



**ESCOLA: DA MAGIA DA CRIAÇÃO  
AS ÉTICAS QUE SUSTENTAM A ESCOLA PÚBLICA**

**Silvio Antonio Bedin**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ESCOLA: DA MAGIA DA CRIAÇÃO  
- AS ÉTICAS QUE SUSTENTAM A ESCOLA PÚBLICA -**

**Sílvia Antônio Bedin**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora:**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Malvina do Amaral Dorneles**

**Porto Alegre, abril de 2004**

A close-up photograph of a spider web, showing the intricate spiral and radial patterns. The web is illuminated, highlighting its delicate structure against a blurred background of green and red foliage.

**ESCOLA: DA MAGIA DA CRIAÇÃO**  
**- AS ÉTICAS QUE SUSTENTAM A ESCOLA PÚBLICA -**

**SILVIO ANTONIO BEDIN**

Dedico este trabalho aos professores, funcionários, pais e alunos da Escola Bandeirante que fazem do **estar-juntos** um **Encontro de Magia** que produz o encantamento de Viver.

## AGRADECIMENTOS

Mesmo que involuntariamente, corre-se o risco da negligência quando se assume a tarefa de nomear e agradecer. Especialmente quando, depois de quatro anos de pesquisa, são muitas as **Presenças** as quais faz-se mister reconhecer e rememorar. Contudo, a gratidão é daquelas qualidades que não se pode olvidar, principalmente quando se sabe que da **Graça do Encontro** e das **Relações** nascem as possibilidades do caminho, da construção e da chegada. Percebo que à indiferença é preferível o risco. Recorro, pois, à memória para nomear e agradecer aos que mais próximos e cúmplices se fizeram de minha caminhada.

Por primeiro, Mari, Marcos e Mariana, de cuja compreensão, paciência e apoio constante gozei nesse tempo de ausências e reclusões.

À Dr<sup>a</sup> Malvina, cuja **Presença de Luz** marcou definitivamente toda minha trajetória no PPGEDU. Acima de tudo pela Simplicidade, Sabedoria e Amizade revividas em cada dobra desse tempo privilegiado de **Encontros** e **Partilhas**, nas muitas aulas e na orientação pessoal. Também pela **fé** manifesta no meu trabalho que resultou no seu financiamento pela CAPES.

Aos professores do PPGEDU e da FACED/UFRGS, em quem testemunhei a **seriedade** e o **compromisso** com o Ofício. Aos servidores da Secretaria - em especial, Mary, Ione, Marisa e Eduardo, a quem se poderia muito bem agregar o codinome **gentileza**.

Aos colegas, em especial os do Núcleo "**Educação e Gestão do Cuidado**" (Ana Baiana, Álamo, Débora, Mirela, Dinorá, João, Cida, Jorge, Marta, Ana Clara, Cristiano, Luís Oscar, Simone, Rose, Rafael...) pelos belos encontros e sonhos partilhados, que por certo continuarão;

À família Bandeirante, cujos nomes são muitos, que com tanta **generosidade e empolgação** foi parceira na elaboração deste trabalho;

Ao Tamor, Bere, Tamis e Márcio da gráfica Impresul, a quem devo a arte fotográfica do meu trabalho, feita com **amor**.

Por fim, minha gratidão a todos cujas **Presenças** em minha vida tornaram possível a que este filho de "construtor e do lar" se transformasse em construtor destas letras que expressam o que pensa acerca da Escola Pública que, por primeiro, o ensinou a ler o mundo.

*"É preciso saber romper com uma postura intelectual,  
em última análise bem conformista,  
que busca sempre uma razão (uma Razão)  
impositiva para além daquilo que convida a ser visto e a ser vivido.  
É preciso retornar, com humildade,  
À matéria humana, à vida de todos os dias,  
Sem procurar que causa (Causa) a engendra ou a fez como é.  
Sei o que isto pode conter de escandaloso à primeira vista (...)  
Mais do que uma razão a priori, convém pôr em ação  
uma compreensão a posteriori, que se apóie  
sobre uma descrição rigorosa feita de convivência  
e de empatia (Einfühlung).  
Esta última, em particular, é de capital importância,  
Nos faz entrar no próprio coração de nosso objeto de estudo,  
Vibrar com suas emoções, participar de seus afetos,  
Compreender o complexo arabesco dos sentimentos  
E das interações de que ele está impregnado.  
Por isso mesmo, o observador social não tem pretensões  
À objetividade absoluta, não tem uma posição impositiva,  
Não é o simples adjuvante de um poder qualquer que seja;  
Ele é, simplesmente, parte integrante do objeto estudado,  
Desenvolve um saber puro, um conhecimento erótico.  
Coisas que induzem a uma sociologia acariciante".*

**Elogio da Razão Sensível.**

***Michel Maffesoli***

## RESUMO

Esta tese procura mostrar como a Escola Pública consegue recriar-se e permanecer apesar dos antagonismos e problemas que a consomem indefinidamente. Ela resulta de um estudo de caso, desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante de Guaporé, (RS-Brasil), nos anos de 2000 a 2004. A partir de uma perspectiva sócio-antropológica, ancorada em aportes teóricos de Georges Balandier, Edgar Morin, Michel Maffesoli e Humberto Maturana, o pesquisador utilizou-se dos meios e técnicas conferidos pelo método etnográfico de pesquisa para investigar os movimentos de ordem, desordem, organização e mudança na Escola, buscando enfocar os vitalismos que a perpassam e lhe dão jovialidade. Pela *observação reflexiva*, registrada em *diário de campo*, procurou perceber nas ações de conduta, comportamentos, posturas e atitudes dos sujeitos o fluir das emoções, geradoras das éticas que perpassam as relações, bem como as ambigüidades de sua manifestação. Por meio de entrevistas, com amostras selecionadas de professores, pais, alunos e funcionários, investigou as razões e motivações de suas presenças na Escola, bem como as qualidades, sabores e dissabores por eles produzidos na convivência. Pôde conferir que, como organismo vivo, a Escola pública se configura em teias de relações onde magia, criação e sentidos encontram espaço de manifestação nos prazeres que a convivência produz. É nesta *Estética do Estar-Juntos* que o autor percebeu a fonte inesgotável das Éticas que se transfiguram nos encontros, reencontros e relações e que possibilitam a Escola auto-organizar-se e recriar-se constantemente, produzindo os liames de sua sustentação e permanência, apesar do turbilhão que a consome.

## ABSTRACT

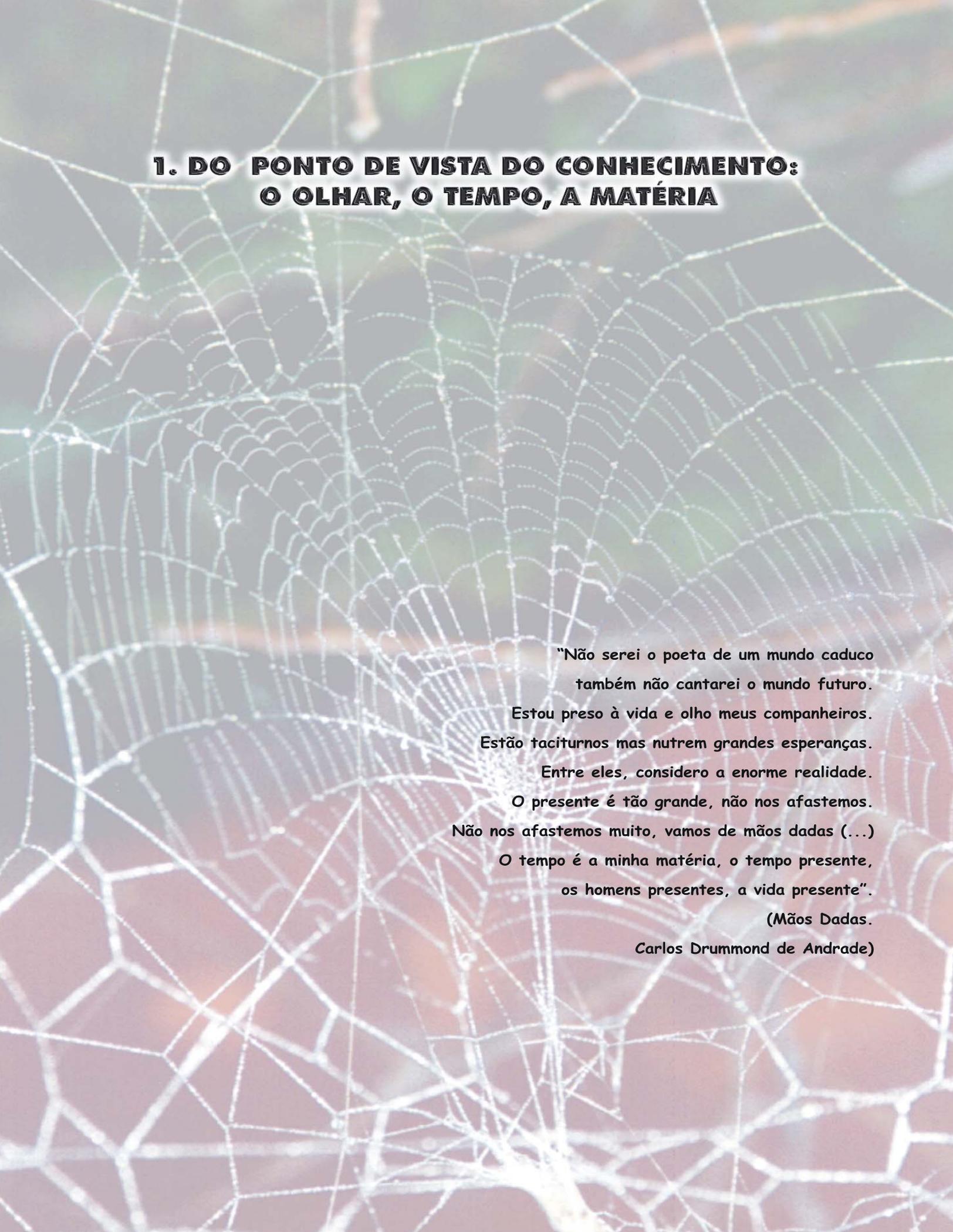
This thesis aims to show how Public School can recreate itself and remain despite the antagonisms and troubles that it is consumed indefinitely. It results from a case study, developed at "Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante de Guaporé, (RS-Brasil)," from 2000 to 2004. From a socio anthropologic perspective, based on theoretical references of Georges Balandier, Edgar Morin, Michel Maffesoli and Humberto Maturana, the researcher has used the means and techniques through ethnographic method of research to investigate the movements of order, disorganization, organization and changing at school, trying to focus the vitalisms which encompass it and make it jovial. By *reflexive observation*, recorded in field *research*, it was perceived in the conduct action, behaviors, postures and attitudes of the subjects the flow of emotions generative of ethics that entangle the relations, as well as the ambiguities of its manifestation. Throughout interviews, with samples selected by teachers, parents, students and school clerks, it was investigated the reasons and motivations of their presence at school, as well as the abilities, pleasure and disgust produced by them during the acquaintanceship. It was observed that, as living organism, the Public School is shaped in webs of relations in which magic, creation, and senses find space for manifestation in the pleasure of the acquaintanceship. It is in this *Esthetic of Being Together* that the author observed the inexhaustible source of the Ethics which become transfigured in encounters, re-encounters and relations and make it possible to the School to organize and recreate itself constantly, producing the bonds of its sustainment and permanence, in spite of the maelstrom that consumes it.

## SUMÁRIO

1. DO PONTO DE VISTA DO CONHECIMENTO:	
O OLHAR, O TEMPO, A MATÉRIA .....	10
<i>Os Contornos da Teia da Escola.....</i>	15
<i>Cenários e Configurações da Teia da Escola.....</i>	24
<i>Os Sujeitos da Pesquisa.....</i>	37
2. DAS PERPLEXIDADES E INSTIGAÇÕES DE UM PESQUISADOR:	
DIFERENTES OLHARES SOBRE A ESCOLA.....	41
2.1. UM OLHAR SOBRE O TURBILHÃO DA ESCOLA.....	43
a) <i>A Escassez de Profissionais.....</i>	50
b) <i>A Desarticulação dos Profissionais .....</i>	57
c) <i>As Ausências dos Profissionais .....</i>	61
2.2. UM OLHAR SOBRE OS VITALISMOS NA ESCOLA.....	65
2.3. UM OLHAR SOBRE AS MUDANÇAS NA ESCOLA .....	83
a) <i>A Gestão Democrática e a Recriação da Escola.....</i>	89
b) <i>A Gestão Democrática e a Reforma do Pensamento.....</i>	102
c) <i>A Gestão Democrática e a Reinvenção do Poder.....</i>	115

**3. ELOS DE CONFIGURAÇÕES:**

<b>PRESENCAS E VOZES NO BANDEIRANTE .....</b>	<b>125</b>
<b>3.1. Presença de Solidariedade .....</b>	<b>132</b>
<b>3.2. Presença de Disciplina .....</b>	<b>143</b>
<b>3.3. Presença de Amizade .....</b>	<b>151</b>
<b>3.4. Presença de Entusiasmo .....</b>	<b>160</b>
<b>3.5. Presença de Acolhida .....</b>	<b>167</b>
<b>3.6. Presença de Compromisso .....</b>	<b>175</b>
<b>3.7. Presença de Diálogo.....</b>	<b>185</b>
<b>3.8. Presenças de Generosidade .....</b>	<b>194</b>
<b>3.9. Presenças de Co-Responsabilidade .....</b>	<b>200</b>
<b>3.10. Presenças de Dedicção .....</b>	<b>206</b>
<b>4. DA MAGIA DA CRIAÇÃO:</b>	
<b>AS ÉTICAS QUE SUSTENTAM A ESCOLA PÚBLICA.....</b>	<b>211</b>
<b>5. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>246</b>
<b>6. ANEXOS.....</b>	<b>257</b>



## 1. DO PONTO DE VISTA DO CONHECIMENTO: O OLHAR, O TEMPO, A MATÉRIA

"Não serei o poeta de um mundo caduco  
também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas (...)  
O tempo é a minha matéria, o tempo presente,  
os homens presentes, a vida presente".  
(Mãos Dadas.  
Carlos Drummond de Andrade)

Peço licença ao poeta para iniciar, com suas gotas de sabedoria, esta minha prosa que se propõe a explicitar o meu olhar sobre este tempo e matéria, aos quais tenho me dedicado com paixão e persistência. A vida que me prende densamente é a da Escola Pública. Com ela lutei meu tempo todo, como Jacó e o Anjo no Gênesis, tentando perscrutar sua inteligência e auscultar seus movimentos. Em suas águas profundas e revoltas mergulhei, procurando compreender o mistério que a envolve e o caos que, ao invés de destruí-la, produz o milagre da sua sustentação e permanência. Não me deixei vencer, consoante houvesse horas em que, extenuado, quisesse desistir. Como poderia fugir da vida à qual estou preso, junto com tantos e tão bravos companheiros? Com eles, e eles comigo, esforçamos-nos em caminhar, como aconselhou o poeta, de mãos dadas, confiando profundamente nessa força poderosa que nos faz viver o instante presente, com magia e encanto, apesar de tudo e, às vezes, contra tudo, com esperança. Embevecido desta seiva poderosa, procurei fazer do espanto a instigação da curiosidade, como o menino que não se contenta com o pouco que vê, e procura mais, quer sempre mais.

