorar a imagem da escola frente à comunidade. Assim, ela também usava mecanismos de controle e agia por sobrecondição a maior parte do tempo.

Tudo isso reflete nas crenças e atitudes dos funcionários e professores, que passam a cobrar e exigir dos alunos um comportamento exemplar. Eles educam na base do grito e da ameaça, sendo que, muitas vezes, puxando os alunos pelo braço e chacoalhando-os. Essa tirania era possível dentro desse ambiente disciplinarizador, porque se fazia sobre códigos em cima de códigos: código da moral, da disciplina, da educação, do respeito, dos limites, do controle e da ordem. E, para isso, exigia-se a formação de filas, o controle de circulação pelos ambientes externos utilizando um cartão de autorização do professor, o cerceamento do modo de expressão dos alunos, inclusive no recreio, que não podiam correr, gritar ou brigar, pois logo chegava a inspetora e os carregava pelos braços. A escola esperava dos alunos uma atitude de resignação e obediência, sem muita movimentação e tumulto, como tentativa de docilização dos corpos.

Nas entrevistas formais, coletamos dados que nos forneceram uma imagem criativa da professora que, frente a uma sala de alunos com dificuldades de aprendizagem, se

disponibilizava a inventar novas formas de ensaiar e aprender. Contudo, no decorrer do ano letivo, as observações das aulas e das atividades escolares, em conjunto com as conversas informais com a professora revelaram que esta professora, que pareceu-nos afectada pela diferença dos seus alunos, na verdade estava presa a codificações e sobrecodificações. Assim, a professora não revelou um corpo potente para reconhecer as multiplicidades dos alunos, promovendo atividades capazes de levá-los à invenção.

Os parágrafos anteriores nos remetem a sinalizadores daquilo que pretendemos cartografar: a natureza das linhas que compõe o território do contexto institucional. Vimos que a escola é uma instituição disciplinar de controle que valoriza a rigidez e a disciplinas nas suas ações. No entanto, percebemos, nesse ambiente, oportunidades de ruptura da recognição, como invenção de problemas permeando as relações na escola, traçadas como linhas flexíveis ou maleáveis, ou mesmo linhas de fuga relativas. Essas situações de aprendizagem e invenção foram organizadas em categorias que se apresentam em graduações de tonalidades diferentes, na medida em que perdem ou ganham intensidades. Ocorrem assim, territorializações, quando as tonalidades crescem das mais fracas (flexíveis) para as mais fortes (rígidas) e desterritorializações quando decrescem das mais fortes para as mais fracas. Essa análise molecular será feita a seguir, na seção da sala de aula observada:

6.1.2 A sala de aula observada

A respeito do território da sala de aula observada, verificamos que não houve, por parte da escola e da professora, uma atitude de acolhimento à diferença e à diversidade dos alunos. Isso porque estavam presos às sobrecodificações dos rótulos e diagnósticos de alunos com dificuldade de aprendizagem e comportamento. A professora, nesse território, não desenvolveu um corpo potente para se diferenciar, abrindo mão dos manuais e referenciais teórico-metodológicos a fim de experimentar o que seu corpo é capaz. No início, talvez nos anos anteriores, como relataram nas entrevistas iniciais, tenha havido uma tentativa de abertura ao novo e de valorização da diferença. No entanto, houve um corte nesse fluxo de flexibilidade e abertura e o território da sala de aula sucumbiu à repetição do mesmo, às afecções tristes geradas pela disciplina e controle excessivos e pelas atividades cognitivas.

A rotina da sala de aula ajudava a favorecer movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização por meio das orações, leitura de histórias e agenda do

dia. O hábito de repetir a mesma oração, todos os dias, no início da aula, garantia segurança aos alunos ao chegarem ao território. A leitura das histórias, que suscitavam a imaginação e fantasia, bem como o estilo adotado pela professora, lendo-as de forma alegre, entusiasmada e teatrais favorecia princípios de desterritorialização nos alunos. Contudo, a professora não aproveitava essa experiência para o ensino dos signos da leitura e da escrita. Finalmente, a agenda do dia, tinha a função de resgatar e organizar o conteúdo ministrado e os procedimentos da professora, de modo que os alunos sabiam de antemão o que aconteceria na aula. Esta proposta ajudava o aluno a adaptar-se no território, tornando-o um ambiente seguro e tranquilo para as experimentações.