Fiz da Escola Pública o tempo e a matéria de meu *affaire* de pesquisador, educando o meu olhar para vê-la, com generosidade e lucidez, procurando perceber, nos interstícios de suas mazelas, as réstias que resplandecem sua beleza e mostram seu vigor. Esse, talvez, tenha sido o meu maior embate, o de educar o olhar, despindo-me das viseiras condicionantes do "dever-ser", para ver as coisas como elas são, como sugere Maffesoli. Este esforço permanente foi, por certo, a matriz das inúmeras e gradativas descobertas que fiz, fazendo jus ao que dizia Proust (apud Morin, 2000b:107)

a respeito desse ofício: "*Uma verdadeira viagem de descobrimento não é a de encontrar novas terras mas ter um novo olhar*".

Escolhi a Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante de Guaporé-RS para meu *campo, tempo e matéria* de pesquisa. Tal escolha se deu por várias afetações: foi ela que me formou na infância e adolescência, antes que opções tomadas nas encruzilhadas da vida me fizessem seguir por caminhos que dela me distanciaram até recentemente; foi nela que procurei um abrigo seguro que pudesse receber e educar meus filhos, quando de meu retorno à cidade, após mais de vinte anos fora; foi nela que, a partir de 1999, eleito democraticamente, passei a atuar no Conselho Escolar, tendo sido conduzido, por duas vezes consecutivas, ao ofício da presidência; foi para ela que escolhi transferir, no ano de 2000, minha lotação de professor, ocasião em que passei a desenvolver, *ad intra*, a pesquisa etnográfica que fundamenta este trabalho.

O processo de formulação e elaboração da presente tese seguiu o mesmo caminho, tortuoso, pedregoso, feito de bifurcações, crises, surpresas, acasos, desvios, atalhos, que tive de percorrer e vencer, a partir do espanto e da perplexidade sentidas frente ao caos e ao turbilhão que percebi dominar a Escola. Extraí desta perplexidade a questão fundamental que persegui como pesquisador: como pode a Escola manter-se no olho do turbilhão que a consome indefinidamente?

Apropriando-me dos aportes teóricos sorvidos nesse tempo de Academia, deixei-me instigar por aquilo que via e sentia, retirando do aluvião inesgotável da Escola, a matéria prima para o meu trabalho intelectual. Utilizando-me dos "*binóculos mentais*" e com um "*olhar poliocular*" voltado à compreensão da complexidade, como sugere Morin (1990:25), passei a

preocupar-me em desvelar aquilo que lhe dá sustentação e vigor, garantindo sua permanência e recriação constante. Em minha *"viagem de descobrimento"*, no afã de compreender o que afetava meus sentidos, fui metamorfoseando minha própria concepção da Escola, chegando a formular alguns pressupostos fundamentais que balizaram o meu trabalho.

1. Passei a perceber que a Escola está mergulhada num caldeirão caótico gerativo e criador de ambigüidades: nela irrompe o turbilhão que tenta consumi-la, sob múltiplas formas de desordens; nela brotam, também, os vitalismos que contribuem para sua auto-criação e organização permanentes.
2. Passei a perceber a Escola como um organismo vivo que se sustenta com o fluir das energias originárias das emoções vividas pelos sujeitos que nela convivem e do meio em que está inserida.
3. Passei a perceber que as emoções definem os comportamentos e posturas que se corporificam e manifestam nas interações dos sujeitos em seu espaço operacional e que tecem a teia que a configura e a distingue.

Em meio às ambigüidades que a constituem, meus olhos procuraram focalizar os sujeitos da Escola, procurando perceber, na teia de relações que entre si estabelecem cotidianamente, o sentido da vida que nela pulsa e a inteligência que a mantém viva.

4. Passei a perceber que existe uma fonte perene que mitiga a sede e fortalece os sujeitos da Escola, que reside na confluência daquilo que Maffesoli (1996) chamou de *"ética*

*estética*", fundamentada no prazer que o estar juntos proporciona e produz. Pareceu-me ser ela a razão fundante do retorno, dia após dia, dos sujeitos à Escola, bem como o segredo de sua permanência criadora, apesar de tudo, como espaço educativo.

5. Passei a perceber que, em decorrência desta "*ética estética*" vivida no emocionar, produz-se a multifacetada realidade de qualidades éticas que se manifestam no conviver e que compõem o mosaico fluido e ambíguo que configura e sustenta a Escola.

A partir dessas percepções, propus-me a perscrutar as éticas presentes no fluir das emoções vividas e corporificadas nas ações, posturas, atitudes, comportamentos dos sujeitos que configuram e tecem a teia da Escola, esforçando-me em identificar, como enfatiza Morin, a fonte originária da pluralidade de deveres que definem tais posturas - concorrentes, complementares e até antagônicas - dos sujeitos da Escola.

## OS CONTORNOS DA TEIA DA ESCOLA

*"O papel de um pesquisador na sociedade é (...) impedir que as pessoas andem em círculo".*

Morin

*"As raízes de um ser, e as de uma comunidade, são uma mistura de passado, presente e futuro, mas não podem ser compreendidas de um modo externo; é preciso ir buscar sua lógica no próprio interior das mesmas, sob pena de obter uma visão abstrata, desencarnada e, de cada vez, superficial".*

Maffesoli

*"Excesso de luz escurece".*

Maffesoli

*"Conhecer é introduzir-se no processo de conhecimento, é entrar em seu interior, é ver, dentro e fora, o visível e o invisível. Ser a árvore, ver a árvore, viver a árvore. Conhecer também é estabelecer uma distância entre o sujeito, os seres e as coisas.*

*É respirar dentro de si mesmo e, no caos aparente de si mesmo e da matéria, fazer surgir e reconhecer a flor alquímica, a flor de ouro, a flor da beleza sublime".*

Michel Random

Conceber a Escola como uma teia tecida pelas relações dos sujeitos que a configuram foi a metáfora que encontrei para expressar minha compreensão da complexidade que a envolve e traduzir a "*unitas multiplex*" (Morin, 1990:140) que a constitui. Neste exercício procurei seguir o que Morin (2000:93-95) sugere como desafio para a compreensão das organizações sociais: além da compreensão intelectual necessária à inteligibilidade e à explicação objetiva das coisas, é necessário uma compreensão do mistério humano presente nas relações intersubjetivas que constituem as instituições. A alegria, o choro, a raiva, o ciúme, são expressões distintas de modos de ser e de estar na Escola que não podem passar despercebidos. A compreensão desta realidade exige um conhecimento de cada um dos sujeitos bem como um processo empático de aproximação e respeito que permita ao pesquisador colher as múltiplas manifestações emocionais presentes no dia a dia.

Identificar todos os liames que compõem a teia, dando voz aos atores que os produzem no intuito de "*epifanizar*" (Maffesoli, 1996:9-21) os componentes qualitativos presentes em suas interações, constituiu-se como desafio constante de meu ofício. Meu esforço foi o de tornar apreensível a realidade da Escola. Percebi, porém, que nem tudo é possível apreender visto que uma aura de mistério a envolve. Há níveis da realidade que, como o corpo de um iceberg, se escondem ao olhar, conquanto se possa desconfiar de sua presença. "*Todo o visível apóia-se no invisível*", diz Random,(2000:206) reforçando esta perspectiva que procura ver a Escola como um enigma a ser decifrado. É o caso do passado que, embora longínquo, permanece vivo consoante o pulsar do seu legado possa ser sentido e visto naqueles que carregam a tocha de sua herança. É preciso escutar sua voz para poder desvendá-lo, o que exige um mergulho em suas águas profundas em busca da

compreensão daquilo que dá sentido à ação dos que dele vivem. Um exercício que exige atenção, sensibilidade e esforço constante.

É preciso "*saber ver*" a realidade acentua Morin (1981:23). E esse "*saber ver*" exige a adoção de uma maneira de pensar que contemple o que ele chama de "*multidimensionalidade*" (Morin, 1990:147) constituinte da realidade antropossocial, que é integrada, entre outras, por uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica. Esta forma de pensar complexo é o que melhor pode aproximar o pesquisador da complexidade da Escola, abrindo-a ao inteligível e ao explicável. É preciso percorrer seu "*contorno*", como sugere Balandier (1996:168-170), procurando abordá-la e dialogar com ela, para descobrir seus movimentos de recriação permanentes. "*Temos de nos engajar na descoberta dessas regiões do inédito*", convoca ele. Isso fará descobrir a existência de diferentes mundos dentro do seu mundo, a pluralidade instalada dentro dela (Assmann, 2000:99). Mesmo assim, depois de tudo, nas profundezas do oceano da complexidade, permanecerá o indizível, o inconcebível, o inexplicável (Morin, 2000b:266).

Há, porém, algumas precauções a tomar. No esforço desta busca, é preciso considerar o que diz Boff (1998a:9) em sua luta intelectual contra o pensamento dogmático e hermético: "*todo ponto de vista é a vista de um ponto (...); a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam*". Múltiplas leituras de um mesmo fato são possíveis, a depender do lugar social de onde se olha.

Pude comprovar isso em minha própria trajetória de pesquisa na Escola e constatar que são completamente distintas as visões proporcionadas pelo olhar de quem está fora e de quem está dentro dela. Antes de conhecer *ad intra* o Bandeirante, minha relação com a Escola era a de um pai que buscava saber se

seus filhos tinham aulas e boas notas, se as aulas eram qualificadas, etc.. Até então, a Escola não oferecia espaços de interlocução, a não ser aqueles proporcionados pelas necessidades e urgências, constituindo-se, assim, como parte fragmentada e separada do mundo. Foi preciso o pretexto da eleição para o Conselho Escolar em 1999 para aproximar-me, e nela tornar-me ator.<sup>1</sup> No tempo subsequente, iria ajudar a promover mudanças na Escola que incidiriam sobre mim, num processo contínuo de metamorfose, dela e minha. Como pesquisador, esforcei-me em perceber, nos seus subterrâneos, os fundamentos da sua permanência e as razões da sua mudança.

Estive envolvido o tempo inteiro e inteiramente com meu objeto de pesquisa, no aprendizado de uma relação afetuosa nem sempre fácil de sustentar. Ademais, a vivência dessa relação foi perpassada pela tensão decorrente dessa singular situação de concentrar ofícios nem sempre convergentes, o de participar de uma equipe diretiva - e mover-me pelo "*dever-ser*" e o de ser pesquisador - e debruçar-me sobre o que é a Escola. Uma união gratificante e extremamente fecunda quando existe terreno fértil para que ela se realize. Contudo, uma relação perpassada por tensões, exigências, melindres, a exigir precauções e cuidados para preservar a autonomia de papéis tão distintos. Nesse tempo, o maior aprendizado tem sido o de perceber, na raiz, o que imprime essa diferença e distinção e o de constatar a importância da pesquisa, no interior da Escola, voltada a desamarrar os seus nós.

---

<sup>1</sup>Assumo a definição que Touraine faz ao diferenciar os papéis de sujeito e ator. Para ele "*sujeito é a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator*", enquanto que "*ator é aquele que modifica o meio ambiente material e sobretudo social no qual está colocado, modificando a divisão de trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais*". Para ele, "*sujeito e ator são noções inseparáveis*" (Touraine:1997:220-221)

As alterações na forma de ver e conceber a Escola têm a ver com esse processo onde tenho desempenhado essa multiplicidade de papéis. Reconheço que passei a perceber de forma diferente a Escola no momento em que passei a atuar dentro dela, estabelecendo relações interpessoais com os sujeitos que a configuram. Ao mergulhar em suas águas profundas, passei a constatar o vigor das relações que nela se dão, as fontes de sua vitalidade, os amores, humores, paixões, alegrias, tristezas, carências e estafas de seus atores, as ordens e desordens que a perpassam, os preconceitos e rituais de inclusão e exclusão, e seu enorme potencial de criação e recriação das coisas. As mudanças de visão da Escola têm a ver com tudo isso.

Mas não é apenas o ângulo de visão que determina o que os olhos vêem. Morin (1981:28) chama a atenção para a influência do estado de espírito de quem vê, pois *"não são os nossos olhos que vêem, é o nosso espírito, por intermédio dos nossos olhos"*. Ele acentua a importância fundamental dos sentimentos e das emoções na elaboração das representações daquilo que se procura ver. Quer dizer que há muita coisa atravessada no caminho da percepção de quem testemunha um fato e o fato em si.

*"É preciso compreender que a percepção visual não é um puro reflexo daquilo que é percebido (...). O espírito/cérebro estrutura e organiza representações, isto é, produz uma imagem do real. Essa produção é uma tradução, não uma reprodução ou um reflexo" (Morin, 1981:26).*

Morin alerta para o risco da ilusão criada quer por perturbações afetivas, quer por estruturas mágicas/arcaicas do espírito humano, quer ainda pela racionalidade que está sempre por trás de toda operação de conhecimento. Trata-se, portanto, de ter cautela no processo de leitura da realidade e um bocado de desconfiança no *"testemunho"* baseado no olhar. O

que melhor pode ajudar o pesquisador a equilibrar-se no fio desta navalha é incluir-se no processo de investigação. É o que recomenda Morin: "*temos de olhar para o modo como concebemos a ordem e de olhar para nós mesmos olhando para o mundo, isto é, de incluir-nos na nossa visão de mundo*" (Morin, 1981:153).

Mas não é só isso. Também faz diferença que esse olhar *ad intra* seja acompanhado de constância e regularidade, que possibilitem ao pesquisador conhecer e sentir a respiração da Escola. Percebi muitas vezes que somente sentindo sua pulsação é possível ver bem e compreender em profundidade o que nela acontece. Isso coloca exigências ao pesquisador, como a de procurar ultrapassar os muros que o separam da rotina escolar deixando-o na situação desconfortável de um estranho no contexto. Para conhecer bem e em profundidade é necessário também que o pesquisador seja conhecido e sentido pelos outros como parte integrante do todo e como parte confiável. Daí, porque, estabelecer relações, vínculos, parcerias, ganhar confiança, participar da vida da Escola, tem sido condição de possibilidade para que o ofício de pesquisador possa ser exercido com qualidade. Todos são requisitos fundamentais desse enamoramento mútuo que permite abrir e adentrar por suas portas e conhecer a intimidade de todos os seus meandros. Não sendo assim, pode-se ficar apenas na aparência e superficialidade daquilo que se deixa ver.

Não obstante, Maffesoli (1996:9-21) enfatiza a importância de se procurar ver de forma desapixonada o objeto de estudo, reconhecendo-lhe legitimidade na sua alteridade. Diferentemente de Narciso, que só consegue ver a própria imagem no espelho que observa, o pesquisador precisa ver o outro

como é, ou como se apresenta aos seus olhos, sem preconceitos. E não como gostaria que fosse. Não é fácil respeitar a alteridade que o objeto de pesquisa representa. Um exercício difícil que revela o terreno movediço em que nos debatemos enquanto pesquisadores: quanto mais próximos do objeto mais vemos coisas que de longe e de fora não se vêem, embora corramos o risco de termos nosso olhar ofuscado pela luz que emana do objeto; quanto mais nos distanciamos da luz ofuscante mais conseguimos ver e dar amplitude à nossa visão, embora corramos o risco de não perceber nem compreender as banalidades que constroem o cotidiano de uma Escola, e que têm sentido vital para os que nela atuam. Essa é uma tensão que acompanha e desafia sempre o pesquisador.

Passei a perceber a Escola como a imagem bíblica da *sarça ardente*, que, como registra o Êxodo, ardia ininterruptamente sem se consumir. Percebi que a intensidade de sua luz pode cegar se a proximidade for exagerada. Senti que precisava cuidar-me para não me aproximar em demasia, cuidando para não me queimar em seu fogo. Em frente a ela é preciso a cautela, o respeito e o temor que dominaram Moisés que, ao avistar a *sarça*, sentiu-se convocado a tirar as sandálias para, descalço, se aproximar, ouvir sua revelação e assim compreender seu mistério.

Não raras vezes me senti chamuscado pelo seu fogo abrasador, que me fez recuar para repensar meu próprio ofício, nesse movimento permanente de aproximação e distanciamento do cotidiano escolar. Contudo, a tensão decorrente do acúmulo de funções fez eclodir crises sempre que, à clareza do pesquisador, aliou-se a inconformidade do ator diante de situações obsoletas, instigadoras da vontade de mudar. Ocorre que há coisas que o pesquisador vê e

que outros podem não ver. Ocorre também que nem sempre é possível dar urgência ao que o pesquisador percebe como necessário mudar. Assim como os frutos, também as idéias demandam tempo para amadurecer e ganhar sabor.

Há ainda que destacar, sem falsa modéstia e em defesa do próprio ofício, a importância para a Escola em poder contar, no seu interior e a partir do seu concreto vivido, com quem possa exercer esse papel de *"impedir que as pessoas andem em círculo"*, como defende Morin (2000f:150). Disse-o repetidas vezes, para firmar-me neste papel, que o maior desafio que senti foi o de perceber a necessidade de pensar a Escola, refletindo saídas para tirá-la do sufoco em que se encontra. Foi o que procurei fazer durante todo o tempo, ajudando a desatar os nós que a amarram e fecham num círculo vicioso recorrente e assim ajudar os meus companheiros. Pude perceber a importância e o valor de que se reveste o ofício quando seu exercício é assumido e sentido como solidariedade com quem tem a responsabilidade de fazer a Escola dar conta de si. É desse encharcamento em sua realidade concreta que se produz a cumplicidade fundamental que confere à pesquisa expressão social, pelo menos para quem se vê refletido nela.

Não foi preciso muito para perceber que, para os que estão mergulhados, absorvidos e sugados pelo turbilhão na Escola, o exercício da reflexão é artigo de luxo. Não que não queiram ou não possam. Ocorre que, preocupados como estão em atender às necessidades imediatas, impõem-se o ritmo da correria, da pressa, da fadiga nervosa e física, todos eles inimigos mortais de uma reflexão mais demorada. O caso é que, para pensar a Escola e seus problemas, é preciso tranquilidade, é necessário ter possibilidade de distanciamento dela. Percebi que quanto mais se mergulha no turbilhão, menos condições se tem de

pensar as práticas pedagógicas e a Escola. É falsa ilusão achar que a permanência, constante e ininterrupta na Escola, irá contribuir para a solução dos problemas. Pelo contrário, o que pode acontecer é que, ao conviver cotidianamente com os incontáveis problemas que nela eclodem, corre-se o risco de entrar numa espiral de desgastes crescente, que poderá levar ao estresse mental e físico.

Que existe um campo imenso de pesquisa a ser feita na Escola, ficou-me claro nesse tempo. Há muitas clareiras abertas que precisariam ser exploradas, sendo que algumas anuncio neste trabalho. Sim, há uma seara imensa para pesquisa que poderia contribuir para fazer a Escola pensar-se e transformar-se. Entretanto, qual o lugar do pesquisador na Escola Pública?

Foi o questionamento que me fiz durante esse tempo em razão das minhas próprias ambigüidades. Não fosse a cumplicidade singular de que desfrutei no contexto da Escola, possibilitando-me o desenvolvimento do ofício, não poderia ter levado a termo minha tarefa. Simplesmente porque, diante das carências e demandas, o que aparece como urgência e de imediato é a necessidade de recursos humanos para acalmar e dominar o turbilhão. Nesse contexto, o que a Escola mais precisa é de atores, que ajudem a dar conta dos desafios que a perpassam.

Sendo assim, qual o lugar do trabalho do pesquisador cuja função se traduz em observar, diagnosticar, radiografar e pensar a Escola?

É aqui que reside a bifurcação que separa os ofícios referidos. Embora possa ser considerada como um luxo nas circunstâncias atuais, constituir o lugar do pesquisador na Escola coloca-se como desafio imprescindível aos gestores da Educação Pública que se preocupam com sua qualificação. Sua

grandeza talvez possa ser apreendida deste excerto de Hegel em defesa do trabalho intelectual, do qual Morin se apropria em Um Ano Sísifo:

*"O trabalho teórico - convenço-me cada vez mais - traz mais ao mundo do que o trabalho prático; se o domínio das idéias está revolucionado, a realidade não pode permanecer tal como é"*  
(Morin, 1998a:276).

Minha experiência confirma o dito, embora seja mister reconhecer que, ainda por enquanto, tais palavras continuam a figurar no campo dos desafios e das utopias.

## CENÁRIOS E CONFIGURAÇÕES DA TEIA DA ESCOLA

*"Considero impossível  
conhecer as partes sem conhecer o todo,  
assim como conhecer o todo sem conhecer as partes".*

Pascal

*"No momento em que o estrangeiro e longínquo  
nos parece mais familiar, o que está próximo  
fica mais estranho, menos compreensível,  
por causa das mudanças acumuladas e rápidas.  
No interior de nossas sociedades e de nossas civilizações,  
alguns espaços traçados pela modernidade  
emergem como terras ignoradas;  
Temos de nos engajar na descoberta dessas regiões do inédito".*

Balandier

O Município de Guaporé está assentado na região da Encosta Superior do Nordeste, no Estado brasileiro do Rio Grande do Sul. Toda a região foi, em tempos imemoriais, povoada pelos índios caingangue e, no Período Colonial, cenário de lutas envolvendo missionários e bandeirantes. Dessa página da

história pouco ou nada se sabe. O que está registrado é que, no final do século XIX, chegaram à região os imigrantes italianos para colonizar a terra que batizaram de "*Nova Virgínia*", em homenagem àquela que, para eles, seria o eldorado das colônias. Do trabalho árduo na terra nasceu e cresceu o povoado que, em 1903, foi alçado à condição de Município, com abrangência de vasta área geográfica. No decorrer do século, sucessivos desmembramentos deram origem a inúmeros Municípios, ficando Guaporé circunscrito a uma reduzida área que, neste ano de 2003, congrega uma população aproximada de vinte e um mil habitantes, a maioria vivendo na zona urbana. Ao fazer o inventário do seu centenário, o Município orgulha-se do seu crescimento econômico, hoje assentado na indústria, que o coloca como pólo estadual na produção de jóias e lingerie. Orgulha-se, também, em ser considerado como "*capital da hospitalidade*", um título conquistado com o cultivo dos valores da "*brava gente*" imigrante, e que seus descendentes fazem questão de preservar.

A Escola Estadual Bandeirante cresceu com o Município, deitando suas raízes nos idos de 1926. O que se diz sobre a sua grandeza vem desde esse tempo longínquo e continua presente no imaginário coletivo que sobrevive nos nossos dias, assim como o velho hino que fala dela como um "*receptáculo de luz e saber*". Trata-se da mais antiga Escola Pública da região, com setenta e sete anos de serviços prestados à formação de inúmeras gerações, e que continua a gozar de enorme prestígio diante da comunidade.

A estrutura física do Bandeirante pode ser considerada como uma colcha de retalhos, que foi sendo costurada no decorrer desse tempo em resposta às crescentes demandas que marcaram o crescimento e o desenvolvimento do Município. Batizado, ao nascer em 1926, como "*Grupo Escolar de Guaporé*",

mudou de denominação em 1940 para "*Grupo Escolar Bandeirante*", ano em que sua sede foi instalada em novo e definitivo endereço, no zoneamento central da cidade. A partir daí, passou por inúmeras mudanças de denominação, refletindo movimentos que ocorreram no sistema educacional brasileiro. Em 1953, foi rebatizado como "*Escola Normal Regional Bandeirante*" e, em 1969, como "*Curso Secundário Colegial Regional Bandeirante*", que trouxe o curso científico. Com a Reforma de Ensino, foi implantado o "*Ginásio Diversificado*" que passou a oferecer habilitações em "Economia Doméstica" e "Desenhista de Publicidade". Em parceria com a Escola Técnica Agrícola de Guaporé, passou a oferecer também habilitações em técnicas agropecuárias.

Em 1978, um ato legal anexou ao Bandeirante o patrimônio do antigo "*Grupo Escolar José Tedoldi*", que, instalado em área adjacente à sua, atendia às séries iniciais do currículo. A partir daí, passou a ser denominado de "*Escola Estadual de 1º e 2º Graus Bandeirante*". Esse processo de anexação parece não ter seguido os cuidados pedagógicos necessários à unificação de duas instituições historicamente constituídas. Persiste até hoje a idéia que concebe o Bandeirante em dois corpos distintos: o chamado *anexo*, onde acontece a educação infantil e as séries iniciais, e o chamado *colegião*, que oferece terminalidade ao Ensino Fundamental e Médio. Percebi que esse pretexto continua a ser revitalizado como mote a encobrir outras e novas divergências que alimentam resistências atuais aos processos que vêm ocorrendo na Escola.

A partir de 1989, o Bandeirante passou a oferecer o Curso de 2º Grau voltado à preparação para o trabalho. Mais recentemente, em razão das inovações trazidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e ao embalo das políticas de Estado desenvolvidas a partir de 1999,

principalmente o movimento denominado de "*Constituinte Escolar*", o Bandeirante passou por mudanças internas significativas, expressas no seu Plano Político-Pedagógico e no Regimento Escolar. A partir do ano de 2000, passou a ser denominado de "*Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante*".

Para buscar uma aproximação maior com a sua realidade atual, é mister reconhecer o Bandeirante como um *complexo escolar*, constituído de múltiplas e distintas partes que formam o seu conjunto. A começar pela sua constituição física, composta por inúmeras construções, distribuídas numa área geográfica contígua que se aproxima dos oito mil metros quadrados, numa área central da cidade (ver anexo V, foto I). Nela, estão distribuídos os prédios originais das duas antigas escolas já referidas, com ampliações feitas no decorrer do tempo, o ginásio de esportes, as áreas pavimentadas destinadas ao esporte e lazer e duas novas construções conseguidas através do orçamento participativo, entregues no ano de 2002 à comunidade. Também nesse ano foi construído, com recursos da própria comunidade, o novo bar da Escola, administrado, desde então, pelo Círculo de Pais e Mestres.