O desenvolvimento das aulas revelou a predominância de atividades repetitivas e recognitivas, de modo que a professora não se revelou capaz de promover atividades facilitadoras da aprendizagem inventiva.

Em relação ao cronograma da sala de aula, observamos que a professora parecia selecionar os conteúdos ministrados de forma mais cômoda para ela, que explicava o conteúdo para os alunos e não acompanhava o processo de aprendizagem. Um professor intercessor facilitaria a invenção promovendo atividades que favorecessem o encontro do aluno com o signo do conhecimento. Para isso, seria preciso preparar a aula com cuidado e atenção, selecionando os conteúdos e desenvolvendo estratégias de ensino capazes de elevar a sensibilidade dos alunos para a aprendizagem.

De modo equivalente, o estilo das aulas seguia um padrão estratificado e recognitivo, resultado do modo sobrecodificado da professora agir. Não se trata de características subjetivas da professora, mas condições de se abrir ao fluxo do conhecimento e cavalgar nas linhas de fuga relativas capazes de levar os alunos ao desejo de aprender.

Nas atividades de reforço escolar, que foram previamente preparadas pela professora pensando nas necessidades educacionais dos alunos, notamos algumas oportunidades de descobertas e invenção na sala de aula. De fato, a maioria das atividades desfavorecia esse encontro, mas presenciemos princípios de desterritorializações que foram reconhecidos pela professora, porém não foram acolhidos, tampouco propagados por ela, contagiando os demais alunos. Talvez, falte para a professora a oportunidade de compreender esse processo de aprendizagem para a fim de desenvolver mais ações facilitadoras da invenção na sala de aula e um treinamento para ampliar a sensibilidade de reconhecimento do *breakdown* para acolher esse momento de ruptura e aproveitá-lo de modo que o maior número de alunos aprenda.

A atividade de gramática e interpretação de texto demonstrou a necessidade da professora atuar junto do aluno, acompanhando o processo de aprendizagem e valorizando os

momentos de *breakdowns*. O papel desempenhado pela pesquisadora, nesse caso, foi o que se espera de um professor intercessor, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e guiá-lo ao encontro com o signo utilizando o seu corpo como instrumento de corporificação do conhecimento abstrato. Simples atitudes como ouvir o pedido de ajuda da aluna, ajoelhar-se ao seu lado, dialogar com ela, ser empática às suas dificuldades, estimulá-la a pensar e expressar-se, olhando nos olhos da aluna, soprando seu rosto e levando-a a descoberta. Já a professora, ao contrário, adotava uma postura de distanciamento, permanecendo sentada a sua mesa, corrigindo o caderno dos alunos e chamando a atenção sem preocupar-se com os processos de aprendizagem singular de cada aluno. Mesmo nas aulas em que ela circulava pela sala olhando os cadernos, limitava-se às correções, foco no resultado, sem preocupar-se com o processo.

Ao trabalhar produção de texto, a professora valeu-se de estratégias de controle e disciplina, valorizando aspectos como a letra, o capricho, a organização e o enquadramento às regras e às respostas prontas, no lugar da criação e da produção, que seria o propósito de uma aula de produção de textos. Apesar das sobrecodificações, foi possível identificar linhas de segmentaridade flexíveis nos alunos que aprendem de modo singular, apesar das restrições da professora e as linhas de fuga dos alunos que se recusam participar das atividades.

A dramatização é um recurso que poderia ser melhor explorado pela professora. A iniciativa de dramatizar o texto na forma de um júri simulado foi positiva, mas não ganhou potência inventiva porque se limitou a uma aula diferente e divertida sem focar na aprendizagem do signo. Mesmo nessa aula, mais desestratificada, diferente das atividades mecanicistas e repetitivas, observamos atitudes de autoritarismo e controle da professora.