O reconhecimento disso não se dá facilmente, é necessário um esforço intelectual para distinguir as unidades e as peculiaridades no seu interior. Entretanto, esta distinção é fundamental para o conhecimento da totalidade da Escola. Pascal (apud Morin, 1990:142) já enfatizava que "*só posso compreender um todo se conhecer especificamente as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo*". A descoberta das "*partes*" constituintes do Bandeirante fez-me perceber as singularidades tecidas pela interação das pessoas que a configuram. Fui aprendendo a prestar atenção aos diferentes contextos existentes e, neles, às múltiplas formas como se processa a

convivência. Palavras, gestos, comportamentos, opiniões, silêncios, precisam ser lidos como textos cuja compreensão só é possível no interior dos contextos em que são escritos e com um esforço para apreender os pretextos que lhes dão origem.

Para escrever, hoje, o organograma do Bandeirante, sob o prisma dos processos educativos que nele acontecem, é preciso reconhecer dois cenários físico-organizacionais distintos e, pelo menos, quatro singulares configurações a constituir a sua totalidade.

### *CENÁRIO I*

#### *CONFIGURAÇÃO 1<sup>2</sup>:*

A primeira realidade a ser considerada é aquela construída no conhecido *anexo* do Bandeirante. Ele é a porta de entrada da Escola, uma vez que aí é oferecida a Educação Infantil e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, pela manhã e à tarde. Pelo que percebi, o *anexo* se constitui como uma organização específica, com peculiaridades que lhe conferem um alto grau de autonomia. Está constituído por um conjunto de dezessete professoras, a maioria delas ligadas diretamente à regência de classe. Uma professora atém-se a serviços de apoio e duas alternam-se na assessoria à vice-direção e eventuais substituições. A vice-diretora divide seu tempo entre a sala de aula e o exercício do cargo. Quatro funcionárias dedicam-se aos serviços de limpeza e merenda, que também é servida aos alunos do *colegião*.

O *anexo* presta atendimento matutino e vespertino a uma média de, aproximadamente, quatrocentos alunos/ano. Em 2003, em razão da grande

---

<sup>2</sup>Ver anexo I

demanda, a direção empenhou-se em criar as condições que possibilitaram a ampliação da oferta em Educação Infantil, com a criação de mais uma turma de Jardim. Além da singularidade do trabalho educativo que desenvolvem, a própria distribuição da estrutura física do *anexo* colabora para acentuar a sua autonomia. Cinco distintas construções compõem um conglomerado à parte do conjunto, nisso contribuindo o fato de estar na área mais elevada e plana da quadra. Se vistas por dentro, percebe-se que, embora em área reservada, pertencem à mesma extensão do terreno, a que se chega por um traçado interno construído sobre os barrancos que antigamente serviam de muros naturais a separar as duas Escolas. Por esta via de interligação, circulam as crianças, pelo menos os alunos do *colegião*, que procuram no refeitório do *anexo* a merenda diária. Se vistas de fora, pode-se ter a impressão de uma outra Escola, a que se tem acesso assim que se cruza o portão que está instalado nos altos muros que a separa da rua. Por ele passam diariamente os professores, as crianças e seus pais.

Ao adentrar, já se está na área coberta e calçada, reservada como espaço de convivência das crianças. Alguns passos e se chega à primeira construção, onde fica a sala da vice-diretora e das professoras. No lado oposto da mesma edificação, formando um "L" inverso, estão instaladas a cozinha e o refeitório das crianças. Em frente e aos fundos desta edificação, uma segunda construção abriga os banheiros das crianças e professoras, além do almoxarifado. Ladeando essas duas edificações, foram construídos, em paralelo, dois prédios longos e de igual tamanho, que servem de espaço para as salas de aula. Um deles junta-se à parte lateral da primeira edificação. Entre eles, fica a área parcialmente coberta e toda calçada onde brincam as crianças. Olhados à distância, parecem como que braços a protegê-las, quando correm

soltas em seu derredor. Mais ao fundo, fechando o círculo de proteção, foi recentemente construída uma grande sala que serve ora para biblioteca, ora para reuniões com pais e professores, ora para atividades extra-classe.

Embora mais de vinte anos separem o ato de anexação do "*Grupo Escolar José Tedoldi*" ao Bandeirante, persistem os sintomas de que aquele processo deixou feridas que até hoje não cicatrizaram. Várias vezes ouvi, em momentos de tensão, a evocação saudosa dos tempos de independência. Resistências atuais à integração e unificação das ações respondem a essa histórica incapacidade política de sucessivas direções em atender pedagogicamente às singularidades que aí se manifestam, bem como em proceder presencialmente aos cuidados que todo trabalho de berço exige.

Consoante toda sua história, somente em 2002 o *anexo* passou a contar com uma vice-direção própria, conquista da atual gestão da Escola. Pelo que tenho visto até o momento, isso tem ajudado significativamente na afirmação do grupo. A partir de 2003, o *anexo* passou a ter um acompanhamento pedagógico e educacional mais de perto e constante. Está em curso um processo que visa tornar permanente essa presença de apoio. Essas iniciativas políticas, aliadas aos demais processos educativos da Escola, têm contribuído enormemente na distensão interna das relações.

## CENÁRIO II

Na mesma quadra, mas em perspectiva perpendicular ao *anexo*, está construído o antigo prédio de dois pisos que, apesar de sucessivas reformas e ampliações, mantém o seu traçado original de construção. Cercado por um muro feito de pedras de basalto, hoje colorido com símbolos e dizeres alusivos à paz, o Bandeirante se ergue imponente perante a cidade. Adentra-se ao seu espaço

ao transpor um pequeno portão e galgar alguns degraus que dão acesso à área ajardinada, cultivada defronte o prédio. A construção está num plano ligeiramente superior ao da rua. Caminha-se um pouco mais e se está diante da escadaria que conduz ao portão principal, reservado aos professores e visitantes. A entrada corriqueira dos alunos é feita por um portão lateral de acesso que está localizado no meio da quadra, na rua perpendicular à entrada principal, do lado oposto da entrada ao *anexo*.

Na entrada, uma sala de espera acolhe os visitantes. No lado esquerdo, uma porta lateral, conduz à secretaria da Escola, atendida, alternadamente, por três funcionárias e local de grande afluência. No lado direito fica a sala da vice-direção e da coordenação de turno, de onde, por uma abertura horizontal na parede, transformada em guichê, atende-se aos que chegam. Aí, os professores assinam o livro ponto.

Daí, um portal em madeira permite o acesso aos corredores que conduzem às dezenas de salas distribuídas nos dois pavimentos do prédio, cuja arquitetura segue o modelo aproximado da letra "u". Ao cruzar o portal, o visitante se depara com painéis móveis que procuram acolher os que chegam com mensagens de acolhimento sempre renovadas. Alguns passos, à direita, uma porta dá acesso à sala da coordenação de turno e da vice-direção. Uma divisória de madeira separa essa sala de um outro compartimento adjacente, destinado à direção do educandário. Percebe-se logo que se trata do espaço de poder mais forte dentro da Escola. Circulam por aí, ininterruptamente, alunos e professores, em busca de informações sobre o horário, materiais para a sala de aula, pedidos, reclamações, encaminhamento de trabalhos, substituição, etc... É o local do telefone que liga a Escola ao mundo, e do relógio que

determina e comanda os tempos internos; é o espaço do controle, onde estão todas as chaves de todas as salas. Trata-se do nervo propulsor e ordenador da Escola.

Seguindo à direita, o visitante encontrará uma escadaria que permite acesso ao piso superior do prédio. Porém se, ao invés, seguir pelo corredor à sua frente, encontrará uma ampla sala reservada aos serviços da Coordenação Pedagógica da Escola e local de reuniões de pequenos grupos. É outro dos espaços que concentra o poder dentro da Escola. Sua temperatura revela o grau de saúde da instituição. Sucedem-se duas salas de aula sendo uma delas destinada ao Laboratório de Informática, instalado desde o ano de 2001. Seguindo, o corredor irá desembocar em outra sala de aula. Do lado esquerdo desse corredor, encontram-se salas destinadas a serviços: a xerografia, local de afluência permanente e de intensa socialidade; a sala destinada ao CPM; a sala reservada à cozinha, ponto principal de encontro das funcionárias que prestam serviços à Escola; e os banheiros, cuja entrada se dá pelo lado externo, no pátio central interno da Escola. Neste mesmo braço da Escola, no pavimento superior, encontram-se distribuídas salas utilizadas para aulas, laboratório de ciências, banheiros, orientação educacional, e sala de recursos para atendimento especial de alunos.

Se ao entrar, o visitante dobrar à esquerda, percorrerá o corredor central, onde estão o almoxarifado seguido de duas salas de aula; no meio do corredor, à sua direita, deparar-se-á com o portão que abre passagem para o pátio interno da Escola. Por ele se dá a entrada dos alunos para o prédio. Logo a seguir, uma escada, formando um ângulo aproximado de cento e oitenta graus, permite o acesso dos alunos ao pavimento superior. Seguindo, encontram-se os

banheiros reservados a professores, professoras e alunas. Ao final, dobrando-se à direita, o corredor irá desembocar noutra dos braços laterais da edificação. Apenas duas salas de aula estão aí localizadas, sendo que a última serve de interceptação à passagem. Em área contígua a ela, mas separada pela parede, localiza-se a Biblioteca da Escola, cuja entrada se dá pelo pátio interno. Ao lado da Biblioteca, uma pequena sala está reservada ao Grêmio Estudantil Rui Barbosa. No piso superior, seguindo a ordem inversa, localiza-se o amplo Salão de Atos da Escola, local permanente de reuniões da comunidade, exposições, palestras, trabalhos diversificados. A seguir vem uma sala de aula. Já no corredor central, estão localizadas três salas de aula. Ao final, onde acontece a interseção com o outro braço da Escola, estão localizadas a tesouraria e a sala de convivência dos professores, outro centro de intensa socialidade.

No pátio interno da Escola, os alunos contam com uma área coberta, onde está localizado o bar, e que também é utilizada para os momentos de integração e convivência. Uma escadaria e uma rampa, construídas nas laterais desta área, permitem o acesso a uma quadra construída num plano superior do terreno, que serve para jogos esportivos e a convivência diária dos alunos. Pela rampa se percorre o trajeto que leva a uma construção recentemente inaugurada, de dois pisos, destinada a quatro salas de aula. Por entre essa construção e a antiga edificação está a passagem lateral da Escola, que dá acesso à entrada e saída dos alunos do *colegião*. Em direção oposta, uma outra rampa conduz à área elevada do *anexo*.

Ao lado da nova construção está o ginásio de esportes, que fecha o quarteirão, no lado inverso do antigo prédio. O ginásio tem funções polivalentes

neste complexo: serve de quadra para as atividades físico-educativas nas aulas e nas oficinas dirigidas por pais voluntários; serve de espaço alternativo para manifestações culturais à comunidade; serve como uma fonte permanente de renda para o CPM, que angaria, com o aluguel de horas a grupos interessados, os recursos necessários ao pagamento de funcionários que auxiliam nos serviços da Escola.

É nessa física estrutural que diferentes realidades são construídas e coexistem no Bandeirante, a depender dos sujeitos que participam em cada um dos turnos de funcionamento da Escola. O *colegião* se abre para cumprir em três turnos sua missão educativa. Em cada um deles, revelam-se particularidades que precisam ser reconhecidas e tratadas na sua singularidade, como realidades distintas, considerando os sujeitos que produzem cada uma das tessituras que compõem o todo da Escola.

Elaborar o quadro de horários dos educadores que atuam em cada um dos três turnos do *colegião* se complexifica considerando uma variedade de fatores que influenciam na forma da inserção de cada um nas distintas configurações, geradas por um entrecruzamento constante de presenças. Há o fator da natureza do regime de pertença dos profissionais à Escola: alguns são efetivos, nomeados após concurso; outros respondem por contrato emergencial; há ainda os que são contratados pelo CPM. A carga horária pessoal é variável, o que repercute no tempo que cada um dispõe para contribuir na tessitura da Escola: alguns estão integralmente dedicados à docência, completando suas horas em um ou dois turnos de trabalho; outros distribuem suas horas por todos os turnos, visando completar as horas; há ainda os que vêm de outras Escolas para complementar a carga horária, em atendimento a

alguma demanda emergencial. Entre os efetivos, há ainda que considerar os professores que aceitam se dedicar, pelo regime de convocação de horas, a atender necessidades emergenciais da Escola.

Querendo ser fiel, contudo, à idéia de que cada parcela da Escola precisa ser olhada na sua singularidade, a partir dos sujeitos que nelas tecem a teia da sua sustentação, apresento a seguir um esboço possível de cada uma das configurações que compõem este cenário da Escola.

### **CONFIGURAÇÃO 2<sup>3</sup>**

No turno da manhã, a Escola abriga alunos do Ensino Médio, da cidade e do zona rural, a maioria com exclusiva dedicação ao estudo. Nos últimos anos tem havido um crescimento gradativo nas matrículas neste nível de Ensino. Em 1999, as matrículas atenderam a 306 alunos, crescendo para 333 em 2000, 361 em 2001, chegando a 395 matrículas em 2002. Neste ano de 2003 são 412 matrículas. Em 1999, os alunos estavam divididos em 10 turmas; Em 2003, foram constituídas 14 turmas. Segundo voz corrente entre os educadores, este turno é o que oferece mais tranqüilidade de trabalho na Escola.

### **CONFIGURAÇÃO 3<sup>4</sup>**

No turno da tarde, a Escola acolhe alunos que cursam as séries finais do Ensino Fundamental, da quinta a oitava séries. É o turno de maior efervescência na Escola, que mais atenção e trabalho exige. Ao contrário do que ocorre com o Ensino Médio, há um decréscimo gradativo na procura por vagas nesta modalidade de Ensino, o que possivelmente está relacionado com o crescimento da oferta de vagas na Rede Municipal. Em 1999, foram 494

---

<sup>3</sup>Ver anexo II

<sup>4</sup>Ver anexo III

matrículas, caindo para 489 no ano seguinte. Em 2001, com o fim do atendimento de uma turma no turno da manhã, o número de matrículas caiu para 406 alunos; em 2002, houve 380 matrículas. Em 2003, as matrículas atenderam a 370 alunos. Também neste ano, respondendo à grande demanda, a Escola passou a oferecer o ensino noturno da 8ª série para alunos trabalhadores. Matricularam-se 35 alunos.

#### **CONFIGURAÇÃO 4<sup>5</sup>**

No turno da noite, a Escola acolhe alunos cuja característica comum é de serem trabalhadores diurnos. Muitos vêm direto das empresas onde trabalham, e nem sempre conseguem chegar no horário estipulado, às 19 horas. Passado o tempo de tolerância para os atrasos, quando os alunos podem entrar nas salas com licença da vice-direção, os estudantes aguardam o início do segundo período. Às vezes, exaustos, pedem para sair antes do final do turno. Nos tempos de grande pico na produção industrial local, percebe-se uma quebra acentuada na assiduidade. Uma pesquisa feita pela professora de matemática com seus alunos, no ano de 2001, revelou uma oscilação de frequência que vai diminuindo gradativamente no decorrer da semana, sendo a segunda-feira e a sexta-feira os dias de maior e menor assiduidade, respectivamente.

O número de matrículas no Ensino Médio noturno mantém-se estável, embora com ligeira queda nos últimos anos. Em 1999, a Escola atendeu a 453 alunos, decaindo para 402 no ano seguinte. Em 2001 e 2002, cresceu para 434 e 449, respectivamente. No ano de 2003, o atendimento caiu para 414 matrículas. Há que se considerar que até recentemente o Bandeirante era a única Escola pública do Município a oferecer o Ensino Médio noturno. Desde

---

<sup>5</sup> Ver anexo IV

2000, entretanto, ele vem sendo implantado gradativamente em outra Escola da Rede Estadual de Ensino na cidade. Interessante observar que, mesmo assim, o Bandeirante manteve estável seu quadro de matrículas.

Desde que ingressei na Escola, percebi uma preocupação constante dos professores em atender às singularidades específicas desta parcela considerada especial. Em muitos deles testemunhei abertura, compreensão e tolerância com a realidade, às vezes extremamente difícil e desgastante, vivida por seus alunos trabalhadores. Pude perceber que as qualidades das relações sempre estiveram relacionadas às sensibilidades e iniciativas pessoais diante da singularidade do Ensino noturno.

São esses os cenários e configurações que produzem a tessitura que compõe, sustenta e distingue o Bandeirante. Atentar para essas particularidades tem sido fundamental na busca de compreensão, quer da "*unitas multiplex*" referida, quer das singularidades dos processos educativos que fazem da Escola uma ordem em movimento constante.

## OS SUJEITOS DA PESQUISA

*"A indiferença ao individual, ao contingente,  
ao perecível foi o traço essencial da metafísica,  
da ciência e da técnica ocidentais; é o traço da burocracia.*

*Ora, o que existe de mais belo,  
de mais emocionante, de mais precioso,  
é o mais frágil, ou seja, o mais perecível,  
o mais contingente, o mais individual..."*

Hadj Garùn O'Rin

Olhar para os sujeitos que configuram e participam da Escola, vê-la como um construto histórico e circunstanciado, é condição fundamental para a sua

compreensão. São eles que, por suas interações, lhe conferem as propriedades produzidas pela dinâmica da sua presença, bem como, lhe emprestam os atributos pessoais que irão ornar a aura que a distingue e faz brilhar. Assim, uma Escola terá sempre a marca dos sujeitos que nela convivem, sua coragem ou conformismo, esperança ou desalento, grandeza, ousadia, lucidez, pois são as pessoas em suas interações que fazem das instituições o que elas são. A atenção para os diferentes níveis da realidade que a compõem, não poderá menosprezar os sujeitos, pois, como ressalta a epígrafe, neles repousa o que há de mais belo, emocionante, surpreendente e precioso daquilo que constitui uma Escola.

Como disse, minha concepção passou por metamorfoses até chegar a compreender a Escola como organismo vivo e sistema social composto pelas propriedades dos indivíduos que a configuram e organizam. No decorrer desse processo pessoal de mudança, fui me abrindo a novas percepções, sempre atento às individualidades da composição do Bandeirante. O extenso *Diário de Campo* que produzi nesse tempo de *observação reflexiva* é o melhor testemunho disso. Foi a partir daí que consegui definir e demarcar, na minha *data de garimpo*, o *veio* específico da pesquisa.

Buscando contemplar o universo amplo que compõe a Escola - professores, pais, estudantes e funcionários, constituí amostras específicas para a observação e por meio de entrevistas abertas, individuais ou coletivas, dar voz a representantes de todos os sujeitos que participam e constroem a teia que sustenta a Escola. O primeiro passo foi constituir a amostra de professores, atendendo à representação hologramática da *organicidade* que configura a Escola, buscando aqueles que fossem *elos de conglutinação* e de

representação dos distintos sub-grupos existentes, onde são tecidas distintas formas de estar na Escola. Assim, cheguei a uma amostra de sete professores, com quem mantive, individualmente, uma série de entrevistas voltadas a recompor o aprendizado de sua experiência sobre o sentido da convivência e do estar juntos na Escola, bem como a perscrutar o conteúdo ético subjacente à sua ação docente, à qual estive atento no decorrer da pesquisa.

Definido o núcleo central dos sujeitos da pesquisa, o próximo passo foi estender o fio da meada para outro importante conjunto que compõe a tessitura da Escola: os alunos. Para cada integrante da amostra dos professores foi constituída outra de alunos, garantindo em cada um dos sete conjuntos, a participação de representantes de turmas em que o professor teve ou tem atuação. O número dos participantes nas amostras oscilou entre quatro e dez alunos e, nesse caso, divididos em dois grupos de entrevista. O conjunto das amostras constituídas procurou contemplar cada uma das partes, turnos e níveis de Ensino na Escola. Por meio de entrevistas coletivas, abertas e semi-estruturadas, os alunos foram inquiridos sobre suas motivações e vivências na Escola, do que nela gostam ou não, e sobre as relações tecidas, dentro e fora da sala de aula, com colegas e professores. Perquiridos a falar especialmente sobre as relações com o professor da respectiva amostra, os alunos destacaram, de forma crítica e transparente, as qualidades e os atributos, os sabores e os dissabores de suas relações na Escola.

Para completar o conjunto dos sujeitos, constituí amostra de pais que participam no Conselho Escolar, no CPM e nas Oficinas de Esportes, todos com participação voluntária e gratuita à Escola. Incluí nesse conjunto uma mãe, que também é funcionária do Bandeirante, a quem entrevistei individualmente.

Convidei, também, a professora que idealizou, organizou e coordena o trabalho dos pais nas Oficinas de Esporte. Por meio de entrevistas abertas e semi-estruturadas, desenvolvidas em distintos grupos, procurei colher os sentidos que atribuem à Escola bem como as motivações do seu trabalho generoso e voluntário.

Assim, além do *Diário de Campo*, composto por aproximadamente seiscentas páginas manuscritas de minha *observação reflexiva* do e no cotidiano da Escola, as entrevistas feitas resultaram na produção de vinte e duas fitas gravadas e transcritas, cujo relatório sucinto apresento adiante. Com anuência escrita dos entrevistados, mantive seus nomes no relatório, colhendo, no caso de crianças, a autorização de seus pais. Em relação aos professores da amostra entrevistada, preferi manter seu anonimato, embora todos tivessem autorizado a divulgar suas identidades. Também com expressa autorização escrita da direção, apresento em anexo uma amostra de imagens que integram o memorial fotográfico da Escola, constituído durante o período da pesquisa.

Todo esse material serviu de suporte na produção desta tese. Instigado por indagações, espantos e perplexidades da minha "*viagem de descobrimento*", produzi uma compreensão que traduz aquilo que, a meu ver, sustenta e faz permanecer a Escola Pública, apesar de tudo, sempre recriada e nova a cada novo dia.

## **2. DAS PERPLEXIDADES E INSTIGAÇÕES DE UM PESQUISADOR: DIFERENTES OLHARES SOBRE A ESCOLA**

"Este mundo ordenado  
não é um mundo acabado,  
ele é movimento, vida, turbulência".

Balandier

"O mais óbvio e o mais próximo  
são sempre difíceis de perceber".

Maturana

"(...) em seus diversos aspectos,  
a vida é um movimento perpétuo onde  
se exprime a união dos contrários".

Maffesoli

"Seremos incapazes de ver bem  
se não formos capazes de olhar para nós mesmos.  
Precisamos mobilizar nosso espírito para controlar nossos olhos;  
Precisamos mobilizar nossos olhos para controlar nosso espírito".

Morin

Entrar na Escola Bandeirante é entrar num turbilhão cheio de surpresas e turbulências imprevisíveis de onde se sai sempre diferente de como se entrou, marcado ou pelo calor ou pela frieza contagiantes das energias que a perpassam e que emanam das pessoas que nela convivem, a criam e recriam, fazendo-a diferente a cada novo dia.

É o que tenho sentido, ouvido e visto durante esse tempo em que me dedico à observação reflexiva na Escola, desde março de 2000. Tenho me esforçado sobremaneira, como sugere Morin (2000b:94), em *compreender a tessitura da Escola, procurando "abraçar junto o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno"*. Registrei em meu Diário de Campo o impacto que esta explosão de vida, que nela irrompe, exerceu sobre meu olhar de pesquisador. Posso atestar o quanto esse exercício tem me revelado, afetado, provocado e transformado, obrigando-me a uma educação constante do olhar para poder captar as camadas profundas do real que se deixa ver.

Ao dar visibilidade às representações que construí nesse processo de percepção e reflexão na Escola, refaço o caminho das perplexidades, instigações e descobertas que fiz dessa imensa energia que a Escola congrega e que se corporifica no turbilhão que a consome e faz gemer ou nos vitalismos que a recriam permanentemente conferindo-lhe uma aura de beleza resplandecente.

## 2.1. UM OLHAR SOBRE O TURBILHÃO NA ESCOLA

*"Também é preciso sombra para ver,  
trabalhando para o bem pensar".*

*Pascal*

*"O real é mistério".*

*Morin*

A busca de compreensão e do sentido da Escola vista por dentro se deu a partir do impacto e da perplexidade. Cruzados os muros que a separam do mundo, o que primeiro salta aos olhos são as múltiplas manifestações de desordens que perpassam a Escola. Os registros que fiz são reveladores de um outro lado da Escola, diferente daquele como ela se apresenta e é vista de fora e de longe. Mostram o seu reverso, o que se reproduz nos anódinos de sua cotidianidade, o que sobrevive na obscuridade e que normalmente não é visto. Revelam o turbilhão que nela mora e cuja força pode ser percebida pela avalanche de atos e fatos concomitantes, incontrolláveis e incomensuráveis que nela eclodem ou então na miríade de problemas que em borbotões nela irrompem:

**Quarta-feira, 12 de abril de 2000:** Turno da Manhã: "Começo a olhar a Escola por dentro e a ver as suas contradições, debilidades, problemas, divisões, entraves. É uma escola extremamente fragmentada, sem nexos de integração entre as várias partes que compõem o todo. Numa ponta está o trabalho do professor, isolado, rei absoluto em sala de aula. Por outro lado, estão os setores funcionando de forma fragmentada, sem interconexão uns com os outros. A direção esforça-se sobremaneira para administrar e gerir esse conjunto de indivíduos que agem cada um por si. Qual o maior problema que vejo? O da fragmentação! Qual o desafio maior? O de construir a totalidade, o corpo integral da Escola, dando-lhe a qualidade de um trabalho coletivo, articulado, integrado".

**Segunda-feira, 5 de junho de 2000 -** Turno da Manhã: "Chego cedo e a Escola está a mil. Sua lógica interna obriga a todos a um ritmo frenético, louco, enlouquecedor. Vejo a diretora a mil para atender os problemas oriundos de tal lógica, sempre, todo santo dia. Ficam todos à mercê desta lógica que impõe uma estrutura fragmentada à Escola, que individualiza o trabalho, que enlouquece as pessoas, principalmente quem não aceita se adequar ao instituído. Todos parecem pautados por tal lógica irracional que tomou conta da Escola e configurou esta estrutura assim. Não conseguem impor um outro rumo, um outro movimento, uma outra lógica. Até aqui não! Não foi suficiente a mudança da direção da escola para que houvesse mudança de rumo. E mesmo a vontade política de querer fazer diferente esbarra na força do instituído. O instituído tem a força da tradição".

**Segunda-feira, 4 de setembro de 2000 -** Turno da Manhã: "Nem o vigor da adolescência explica os movimentos rápidos, a velocidade, o balburdio, o vozerio. Normalmente, essa é a hora de aquecer as turbinas, de vencer a preguiça e o sono, de assumir a semana letiva que começa. Afinal, é ainda a primeira hora da manhã de 2ª feira".

**Terça-feira, 5 de setembro de 2000 -** Turno da Tarde: "Chego na Escola na primeira hora do turno da tarde. Acompanho a entrada dos alunos. Uma loucura o que vejo e ouço! Balbúrdia total, gritaria, empurra-empurra, xingações, um quer gritar mais alto que o outro. Na sala de aula, arrastamento de carteiras, uma barulheira de ensurdecer. Olho estarecido e não consigo dizer nada! Pergunto ao vice-diretor se isso é o normal. 'Quando não é pior é assim', me diz. Desabafo com ele: 'como podem agüentar?' Isso aqui é uma loucura!"

**Terça-feira, 10 de outubro de 2000 -** Turno da Manhã: "Hoje de manhã a Escola estava assim: um caos! A Coordenadoria Regional de Passo Fundo convocou todos os funcionários para uma reunião: foram todos e a Escola, que não pode parar, ficou sem nenhum deles. Vejo a direção enlouquecida tentando dar conta de tudo, atender aos alunos, ao telefone, à portaria, aos professores, às turmas sem professor, à reunião, ao xerox...Uma loucura! Sinto pena...Todos se transformaram numa peça da engrenagem chamada Escola. Não comandam. São comandados! Não ordenam. São obrigados a obedecer! Não direcionam. São peças, não sujeitos, nem atores, nem intelectuais. Negam-se em seu potencial criador. Anulam-se".