O aparecimento de indícios sobre a sexualidade dos alunos provocou desestabilização na escola, levando o caos para a sala de aula, principalmente, por se tratar de um possível caso de homossexualidade feminina. Essa situação promoveu oportunidades de mudança e transformação tocando a professora e levando-a a refletir sobre seu papel na sala de aula, sobre o modo como via e tratava seus alunos e sobre os projetos futuros que poderia desenvolver. Contudo, após o caos inicial, houve uma atitude recognitiva da professora e da escola, que preferiram adaptar-se à situação, negando-a, a aproveitá-la como possibilidade de reinvenção de si e do mundo.

6.2 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Como cartógrafos, implicados no território educacional pretendemos partilhar alguns deslocamentos da esquizoanálise para a educação partindo das nossas experimentações no delineamento desta pesquisa.

Deleuze não criou uma filosofia da educação e não deixou um método, ou uma proposta para aplicarmos a esse campo de conhecimento. Contudo, hoje, há um crescente interesse sobre sua obra, que provocou um impacto no pensamento humano. O próprio Foucault disse “Um dia o século será deleuziano”, sobre um dos maiores filósofos contemporâneos, aquele que nos afecta com a afirmação da vida e do desejo. Na parceria com Félix Guattari e nos devires com os estóicos, Spinoza, Bérghson, Nietzsche e Foucault, ou na literatura de Kafka e Proust, somente para citarmos as principais referências de Deleuze, que contribuíram também com este trabalho, ele criou uma filosofia da Diferença e das multiplicidades confrontando o paradigma da representação. Isso justifica nosso interesse em promover deslocamentos da esquizoanálise para a educação e, tendo em vista as discussões dos resultados deste trabalho deixamos algumas implicações educacionais:

A revolução na educação, segundo o referencial da esquizoanálise, não seria uma revolução molar, ou macropolítica. Não visamos a mudanças na legislação e nos projetos políticos pedagógicos do governo, ou dos próprios estabelecimentos educacionais. Não pretendemos discutir qual é o melhor, ou mais adequado, método de ensino, tampouco criar um novo método. O mesmo se aplica a teorias e objetivos educacionais. Contudo, a esquizoanálise possui uma ética, que é a firmação da vida e a vontade de potência afirmativa. Uma escola, nesse sentido, precisa promover a aprendizagem, a invenção e a alegria dos alunos. Um território das afecções alegres, onde as crianças e jovens possam viver atravessados pelas intensidades e desejos que o conhecimento seja capaz de provocar. No Brasil, a principal reforma já foi feita, a democratização do ensino. Oferecer vagas para todas as crianças estudarem, cuidar para que elas cheguem e permaneçam na escola, criando condições físicas, materiais e humanas para que elas aprendam é dever do Estado. Eis que esse referencial teórico remete-nos à esperança de que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer situação, desde que haja o encontro do aluno com o signo. Não se trata de desresponsabilizar o Estado, os gestores e os professores pelo fracasso escolar, ou mesmo de pensar em uma educação sem fins específicos e resultados esperados. Esperamos, sim, que a aprendizagem se efetive e, para isso, podemos realizar microrrevoluções na sala de aula e nos

espaços escolares, pensando em estratégias para favorecê-la, sem tentar predizê-la ou controlá-la.

Vimos que, para Deleuze, não se sabe como alguém aprende e o papel do professor seria atuar como um **intercessor** capaz de favorecer o encontro do aluno com o signo. Na verdade, a aprendizagem acontece no encontro do aprendiz com o conhecimento, nessa relação singular, em que o signo provoca afecções e desejos que levam o aluno à invenção e à aprendizagem. Para isso, pensamos que o professor pode contribuir de duas maneiras efetivas:

1. Criar condições que favoreçam o encontro do aluno com o signo: O professor intercessor é o professor criativo, capaz de inventar um modo novo de apresentar o conhecimento ao aluno, algo que favoreça o encontro do aluno com o signo, por meio de afecções e intensidades. O foco não está na relação professor-aluno, mas na relação aluno-signo. A atuação do professor, nesse sentido, é criar condições que favoreçam um acontecimento como a passagem do desejo.
2. Ampliar sua sensibilidade para perceber quando ocorre a invenção no aluno e ser capaz de acolhê-la: Ao professor, falta a consciência de que os momentos de *breakdowns* são condições para a aprendizagem. Percebendo isso, ele pode voltar seu foco atencional aos momentos de ruptura no processo de aprendizagem dos alunos, reconhecendo-os e valorizando-os. A partir daí o professor deve ser um acompanhante desses alunos.