A força avassaladora do turbilhão também pode ser sentida por sua viscosidade pegajosa que penetra corpos e mentes gerando sentimentos profundos de aflição, impotência e mal-estar. Pois desse turbilhão que me

propus a investigar sempre saí ou em gozo por sentir a Escola viva ou com o peito ardendo em latente aflição ao deparar-me com a miríade de problemas que nela eclodem e que agriem os sentidos do pesquisador. Um turbilhão de vida e morte, onde convivem em luta incessante o desejo e a necessidade, o sonho e a realidade, uma multiplicidade de sujeitos e atores a sustentá-la e a prolongar-lhe a existência.

**Terça-feira, 12 de dezembro de 2000** - Turno da Manhã: *"Saio com congestão mental da Escola, sem vontade ou disposição nenhuma para pensar, refletir, ponderar. O que vejo, ouço, sinto, é tão intenso e vigoroso que me possui e domina. Não consigo apropriar-me do real bruto que se me apresenta à frente. É um turbilhão permanente, contínuo, violento. Não consigo, por mais que me esforce, dominá-lo, muito menos dar-lhe uma direção"*.

**Segunda-feira, 15 de Janeiro de 2001** Turno da Manhã: *"Saio da Escola delirando (...); o que vejo e ouço é o suficiente para tomar-me os sentidos e provocar em mim uma congestão de idéias e sentimentos; uma avalanche de negatividade me arrasta num turbilhão desenfreado e sem rumo. O que isso significa? (...). Essa poderosa energia negativa me assalta, domina, estonteia, desnorteia, faz-me indignar, revoltar, por que me atinge no âmago aquilo que eu penso do ser professor! Mas como pode manter-se uma Escola assim?"*.

**Quinta-feira, 21 de novembro de 2002** - Turno da Tarde: *"Entro na Escola e sou possuído por ela, que me domina por inteiro. Que fenômeno fantástico! Esqueço de tudo por conta do fervilhar de coisas que vejo acontecer à minha volta. Uma coisa atravessada com a outra, pessoas se cruzando, falas se interpenetrando, um turbilhão que me absorve por inteiro. Procuo sair rápido para não me perder. Ao sair, a Escola não sai de mim e me acompanha. Preciso respirar. Preciso me afastar. Preciso pensar"*.

Eis que estamos tocando numa força poderosa que domina a Escola, assumindo nela múltiplas formas e faces. Mas, de onde se origina o turbilhão? Onde está a fonte que alimenta a sua voracidade tornando-o tão poderoso? São questões que me têm feito refletir.

No seu livro *A Desordem - Elogio do Movimento*, Balandier (1997a:47) nos oferece alguns instrumentos para perceber como ordem, desordem e movimento se constituem em elementos que coabitam, intrinsecamente, a mesma realidade. Diz ele, apoiando-se em Marcel Conche que *"existe ordem quando os elementos não existem sem ligação, mas têm entre si um princípio de*

*unidade que os faz participar, ao mesmo tempo, de um conjunto único". Ressalta que este princípio de unidade pode ser interior, imanente, formador de uma estrutura, de um organismo ou exterior, sendo apenas uma "ordem mínima".*

Aparentemente, a Escola constitui-se como uma estrutura regida por leis e normas que lhe garantem a funcionalidade. Os professores, um de seus pilares fundamentais, subordinam-se a um ordenamento jurídico que lhes outorga o direito público da profissão e que rege e controla a efetividade do seu exercício de forma vigilante e onipresente. Basta lembrar que o entrar e o sair da Escola são ritualizados toda vez com a assinatura num livro-ponto, garantia de efetividade e soldo no final do mês.

Parece ser este "*princípio de unidade*" jurídico o que abre as portas da Escola todo novo dia à atividade educativa, garantindo a sua funcionalidade. A Escola tem uma ordem, uma estrutura, uma espinha dorsal de poder que a perpassa garantindo-lhe constância, estabilidade, regularidade, repetição, sujeição dos que nela atuam. Entretanto, embora fundamental, porque garante a unidade do seu conjunto, isso por si só não dá conta de explicar a vida que acontece na Escola. Onde procede o turbilhão? Como compreender que ele não devore e destrua a Escola com sua força voraz?

Morin (1990:152-160) diz que é preciso ir além da idéia de ordem como fruto do determinismo e da lei. É preciso complexificar o olhar procurando atentar para o movimento que a perpassa. Para compreender, convida-nos a olhar para o céu estrelado numa noite escura. À primeira vista, vemos um amontoado de estrelas, dispersas ao acaso. Um segundo olhar nos fará perceber a ordem presente neste cosmos, cada estrela e cada planeta no seu

lugar, formando um conjunto imperturbável e estático, desde sempre e para sempre. Um terceiro olhar, mais profundo e complexo, irá revelar o movimento nesse universo em expansão e dispersão, de vida, explosão e morte das estrelas. Diz ele que é preciso usar desses *binóculos mentais* para ver e conceber conjuntamente a ordem e a desordem num universo que se organiza desintegrando-se. Quando se trata de *ordem viva*, como é o caso da Escola, é preciso dar-se conta das singularidades dos seres vivos que a produzem e recriam constantemente.

Para melhor compreender a *ordem viva*, Morin (1990:154) apela para a noção de *organização* que, para além de estrutura e sistema, melhor exprime essa realidade marcada por singularidades e movimentos.

*"Uma organização constitui e mantém um conjunto ou 'todo' não redutível às partes, porque dispõe de qualidades emergentes e de coações próprias e comporta retroação das qualidades emergentes do 'todo' sobre as partes. Por isso, as organizações podem estabelecer as suas constâncias próprias: é o caso das organizações ativas, das máquinas, das auto-organizações, enfim, dos seres vivos; podem estabelecer a sua regulação e produzir as suas estabilidades. Portanto, as organizações produzem ordem, sendo co-produzidas por princípios de ordem, e isto é verdadeiro para tudo aquilo que é organizado no universo".*

Baseando-se no conhecimento dos sistemas físicos naturais e biológicos, Morin (1990:206) sustenta que é preciso "*conceber a organização como reorganização permanente de um sistema que tende a desorganizar-se e como reorganização permanente de si, isto é, não apenas organização, mas auto-organização*".

À noção de ordem como organização e auto-organização, ele acrescenta uma outra noção fundamental para a compreensão da Escola. "*A organização*

*cria ordem (criando o seu próprio determinismo), mas também cria a desordem". O que é a desordem? Ele mesmo nos responde:*

*"(...) são as agitações, dispersões, colisões que estão ligadas a todo fenômeno calorífico; são também as irregularidades e as instabilidades; são os desvios que aparecem num processo, que o perturbam e transformam; são as desorganizações; são as desintegrações; são, em termos de linguagem informacional, os ruídos, os erros". (Morin, 1990:155).*

Morin (1990:170-173) propõe o tetragrama Ordem-Desordem-Interação-Organização como uma forma de conceber e dialogar com a realidade, uma fórmula paradigmática que permite conceber o movimento de formação e transformação do que é complexo e vivo. Sustenta que toda organização viva não só tolera uma certa desordem, mas também produz desordem, combate a desordem e regenera-se no próprio processo que tolera, produz e combate. Mas o real não se esgota nem na idéia de ordem, nem na idéia de desordem, nem na de organização. Elas são indispensáveis para compreender o mundo dos fenômenos, mas não para conceber o mistério de onde nascem os fenômenos.

Não há como desconhecer a presença da desordem na Escola. Por isso é preciso saber contar com a emergência de imprevistos que geram confusão e alimentam incertezas. Todo novo dia nasce múltiplo, grávido de possibilidades que tanto podem vir a manifestar-se e florescer, como não. Morin está certo ao afirmar que o surgimento do novo não pode ser previsto e nem o surgimento de uma criação pode ser conhecida por antecipação. Assim como na história, também na Escola não há linearidade. No caminho há sempre uma pedra e um imprevisto qualquer pode mudar o rumo das coisas. A Escola é, como a história, uma teia tecida de ordem, desordem e organização. Obedece a determinismos (o ordenamento que normatiza, impõe, dirige, controla), mas também a acasos

que surgem aleatoriamente em forma de barulho e desordem. É o que não falta nela, pela ação sempre imprevista e surpreendente dos sujeitos que a constituem. A Escola tem dupla face, a da ordem e a da desordem, a da criação e a destruição, a da gênese e a da morte. Quem pode prever o que será a Escola amanhã? Que surpresa reservará? O que tenho visto, todo dia, é que é preciso saber contar com os imprevistos e acasos, pois eles também regem a Escola.

Mesmo reconhecendo a importância disso para a compreensão do que ocorre na Escola, contudo, é necessário continuar mergulhando em águas mais profundas para descobrir o que tem constituído esta ordem caótica, eivada por movimentos interativos de ordem e desordens multiformes e onde convivem o imprevisto e a surpresa. Afinal, qual a origem do turbilhão? Qual a fonte de onde retira o vigor?

Morin (2000b:59) diz que *"conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza"*. Assim, tenho procurado descobrir, *no fundo das aparências*, o ancoradouro dessa ordem que continua a se manter. Absorvido nesse redemoinho, esforço-me em explicar e compreender o que vejo driblando *a ilusão* que, como ele acentua, é um risco real para quem fundamenta o seu testemunho no que seus olhos vêem, pois *"não são os nossos olhos que vêem, é o nosso espírito por intermédio dos nossos olhos"* (Morin, 1986:28). E nosso espírito é movido e condicionado por afetos, paixões e razões que, no esforço de traduzir o que vê, expõe a subjetividade de quem vê, seu olhar, o pensar, o sentir, o acreditar.

Identifiquei algumas fontes que alimentam o turbilhão na Escola, às quais se pode atribuir as desordens que nela se propagam, sufocando-a e fazendo

sofrer os que nela convivem. Entre tantas, destacam-se a escassez de profissionais para manter a sua organização, a sua desarticulação e acomodação e as freqüentes ausências. Dessas se desdobram, em cadeia, os problemas vividos no cotidiano da Escola.

### **a) A ESCASSEZ DE PROFISSIONAIS**

Como pode manter-se uma Escola sem que disponha dos profissionais necessários à sua organização? Uma das questões mais sérias da Escola relaciona-se com a falta de profissionais para atuar quer em sala de aula, quer em setores de coordenação, apoio pedagógico e serviços, fundamentais mas, por herança, vacantes na Escola. Sempre oscilante e deficitário em relação às demandas, um conjunto aproximado de setenta professores compõe hoje o corpo docente, o maior número desde que iniciei minha pesquisa. Dentre eles, vários que se mantêm com contratos emergenciais, alguns doentes, outros vencidos pelo cansaço do tempo. Seguidamente, o CPM foi e continua a ser convocado para atender a necessidades emergenciais, socorrendo com recursos financeiros ao trabalho de professores e/ou funcionários convidados a atender provisoriamente às demandas. Não fosse assim, a turbulência seria arrasadora e insuportável.

Contudo, nem sempre foi assim. Para se ter uma idéia, os mais antigos professores lembram que conviveram com situações mais tranqüilas nos tempos em que a Escola tinha menos de mil alunos e bem mais professores do que agora. Nesse ínterim, dobrou o número de alunos no mesmo movimento em que diminuíram os professores.

A questão da escassez de profissionais parece estar envolvida em uma complexa conjugação de fatores. Um deles relaciona-se à apatia frente à busca

pela profissão, ao mesmo tempo exigente e reconhecidamente mal-remunerada. Mesmo com a realização de concursos públicos, como os promovidos pelo Estado durante o período da pesquisa, no que se refere à Escola, o quadro dos aprovados, em algumas áreas, ficou abaixo das demandas, o que forçou a continuidade dos contratos emergenciais existentes e a abertura de novos. Nessa condição estão vários professores da Escola, muitos deles provenientes de Municípios da região. Um outro fator relaciona-se à questão da desproporcionalidade na distribuição de profissionais entre as Escolas, principalmente na relação que se possa estabelecer entre as Escolas de pequeno e médio (ou grande) porte. Pude constatar isso num levantamento feito em algumas Escolas da região.

Da mesma forma, o número de funcionários manteve-se igualmente deficitário durante todo o período da pesquisa, atingindo um total de doze profissionais nomeados pelo Estado. O quadro de carências pode ser comprovado pelo número de funcionários contratados pelo CPM para atender a demandas reprimidas no contexto da Escola. Atualmente, o Bandeirante dispõe de seis pessoas contratadas: uma servente de limpeza, dois guardas de segurança, um auxiliar de serviços gerais e duas funcionárias que atendem no bar e na secretaria do CPM. Além desses, no momento em que escrevo, o CPM remunera uma professora substituta para o atendimento das séries iniciais e uma professora que atua na supervisão escolar. Enquanto isso, a Escola vive a expectativa da nomeação dos concursados de 2002, o que permitirá ao CPM investir em outras expectativas da comunidade escolar.

Desde o início pude acompanhar a busca incessante e persistente da equipe diretiva, junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE)<sup>6</sup>, de mais profissionais para a Escola. Um papel de paciente e humilhante mendicância, quase nunca correspondido com o necessário respeito, rapidez e responsabilidade. Quantas vezes testemunhei a omissão dos responsáveis da CRE, mesmo quando concordavam como pertinentes e necessárias as demandas da equipe diretiva!