Durante a elaboração desta dissertação, alguns pensamentos nos atravessaram, fundamentados na Filosofia da Diferença, para criar condições de um professor facilitador de devires em sala de aula:

- **Aula bem preparada:** O professor precisa preparar cuidadosamente a sua aula, dominar o conteúdo ministrado e selecionar as atividades que possam propiciar o desejo dos alunos pelo conhecimento.
- **Sensibilidade para reconhecer e acolher os momentos de *breakdown*:** O cuidado com o planejamento das aulas e das atividades é insuficiente se o professor não estiver atento aos acontecimentos da sala de aula. Ao apresentar o conteúdo para os alunos, o professor lança os signos e a aprendizagem se dá por um processo de dupla captura aluno-signo. O professor intercessor é sensível ao momento em que ocorre a ruptura do foco representacional do aluno em que algo novo se anuncia. Esse

acolhimento é importante porque promove segurança do aluno diante do novo e estimula-o a continuar suas experimentações. Nas escolas, muitas vezes, o professor não percebe, ou não valoriza a descoberta do aluno, negando-a e repreendendo-a. Desse modo, o *breakdown* passa despercebido, e o aluno retorna à atitude recognitiva, afastando-se da invenção.

- Condições de amplificar as descobertas dos alunos: Após reconhecer esse abalo nas estruturas cognitivas do aluno ele precisa atuar de forma acolhedora à diferença, valorizando e explorando sua descoberta e, depois, apresentando-a aos colegas. Nesse sentido, o professor atua como uma caixa de ressonâncias, capaz de amplificar as descobertas dos alunos e favorecer as passagens de intensidades na sala de aula.
- Uma aula diversificada: um ambiente flexível, dialógico, lúdico e com atividades diferenciadas voltadas para o conhecimento apresenta condições mais favoráveis para o acontecimento da paixão e do desejo do aluno pelo conhecimento. Mas não se trata do lúdico pelo lúdico, ou de aulas divertidas e interativas que não vise à aprendizagem e ao conhecimento.
- Acompanhar processos: O professor deleuziano acompanha os processos de aprendizagem dos alunos e para isso, precisa estar junto, sentar-se ao lado, dialogar, investigar as estratégias que os alunos utilizaram para resolver os problemas. Não se pode, simplesmente, explicar matéria na lousa e deixar os alunos resolvendo sozinhos os exercícios. Não importa o sistema de ensino, se é livro didático, apostilas, cadernos, dramatizações, jogos, ou computador, o acompanhamento do professor no processo de como se dá a aprendizagem é fundamental.
- Um corpo potente e apaixonado: esse professor deve ser afectado pela vontade de potência de ensinar e aprender. Um professor assim é apaixonado e entusiasmado. Ele leva o devir ativo para a educação e, com isso, contagia seus alunos no desejo de aprender.
- O papel do esquizoanalista, nesse processo, é mapear as linhas de força que se dão na sala de aula e auxiliar o professor a criar um corpo

potente, capaz de emprestá-lo para a aprendizagem do aluno. O desejo que leva o aluno a aprender acontece num agenciamento. Todo agenciamento possui dois eixos: um de conteúdo, agenciamento maquínico, como mistura de corpos (o olhar, o toque, o tom de voz, o corpo) e a expressão (o incorpóreo, a linguagem, os signos, o conhecimento). O professor intercessor é aquele que empresta o seu corpo para que o aluno apreenda o signo e ele o faz com as entonações de voz, o modo de olhar, as expressões corporais, mas sempre visando a corporificação do signo. Nesse sentido, a interação professor aluno é importante, porque pode amplificar as ressonâncias que o desejo pelos signos provoca nos alunos.