Foi o que vi acontecer durante todo o ano de 2000, que arrastou a Escola como um veleiro em meio à borrasca. Já ao final do ano letivo, no dia 21 de Janeiro de 2001 registrei em meu Diário de Campo a reunião acontecida entre representantes da CRE, equipe diretiva e Conselho Escolar para tratar do Quadro de Profissionais e das necessidades da Escola. A reunião, que aconteceu no recinto da Escola, transcorreu de forma tranqüila, sendo consideradas como legítimas e pertinentes todas as reivindicações apresentadas pela equipe diretiva, dentre elas o preenchimento de setores da orientação pedagógica e educacional, a vice-direção do *anexo*, a biblioteca e a coordenação de turno. Contudo, no início do ano letivo, a frustração ocupou o lugar da confiança, porque nada do acordado foi implementado. Acompanhando esse processo, marcado por tensões e frustrações, fiz os seguintes registros:

*Quinta-feira, dia 01 de março de 2001: "A Escola irá iniciar o ano letivo sem ver atendida nenhuma de suas reivindicações quanto aos recursos humanos. Nada. Do final do ano até aqui, nenhum avanço. Ontem na TV, a Secretária apareceu falando que não irá faltar professores no RS. O Bandeirante não deve ficar no RS, pois aqui faltam professores para assumir geografia, física, história e até ensino religioso. Não tem professor para integrar a orientação pedagógica e faz-se mister perguntar: quem irá coordenar o trabalho de elaboração do Projeto Político Pedagógico e as demais tarefas colocadas pelo Estado como metas*

<sup>6</sup> O Bandeirante integra a 7ª Coordenadoria Regional de Educação, uma das trinta e nove circunscrições político-administrativas da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Distante cerca de cem quilômetros, a 7ª CRE tem sede em Passo Fundo e atende a vinte e nove Municípios da região Nordeste do Estado.

*a serem cumpridas na Escola? Não tem professor para a orientação educacional e faz-se mister perguntar: quem irá contribuir para minorar os problemas sentidos em sala de aula na relação professor e aluno? Como é possível no chão da Escola haver mudanças se faltam profissionais que as assumam?"* .

**Sexta-feira, 02 de março de 2001 - Turno da Manhã:**  
*"Testemunhei o diálogo que a diretora estabeleceu, por telefone, com a funcionária do setor de recursos humanos da CRE, que finalmente atendeu, após inúmeras e infrutíferas tentativas. A funcionária lhe disse que nada de novo havia a comunicar e começou a questionar sobre a real necessidade dos professores que estavam sendo solicitados. A diretora esforçava-se em justificar as demandas da Escola, enquanto a funcionária respondia laconicamente, que era para se virar com o que tinha na Escola. Quanto a mim, não acreditava no que ouvia! Às vésperas do ano letivo, ter que assistir à diretora ser obrigada, por telefone, a recolocar e justificar as demandas da Escola já por demais conhecidas! Transparecia a arrogância e prepotência permeando o diálogo (...) sendo que a responsável a quem cabe decidir se a Escola pode ou não ter professor estava do outro lado da linha, a cem quilômetros de distância! O que haverá de comum entre ela e a Escola?"* .

**Terça-feira, 06 de março de 2001- Turno da Manhã:** *"O início do ano letivo encontra a Escola desfalcada em setores importantes. A diretora tecia, esta manhã, uma crítica forte à CRE que cancelou, no final do ano, um contrato emergencial de um professor, mesmo sabendo que ele seria necessário no começo do ano. Disseram-lhe que isso seria pensado no tempo certo. Só que, iniciado o ano letivo, falta professor de química na Escola. Quando irá ser resolvido? Como pode o administrador (da CRE) não trabalhar com uma visão mais larga de tempo? 'Eles não conseguem entender que a Escola é dinâmica. Eles só sabem trabalhar com a rigidez', me disse a diretora, reclamando que a CRE mantém um olhar de permanente desconfiança sobre a Escola, além de ser um olhar distante da sua real condição. Como entender o que se passa na Escola? Só mesmo ficando nela. A Escola se constitui numa ordem caótica, mesclada de todo tipo de desordens que nela convivem..."* .

Trata-se, evidentemente, de um enorme aprendizado. É preciso perceber as qualidades que sobressaem nas relações entre a equipe diretiva, preocupada mas sem poder para resolver os problemas da Escola, e as pessoas com poder, que exercem funções em esferas do Estado, e que nem sempre estão em sintonia com a realidade escolar.

Naquela situação, os fatos forçaram a mobilização do Conselho Escolar que conseguiu marcar uma audiência na CRE, com a própria coordenadora, para tratar do assunto. A reunião ocorreu em um clima tenso em razão das circunstâncias, pois o Conselho Escolar chegou a mobilizar várias lideranças para acompanhar a audiência. A equipe diretiva reapresentou as reivindicações

da Escola, entre elas a necessidade de recursos humanos. Para a orientação educacional, foram apresentados nomes de experientes educadores. Para o laboratório de informática, já instalado, mas em desuso, reivindicou que fossem liberados profissionais já treinados pelo próprio Estado com este intuito. Contudo, contrariando as expectativas e questionamentos, a coordenadora foi enfática ao dizer que a prioridade do Estado era dar atendimento em sala de aula. Para espanto dos presentes, a coordenadora negou-se a liberar aqueles profissionais para o que classificou de "*privilégio*" da Escola. Ao final, o resultado foi frustrante para os representantes da Escola.

A maior decepção parecia advir da quebra de expectativas em relação a mudanças possíveis na educação em decorrência da eleição, em 1998, de Olívio Dutra para o Governo do Estado. Para os representantes, o discurso proferido pela coordenadora, não continha nada de novo. Transparecia de forma clara o descompasso imenso existente entre o vivido no contexto da Escola, com sua dinamicidade e efervescência, e o contexto das esferas intermediárias do Estado, com sua indiferença e insensibilidade. Transparecia também as contradições entre o discurso e as práticas governamentais. Tais contradições tornavam-se mais indigestas na medida em que a elas se somavam atitudes de perceptível incoerência política de quem, até bem pouco tempo, liderava as lutas sindicais do magistério. Tais situações acabavam por gerar frustrações em quem, no varejo do cotidiano escolar, continuava a manter compromissos com a qualificação da Escola. Sobre isso, registrei em meu Diário de Campo:

*Terça-feira, 17 de abril de 2001: "Mudou o Governo, mas não mudaram as estruturas, nem as formas de relação de poder entre o Estado (e suas instâncias intermediárias) e a Escola. É verdade que o Setor Pedagógico da Coordenadoria tem se esmerado em ouvir e compreender as demandas da Escola. Mas quando se trata de resolver os problemas, não é o*

*Setor Pedagógico que resolve (...); continua a persistir a constrangedora relação que subordina a Escola à esfera estatal. Não mudou, portanto! (...). É preciso criatividade e ousadia, como dizia Freire, para desconstruir e recriar novas estruturas e formas de poder. A Coordenadoria está longe demais para entender o que se passa na Escola. Quando acolhe e decide sobre as demandas não tem presente as reais necessidades dos que nela atuam. Assim, a Escola continua condenada a um isolamento mortífero, estafante, suicida. Para quebrar com esta dependência total será necessário recriar as relações e as estruturas não para o 'controle' burocrático da Escola, mas para o apoio necessário a que as mudanças nela ocorram".*

**Quarta-feira 27 de junho de 2001:** *"A Escola não tem autonomia nenhuma, exclamava a Diretora, ao referir-se à enorme quantidade de papel que chega à Escola e que só alimenta a burocracia. De fato, qual é e onde reside a tão propalada autonomia? Há meses a Escola solicitou e aguarda a nomeação de uma professora de geografia, a transferência de outra professora, o fim do contrato emergencial de uma outra e até hoje nada! Por outro lado, a Escola acaba de receber de volta um professor que há dois anos foi afastado dela e colocado à disposição da Coordenadoria. Sobre isso a Escola, agora, só foi comunicada. Autonomia da Escola? Onde? Tudo não passa de um discurso bem dito para encobrir a face autoritária e centralizadora do sistema que continua a manter-se".*

Durante todo o tempo da pesquisa, as relações com a CRE mantiveram-se sempre envoltas pela ambigüidade, às vezes cordiais, às vezes tensas, a depender das circunstâncias. A escassez de profissionais permaneceu como um componente constante gerador de tensão nessa relação e de intranqüilidade no interior da Escola, como se pode depreender dos inúmeros registros que fiz, como esse do início do ano letivo de 2002.

**Segunda-feira, 02 de abril de 2002 - Turno da Manhã:** *"Estamos no segundo mês de aula e a rotina escolar já está estabelecida. Mas continuam os problemas da falta de professores na Escola. Às insistentes reclamações junto à Coordenadoria, o que a diretora ouviu foi um cínico "virem-se com o que tem". Isso mesmo: "virem-se", disseram os responsáveis dos Recursos Humanos da CRE. Mas quem tem obrigação de colocar os professores na sala de aula?"*

No início do Governo Rigotto, em 2003, a Escola estava com o quadro de professores completo, graças ao intenso trabalho da equipe diretiva que agilizou-se para garantir, com a convocação de professores, o preenchimento das vagas existentes. Tudo parecia bem até o momento em que, no ato de entrega da efetividade na CRE, no final de março, a diretora foi surpreendida com a notícia do cancelamento das convocações. Novas turbulências,

desperdício de energias, noites mal dormidas e dias tensos na Escola. O que fazer com os doze professores convocados na Escola e quem pagaria o mês de março, integralmente trabalhado? Quem iria substituí-los em sala de aula e nos serviços de apoio, considerando a inexistência de quadro de concursados e mesmo de inscritos para contratos emergenciais? Em que situação ficaria a Escola sem os serviços desses profissionais que, continuando na Escola, não poderiam mais contribuir para a normalidade do seu funcionamento?

Por convocação da equipe diretiva, entrou em cena o Conselho Escolar que deliberou e conseguiu marcar audiência na Secretaria da Educação<sup>7</sup>, em Porto Alegre, oportunidade em que foi apresentada a conturbada situação criada. Ao final, graças à mobilização e à sensibilidade demonstrada no acolhimento das demandas pela Secretaria, foram resolvidos parcialmente os problemas, sendo garantida a continuidade dos professores convocados para a docência. Entretanto, para o CPM ficou a resolução de problemas, como o pagamento referente ao trabalho de março e a continuidade dos serviços em setores de apoio.

Situações como essas são fontes que alimentam continuamente sentimentos de impotência, aflição, ansiedade e angústia frente aos problemas emergentes na dinâmica escolar. Pude perceber a forma violenta como esses sentimentos atingem os dirigentes da Escola que não conseguem mover-se para além dos limites interpostos pelo Estado, e que, quando ousam fazer, colhem a ira dos que se vêem interpelados por sua ação. Muitas vezes assisti a desabafos indignados contra a face autoritária dessa relação: a equipe diretiva

---

<sup>7</sup> A audiência na Secretaria de Educação ocorreu no dia 04 de abril de 2003, tendo os representantes da Escola sido recebidos pela equipe de Recursos Humanos da Secretaria e, pelo Secretário de Educação José Fortunatti.

tem sobre si a responsabilidade de administrar o turbilhão, mas não tem o poder de resolver, muito menos transformar as situações com que convive diuturnamente. Sempre dependerá de outro foro de decisão, que por estar da Escola distante, não conhece e não compreende as demandas que nela emanam. É preciso, então, dizer que o descaso com que a Escola é tratada pelo Estado constitui-se como fator preponderante da sua permanente imersão nesse redemoinho que a consome. Mas não é só isso.

### **b) A DESARTICULAÇÃO DOS PROFISSIONAIS**

Essa ordem fundada, sedimentada e materializada num modelo de Escola tradicional, sustenta-se permanentemente com as desordens que produz. A escassez de recursos humanos sobrecarrega os ombros daqueles que têm a responsabilidade de fazer a ordem funcionar, gerando uma centralização de tarefas e sobrecarga de trabalho estressante e desumana; sobrecarrega também os professores que, sem poder contar com os serviços de apoio ao seu trabalho pedagógico, precisam responder e resolver por si os problemas do dia-a-dia. Como todos estão absorvidos pelas demandas de um cotidiano que se repete, a Escola acostumou-se a viver as tensões provocadas pela constante desarticulação dos atores, a começar da equipe diretiva, e pela conseqüente fragmentação do trabalho. Dentre os registros, alguns são bem reveladores;

*Quinta-Feira, 5 de setembro de 2000: "A centralização burocrática combina perfeitamente com a fragmentação pedagógica, o "laissez-faire" da tradição. Mas como superar seu peso? Está claro que a tradição se renova a cada dia, todo ano, impondo-se às vontades pessoais e mesmo à boa-vontade da nova direção. Vejo que está faltando é a articulação, comunicação, discussão conjunta entre os atores que participam do processo, dos que querem mudar o rosto da Escola. Sem esses pressupostos fundamentais que dão suporte às mudanças, tudo continuará como sempre foi. E, embora imbuída das melhores intenções, a equipe diretiva restringir-se-á a administrar as desordens instaladas na Escola, que, com sua força, continuarão a definir a face do Bandeirante. Vejo sua estrutura verticalizada, centralizadora, autoritária (...). É preciso repensar a Escola".*

**Sexta-Feira, 13 de setembro de 2000:** "(...) Percebo que não existem espaços de discussão, planejamento, avaliação. Não existem tempos de conversação. Como pretender um trabalho coletivo? É lógico, portanto, o individualismo imperante, o "laissez-faire" que define a ordem pedagógica dominante na Escola".

**Quarta-feira, 28 de março de 2001-** Turno da Tarde: "É impossível começar e terminar uma conversa qualquer com a direção da Escola, no horário de expediente. A cada momento se é interrompido ou pelo telefone, ou por um aluno, professor, funcionário ou alguém que chega à portaria. Não há como! (...). A Escola é um turbilhão só, uma irrupção de necessidades, idéias mil, possibilidades, cerceamentos, críticas, articulações, tudo ao mesmo tempo, junto, uma loucura só! Uma professora me disse que já não consegue dormir direito. Reclama do acúmulo de trabalho (...). Vejo a Escola como uma enorme avalanche que esmaga o que tem pela frente. Não existe possibilidade de ter sobre ela domínio, pelo contrário, o que vejo é que a lógica instituída subjuga e coloca todos à sua mercê".