São esses pensamentos que passaram por nós na elaboração final deste texto e foram incorporados sem a intenção de funcionarem como dicas e orientações, mas como possíveis experimentações que podem gerar novas afecções e ressonâncias no leitor, que fará suas próprias experimentações. Assim, por meio do contágio, quem sabe estaremos promovendo implicações educacionais como forma de revolução molecular.

POST SCRIPTUM

POST SCRIPTUM

As fotografias que ilustram este trabalho foram gentilmente cedidas por Reinaldo Tronto, um amante da arte de fotografar. Para ele, o nosso sincero agradecimento. A escolha das fotos remete-se ao instante decisivo do fotógrafo francês Cartier-Bresson;

É preciso esquecer-se, esquecer a máquina... estar vivo e olhar. É o único meio de expressão do instante. E para mim só o instante importa (...). É um presente que lhe é oferecido, mas é uma ação do acaso e é preciso tirar proveito dele... ele existe. É a vida, e ao mesmo tempo, a morte... porque desaparece, acaba.

O instante decisivo é o *breakdown* da fotografia. Assim como o cartógrafo, o fotógrafo precisa estar aberto ao novo, ao inesperado, aos acontecimentos. É preciso elevar a sensibilidade a sua máxima potência e cultivar uma atenção flutuante. Permanecer atento, concentrado e disperso, ao mesmo tempo, para não perder o momento único, singular. O fotógrafo busca a diferença na repetição e flerta com o acaso o tempo todo. Essa paixão pela Arte e pela criatividade, como invenção, nos levou ao encontro com a fotografia, como mais uma das belezuras da vida.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S; FLEITH, D. S. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2003.

ALENCAR, E. S. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 2005. 124 p.

_____. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 87 p.

ALENCAR, E. S; FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n.1, 2004.

_____. A inter-relação entre criatividade e motivação. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J.A; GUIMARÃES, S. E. R. Org(s). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. 21 p.

AMARAL, A. L. N; MITJANS MARTINEZ, A. Aprendizagem e criatividade no contexto universitário. **Psicologia da América Latina**, México, n. 8, nov. 2006.

ANDRADE, A. S. O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. **Cadernos de pesquisa** n. 73, p. 26-37, 1990.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. 128 p.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BECKER, M. A. A. et al. Estudo Exploratório da Conceitualização de Criatividade em Estudantes Universitários. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, 2001.

BOGDAN, R. e BIKLEN S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de ALVAREZ Maria João; SANTOS, Sara Bahia e BAPTISTA, Telmo Mourinho. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

CAMPOS, K. C. L. e LARGURA, W. A. N. Criatividade na formação de psicólogos: percepção de alunos. **Psicologia Escolar & Educação**, Campinas, v. 4, n.2, dez. 2000.

CORAZZA, S. Deleuze pensa a educação. A docência e a filosofia da diferença. **Revista Educação**, São Paulo: Editora Segmento, n. 6, 2007.

COSTA, G. V; ANDRADE, A. S. “**Análise institucional de um estabelecimento de educação superior privado: estudo do cotidiano, dos documentos e da perspectiva de dirigentes e docentes.**” 2009, 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução Ana Lúcia Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2005, v. 2. 112 p.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Neto, e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2006. v. 1. 93 p.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2008a, v. 3. 120 p.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Suely Rolnik. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2008b, v. 4. 170 p.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição.** Tradução de Roberto Machado e Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006a. 285 p.

_____. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2006b.

_____. **A Ilha Deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953 – 1975).** Org. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006c.

_____. **Crítica e Clínica.** Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2008a. 176 p.

_____. **Bergsonismo.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2008b. 141 p.

_____. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 279 p.

_____. **Nietzsche.** Tradução de Ruth Jossily e Edmundo Fernandes Dias. São Paulo: Edições 70, 2009. 106 p.

DE-NARDIN, M; SORDI, O. R. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n.1, jan./abr. 2007.

DIAS, T. L; ENUMO, S. R. F; AZEVEDO JÚNIOR, R. R. Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, 2004.

FERRAZ, L. R. O cotidiano de uma escola ribeirinha na Amazônia: prática e saberes na relação escola-comunidade. 2009, 256 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

FONSECA, A. F **A Psicologia da criatividade**, Lisboa: Escher, 1990.

FLEITH, D. S; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 1, 2005.

FLEITH, D. SOUZA; ALENCAR, E. M. L. S. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11 n. 3, set./dez. 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1999. 288 p.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

GALLO, S. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 120p.

GARDE, M. ANDRADE, A. S. Criatividade: um estudo sobre as representações e crenças de professores do ensino médio. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA VI, Ribeirão Preto. **Livro de artigos**, t. II, p. 183-192.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999. 216 p.

_____. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2000.

_____. Aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16. n. 3, set./dez. 2004.

_____. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.

_____. **A aprendizagem inventiva**. Entrevista por Juliano Reis Silveira. Edição Fábio Purper Machado. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Sz7-cLdgsVk>>. Acesso em: junho 2010.

_____. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte v. 13 n. 1, jun. 2007.

KASTRUP, V; TEDESCO, S; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. 295 p.

KASTRUP, V; PASSOS, E. ESCÓCIA, L **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. 207 p.

LUBART, T. **Psicologia da Criatividade**. Tradução de Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACHADO, R. **DELEUZE**: a arte e a filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 340 p.

MATOS, D. R; FLEITH, D. S. Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 10, n.1, jun. 2006.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1998. 269 p.

MONTEIRO, P.R; MANHÃES, L. P; KASTRUP, V. Questões acerca da teoria da compensação no campo da deficiência visual. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 36, p. 22-27, abr. 2007.

MOURAO, R. F; MARTINEZ, A. M. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v.10, n. 2, dez. 2006.

NAKANO, T. C; WECHSLER S. M. O percurso da criatividade figural do ensino médio ao ensino superior. **Boletim Psicologia**, São Paulo, v. 56, n.125, dez. 2006.

PUPIN, R. C; ANDRADE, A. S. **"Habilidades metacognitivas em matemática: desenvolvimento por meio de problemas aritméticos verbais com história no ambiente lúdico de aprendizagem de realidade suplementar"**: 2009, 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

OSTROWER F, **Criatividade e processos de criação**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 186 p.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Tradução de Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 359 p.

SANTEIRO, T. V; SANTEIRO, F. R. Moraes; ANDRADE, I. R. Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, jan./abr.2004.

SCADELAI, L.M; ANDRADE, A. S. **Desenvolvimento de habilidades metafonológicas no ambiente de aprendizagem "realidade suplementar", com alunos de classes de recuperação de ciclo**. 2006, 290 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

SILVA, Mônica Nogueira. Oficina da Pipa. Seminário Internacional Brasil-França, II: Deleuze e a Educação - o Devir-Mestre, 2004, **Anais**, CD-ROM.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. 135 p.

ZANELLA, A. V. et al. Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, jan./jun. 2003.

ZANELLA, A. V. Atividade criadora, produção de conhecimento e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2004.

ZANELLA, A. V; TITON, A. P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994 - 2001). **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, 2005.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo A

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PROFESSORES)

Título da pesquisa: **Reconhecimento e Criatividade, como Cognição Inventiva, nos Processos de Interações em uma Sala de Aula do Ensino Fundamental.**

7. Pesquisadora responsável: Patrícia Machado Domingues Cassiano

8. Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.

9. Justificativas e Objetivos da Pesquisa: A presente pesquisa tem como objetivo conhecer como a criatividade se produz na sala de aula, investigando em quais momentos ela se aproxima de uma cognição inventiva e em quais momentos ela se limita a uma reprodução cognitiva. Esta pesquisa é importante na medida em que a criatividade é um tema de crescente interesse no meio acadêmico, oriundo de uma demanda social voltada para criação. Nossa proposta é investigar a criatividade como processo dinâmico que se encontra presente nas interações em sala de aula, como aquilo que não é reprodutivo, ou seja, os momentos de invenção.

4- Descrição das atividades a serem desenvolvidas com os participantes da pesquisa: Você está participando de um estudo que pretende, através de metodologia qualitativa de pesquisa, incluindo observações participantes em sala de aula, entrevistas com professores e alunos, além de análise de documentos acadêmicos a fim de verificar as interações em sala de aula que favorecem a criatividade. Você poderá participar de todas as fases do estudo, no entanto, caso desejar, poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. As entrevistas individuais serão audiogravadas e as aulas serão filmadas com sua anuência. Somente a pesquisadora terá acesso ao material videogravado que servirá apenas como apoio para o registro de dados no diário de campo. Solicitamos, também, seu consentimento para o armazenamento das imagens para futuras pesquisas realizadas pelos membros do GEPSEd – grupo de estudos e pesquisas “Subjetividade e Educação”, sob a coordenação do Orientador Prof. Antônio dos Santos Andrade. Será mantido o sigilo referente à sua participação no estudo e seu nome ou sua imagem não serão divulgados no caso de publicação ou exposição do trabalho.

Eu, _____ ab
aíxo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre todas as condições que constam do documento “ESCLARECIMENTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: PROFESSORES”, de que trata o projeto intitulado: Reconhecimento e Criatividade, como Cognição Inventiva, nos Processos de Interações em uma Sala de Aula do Ensino Fundamental, que tem como pesquisadora responsável, Patrícia Machado Domingues

Cassiano, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

- 2 A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.
- 3 A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
- 4 A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com minha privacidade.
- 5 O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto.

Jaboticabal, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Professor

Eu, Patrícia Machado Domingues Cassiano, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados. Por ser verdade firmo.

Jaboticabal, ____ de ____ de ____

Patrícia Machado Domingues Cassiano

Telefones: (16) 3202-6585 e (16) 9162-6194

Anexo B

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PAIS DE ALUNO)

Título da pesquisa: **Reconhecimento e Criatividade, como Cognição Inventiva, nos Processos de Interações em uma Sala de Aula do Ensino Fundamental.**

10. Pesquisadora responsável: Patrícia Machado Domingues Cassiano

11. Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.

12. Justificativas e Objetivos da Pesquisa: Seu filho está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer como a criatividade acontece na sala de aula. Sabemos que hoje em dia a criatividade é muito importante na vida pessoal, escolar e no mercado de trabalho. Por isso o objetivo desta pesquisa é investigar como a criatividade acontece na sala de aula de seu filho.

13. Envolvimento na pesquisa: Pedimos sua autorização para seu filho participar de um estudo sobre a criatividade. A pesquisa será realizada na sala de aula, sempre no horário escolar. As aulas da professora serão filmadas e depois as fitas serão analisadas pela pesquisadora para avaliar como a criatividade acontece na sala de aula. Seu filho poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem ser prejudicado. Garantimos que o nome e a imagem de seu filho jamais serão divulgados.

Direitos e condições asseguradas:

- 6 A garantia de ser esclarecido a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e vantagens da pesquisa para meu filho.
- 7 A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso prejudique o trabalho.
- 8 A segurança de que apenas a pesquisadora e seu orientador poderão assistir às filmagens da sala de aula.
- 9 A certeza de que terei todas as informações que quiser durante o estudo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para seu filho participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e, livremente, autorizo meu filho a participar desta pesquisa.

Jaboticabal ____ de _____ de ____.

Assinatura do Pai ou Responsável

Eu, Patrícia Machado Domingues Cassiano, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados. Por ser verdade firmo.

, ____ de ____ de ____

Patrícia Machado Domingues Cassiano

Telefones: (16) 3202-6585 e (16) 9162-6194.

Anexo C**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PAIS DE ALUNO)**

Título da pesquisa: **Reconhecimento e Criatividade, como Cognição Inventiva, nos Processos de Interações em uma Sala de Aula do Ensino Fundamental.**

14. Pesquisadora responsável: Patrícia Machado Domingues Cassiano

15. Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.

16. Autorização para arquivamento de material: Solicitamos seu consentimento para o armazenamento das imagens coletadas durante a pesquisa **“Reconhecimento e Criatividade, como Cognição Inventiva, nos Processos de Interações em uma Sala de Aula do Ensino Fundamental”**. Esse material poderá ser utilizado para futuras pesquisas realizadas pelos membros do GEPSEd – grupo de estudos e pesquisas “Subjetividade e Educação”, sob a coordenação do Orientador Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Garantimos que essas imagens permanecerão protegidas em nosso banco de dados, sob a responsabilidade do prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade e somente ele e seus orientandos terão acesso ao material. Será mantido o sigilo referente a sua participação no estudo e seu nome ou sua imagem jamais serão divulgados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para o arquivamento do material coletado durante a pesquisa **“Reconhecimento e Criatividade, como Cognição Inventiva, nos Processos de Interações em uma Sala de Aula do Ensino Fundamental”**. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e, livremente, autorizo o arquivamento das minhas imagens na sala de aula.

, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Professor

Eu, Patrícia Machado Domingues Cassiano, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados. Por ser verdade firmo.

, ____ de _____ de _____

Patrícia Machado Domingues Cassiano
Telefones: (16) 3202-6585 e (16) 9162-6194.

Antônio dos Santos Andrade
Orientador – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - RP

Anexo D

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PAIS DE ALUNO)

Título da pesquisa: **Reconhecimento e Criatividade, como Cognição Inventiva, nos Processos de Interações em uma Sala de Aula do Ensino Fundamental.**

17. Pesquisadora responsável: Patrícia Machado Domingues Cassiano

18. Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.

Autorização para arquivamento de material: Solicitamos sua autorização para que as filmagens da sala de aula de seu filho sejam arquivadas pelo GEPSEd – grupo de estudos e pesquisas “Subjetividade e Educação”, sob a coordenação do Orientador Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade, da faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Garantimos que essas imagens permanecerão protegidas em nosso banco de dados sob a responsabilidade do professor Dr. Antônio dos Santos Andrade e somente ele e seus orientandos terão acesso ao material. Será mantido o sigilo referente à participação de seu filho no estudo e suas imagens jamais serão divulgadas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para o arquivamento do material coletado durante a pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e, livremente, autorizo o arquivamento das imagens da sala de aula de meu filho.

Jaboticabal ____ de _____ de ____.

Assinatura do Pai ou Responsável

Eu, Patrícia Machado Domingues Cassiano, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados. Por ser verdade firmo.

Jaboticabal, ____ de _____ de ____

Patrícia Machado Domingues Cassiano

Telefones: (16) 3202-6585 e (16) 9162-6194.

Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade
Orientador- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - RP

ANEXO E

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

Público-alvo: Direção escolar

1. Dados da instituição escolar

- a) Data da fundação
- b) Número de alunos
- c) Localização
- d) Características da clientela
- e) Profissionais
- f) Corpo docente

2. Atividades pedagógicas

- a) Projeto Político-pedagógico
- b) Rotina escolar
- c) Currículo
- d) Aspectos gerais da instituição: valores, objetivos educacionais,
- e) Participação da família e da comunidade na escola

3. Características da diretora

- a) Atividades profissionais
- b) Vida pessoal e valores subjetivos
- c) Gestão escolar

4. Apresentação da pesquisa

- a) Objetivos e justificativa da pesquisa
- b) Interesse da escola sobre a pesquisa

5. Seleção da sala de aula pesquisada

- a) Sugestão da direção para a sala e a professora participantes da pesquisa
- b) Características da sala e da professora participantes da pesquisa
- c) Relação da direção com a sala e professora participantes da pesquisa

ANEXO F

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

Público-alvo: Professora

1. História de vida
2. Escolha profissional
3. Atividades profissionais
4. Valores pessoais e profissionais
5. Trabalho pedagógico
6. Relacionamento professor-aluno
7. Relacionamento professor-escola
8. Interesse em participar da pesquisa

ANEXO G

ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL

Público-alvo: Diretora

1. Buscar informações sobre a situação atual da professora participante da pesquisa
2. Buscar informações sobre a situação atual dos alunos participantes da pesquisa no ano anterior
3. Levantar informações atualizadas sobre a instituição
4. Conferir dados e informações coletados na secretaria (número de alunos, quantidade de professores e funcionários)
5. Conhecer a percepção e as expectativas da direção sobre o trabalho da professora e da sala de aula observada
6. Conhecer a percepção e as expectativas da direção sobre a pesquisa
7. Garantir um *feedback* à direção sobre os resultados da pesquisa