**Quarta-feira, 02 de maio de 2001-** Turno da Manhã: A vice-diretora me mostra um punhado de papéis manuscritos e me diz, com um sorriso nos lábios, que tem tudo aquilo ainda para encaminhar. Mas quanto já não encaminhou? Não consegui falar com ela. Falar como, se está sempre cercada ou de alunos que buscam atendimento e orientação, coisas de sua imediata necessidade, ou então de professores que vêm tratar de seus problemas! Ainda há que se atender as outras demandas, como por exemplo, encaminhar as aulas para as turmas cujo professor faltou. Depois, há pessoas que vêm à Escola e precisam ser atendidas. E o telefone? Como pode se sustentar uma Escola assim? Como ainda se mantém de pé e viva? Hoje, mesmo com ausências e carências, ela continua de pé, viva, transbordante. Agora mesmo vi uma aluna, que já não mais estuda na Escola, pedir licença para ir abraçar a sua professora, pois sente saudades dela. Quase chorava ao pedir permissão para entrar na Escola! Onde reside a força de sustentação do Bandeirante?".

Estamos tocando em algo muito poderoso. Em cada manifestação de seu poder tenho procurado compreender como a Escola consegue sobreviver. Como pude perceber, nessa estrutura tradicional da Escola destacam-se dois pólos distintos de poder que se relacionam de forma vertical e excludente. Dela origina-se tanto a centralização de tarefas e o exercício do poder por parte da equipe diretiva assim como o "*laissez-faire*" que caracteriza a prática docente. Uma estrutura que persiste mesmo contra a concepção e a par de todos os esforços empreendidos pelos atores dirigentes para mudar essa realidade

São múltiplas as questões que remetem à reflexão. Morin (1990:140) diz que é próprio da '*ordem viva*', enquanto organização, constituir-se como um "*sistema a partir de elementos diferentes; ela constitui uma unidade e, simultaneamente, uma multiplicidade*". Esta "*unitas multiplex*", que caracteriza

a complexidade das organizações biológicas e sociais, pode apresentá-las, simultaneamente, como "*organizações acêntricas*", a partir de interações espontâneas entre sujeitos, como "*organizações policêntricas*", que têm vários pólos de controle, e "*organizações cêntricas*", que dispõem de um centro de decisão e controle.

Desde o início de minha observação, chamou-me a atenção a inexistência de eixos centrais de organização e articulação do trabalho pedagógico na Escola. Via a equipe de Coordenação Pedagógica desfalcada, enfraquecida, confusa, desorganizada, restrita às tarefas burocráticas. Quanto aos professores, percebia uma prática de "*laisser-faire*" totalmente livre e desarticulado, o que não raras vezes me provocou assombro e me fez perguntar como poderia uma Escola funcionar assim, baseada no princípio do cada um por si. Entretanto, a tenho visto funcionar assim.

O tempo de observação e reflexão foi me ajudando a compreender as raízes históricas dessa realidade, em especial, do seu "*acentrismo pedagógico*". Trata-se de um construto histórico, consolidado numa tradição com poder e força. A tradição, como assegura Balandier (1997a:37), "*é uma herança que define e mantém uma ordem ao apagar a ação transformadora do tempo, só retendo os momentos fundadores dos quais tira a sua legitimidade e a sua força*". O peso enorme dessa herança transfigurou-se no embate com a emergência de forças inovadoras na Escola. A sua resistência em manter-se, fizeram-me questionar, permanentemente, sobre as possibilidades de que mudanças pudessem vir a ocorrer.

**Quinta-feira, 13 de junho de 2000:** "*Dizer que a Escola Pública está mergulhada numa fragmentação pedagógica não é novidade nenhuma. É assim e ponto! Como agüenta sendo assim, é que é preciso explicar! Existe uma ordem desagregadora que rege esta Escola, uma ordem que mantém a continuidade, apesar de todas as boas intenções de mudanças que*

porventura possam ter os que a dirigem. Mas é possível mudar? Que possibilidades concretas existem para mudar? Acho que mudanças são possíveis, mas na atual conjuntura eu não vejo nada que aponte nesta direção. Acho que, no máximo, o que poderá acontecer será manter-se a mesma lógica de funcionamento, resguardando-se algumas diferenças de relação no exercício do poder que caracteriza a atual direção. Mas mudanças na estrutura da Escola eu não vejo”.

**Quarta-feira, 13 de novembro de 2000:** “Tudo gira em torno do individualismo professoral (...). Existe a direção, mas não para dar uma direção pedagógica. Isso não existe na Escola no momento. O que existe é um “laissez-faire”, uma anarquia pedagógica. A direção apenas procura administrar a estrutura autoritária e de controle da assiduidade. Pode funcionar uma Escola assim? Pode! Funciona!”.

**Terça-feira, 17 de abril de 2001:** “Entrar na Escola é entrar num turbilhão, sem direção, sem coordenação, acêntrico, policêntrico. A Escola está centrada no agir individual de cada professor. E cada um faz como quer, como acha melhor (...); a fragmentação do agir individual impõe uma fragmentação à direção! Vejo uma luta aí entre esta lógica dominante e uma outra que tenta se sobrepor a ela”.

Perceber a organização e a articulação dos atores como fundamentais para domar o turbilhão, bem como assumir o desafio da democratização do tempo vivido como condicional para a instauração de outro ritmo e sentido à convivência, foram imprescindíveis para o desencadear das ações promotoras das mudanças que vi desenvolver-se processualmente na Escola até aqui.

### **c) AS AUSÊNCIAS DOS PROFISSIONAIS**

Há um outro poderoso foco de desordem na Escola que alimenta constantemente o turbilhão: a prática de alguns professores reconhecidamente sem compromisso com a Educação. São aqueles que não participam das reuniões e estudos propostos, não se envolvem nas programações da Escola e nem sempre cumprem com suas responsabilidades. Quando faltam, não combinam substituição, nem sempre deixam trabalho, nem sempre comunicam a ausência. *“Na nossa Escola, os problemas mais sérios que temos estão nos contratados”*, me confidenciou a diretora da Escola assim que comecei a pesquisa, apontando casos antigos que não foram tratados e nem tomadas as providências necessárias. *“A Escola não é profissão para eles, sempre foi um bico”*. Essa situação de descompromisso de alguns com a Escola acaba jogando mais peso

sobre os ombros de quem tem a responsabilidade de fazer a Escola funcionar. Afinal, alguém precisa fazer o que eles deixam de fazer.

Não obstante, assisti durante os anos de minha pesquisa a uma evolução significativa na resolução desses problemas, graças aos esforços empreendidos pela equipe diretiva, à pressão dos pais e à atuação do Conselho Escolar. Houve quem se aposentasse, houve um professor que foi forçado pelos pais a largar o contrato, e houve uma professora cujo contrato foi cancelado pela CRE, sob pressão do Conselho Escolar.

Mas nem tudo foi resolvido. Afora essas situações, apresentam-se outras que podem ser relacionadas a uma certa *cultura* estabelecida no âmbito escolar, herança de uma tradição que resiste às forças de mudança. Ao longo dos anos, as ausências cotidianas tornaram-se um componente rotineiro, algumas acompanhadas de justificativas, outras não. Sobre isso, registrei:

*Sexta-feira, 23 de Dezembro de 2000 – Turno da noite> “À noite, faltavam nada menos que sete professores na Escola. São 15 turmas. Como pode funcionar uma Escola assim? A vice-diretora me diz que o anormal é não faltar ninguém. Todo dia falta professor. Nesse ano houve uma enxurrada de “laudos médicos” recomendando o afastamento de professores. O que acontece quando falta um professor? Tudo recai sobre os ombros da direção. Às vezes, o professor deixa o trabalho para ser encaminhado. Muitas vezes, como ontem, simplesmente o professor não aparece, não avisa e o vice-diretor tem que se virar. Como faz? A vice-diretora me diz que já se cansou em substituir professores. Outras vezes repassa para os alunos algum trabalho para fazer. Mas eles estão cansados disso, me diz ela. Ontem, se recusaram a trabalhar e foram embora. Havia muito pouca gente na Escola”.*

*Quinta-feira, 18 de outubro de 2001 – Turno da noite: “A diretora anuncia que a professora de biologia não veio às aulas e que somente deixou um recado sobre sua mesa dizendo que não viria. Deixou também uma fita de vídeo para ser passada aos alunos. Interessante como isso se constitui em prática comum. Há professores que não vêm e simplesmente mandam (quando mandam!) trabalho para seus alunos fazer. Mas quem irá passar o trabalho aos alunos? Via-de-regra é a vice-diretora. Houve dias da falta de três, quatro, cinco e até sete professores. Tudo fica na responsabilidade do vice-diretor resolver”.*

Assim, a imprevisibilidade constituiu-se como parte da agenda cotidiana da equipe diretiva, a ponto de existir um prontuário de emergência, para ser desenvolvido nas turmas em casos de ausências de professores. Quando isso

ocorre, vale a auto-organização da turma que acaba assumindo sozinha as tarefas encaminhadas por alguém da equipe diretiva. Como pude perceber, as ausências dos professores são motivadas por uma multiplicidade de causas que se entrelaçam e interagem criando um círculo hermeticamente vicioso e caótico que absorve e subjuga as pessoas que ficam na Escola, obrigadas a dar conta das obrigações de quem deixou de cumprí-las.

A faceta que melhor expressa a gravidade de tal situação mostra-se com as doenças que atingem os professores. *"O professor está muito doente e a maioria das doenças parece ser de cunho emocional, é estresse, é depressão, relacionadas com o trabalho"*, me disse certa feita uma integrante da equipe diretiva, apontando para o elevado número daqueles que tiram licença para tratamento de saúde. É perceptível que o contexto caótico da Escola atinge direta e intensamente os professores. Assim registrei:

**Quarta-feira, 27 de junho de 2001** - Turno da Manhã: "Vejo a vice-diretora, que ontem não se agüentava de dores. Perguntei-lhe se tinha tomado algum remédio e ela me respondeu que já tomara todos. Mas, então, o que está acontecendo? Vejo o lado sombrio, doentio da Escola, que tritura, esmaga, suga, massacra, rouba a energia dos seus trabalhadores até a exaustão. É assim que vejo a Escola: um monstro antropofágico, que se sustenta com o sangue, a energia, a vida dos seus professores. A vice-diretora foi forçada a ir ao médico. Quantas vezes já foi nesse ano? Outro professor volta à Escola e está irreconhecível. Disseram-me que quando aqui chegou há alguns anos, veio cheio de energia. (...). Ontem, uma professora estourou com seus alunos da sexta-série por causa de dez centavos cobrados de fotocópias. Ela já ficou afastada da Escola. Retornou esta semana, mas não está bem..."

**Quinta-feira, 06 de dezembro de 2001** - Turno da Manhã: "Não se pára nunca na Escola. Acompanho diuturnamente o "affaire" de todos os que lá convivem. Desde a entrada até a saída dos alunos, a Escola vira um caldeirão efervescente e pegajoso, consumidor de energia e difusor de todo tipo de emoções. É visível aos olhos e na face dos professores o desgaste físico e emocional (...). Os nervos estão à flor da pele. Vê-se pelo afã de falar, percebe-se pelos ágeis passos dos que não param nunca..."

**Sexta-feira, 10 de maio de 2002** - Turno da noite: "O turbilhão da Escola consome energia humana e dela se alimenta até a exaustão. Vi a diretora, mesmo febril retornar, à noite, para participar da reunião dos pais (...). O turbilhão envolve as pessoas em seu redemoinho e lhes retira energias substanciais. Ouço a diretora reclamar que há meses não consegue dormir direito. Não só as pessoas fazem a Escola como a Escola

*as faz. O cansaço, o desgaste, as dores de cabeça e tudo o mais que afeta a saúde dos profissionais da Escola tem a ver com essa lógica imposta pelo turbilhão e com a incapacidade de pensar e organizar de forma diferente a Escola”.*

Por que há muitos problemas a resolver, a equipe diretiva não consegue se reunir, nem aos professores para instaurar tempos que permitam debater, planejar e encaminhar ações conjuntas; assim as demandas vão se multiplicando e se transformando em problemas que acabam atropelando as pessoas. Dessa forma, já não é a Escola que é dirigida pela equipe e pelos professores. São eles que vão a reboque da avalanche de problemas que perpassam a ordem escolar.

Balandier (1997a:47-48) caracteriza como destruidora a desordem quando *“os elementos de um conjunto, fazendo parte deste todo, se comportam como se não fizessem parte”*. Os fatos que tenho observado expõem as múltiplas formas que as desordens assumem na Escola, as fontes de sua alimentação e sustentação e o poder de destruição que elas exercem sobre ela. O que intriga é como não conseguem, com tanto poder, destruir a Escola.

Talvez porque, conforme sustenta Morin (1990:86), a desordem tenha duas faces: *“é por um lado a destruição e, por outro lado, a criatividade”*. É preciso, sem dúvida, considerar esse lado criador da desordem naquilo que ela possibilita em termos de iniciativa e liberdade dos sujeitos que convivem na Escola. À essa aparente *“anarquia de fato”* que pode nela ser vista, talvez se aplique o que Morin (1990:89) sugere: que seja concebida como um paradoxo constituinte de toda ordem social aquilo que lhe permite viver. *“A ordem superior não vive senão pela desordem inferior”*. Diz ele que,

*“Radicalmente diferente da ordem mecânica, a ordem viva é a que renasce sem parar. Com efeito, a desordem é constantemente absorvida pela organização (...). Absorvida, esvaziada, rejeitada, recuperada, metamorfoseada sem cessar,*

*a desordem renasce constantemente e a ordem social, por sua vez, renasce sem parar. E assim surge a lógica, o segredo, o mistério da complexidade e o sentido profundo do termo auto-organização: uma sociedade se auto-produz sem parar porque se auto-destrói sem parar". (Morin, 2000d:46).*

Trata-se de mergulhar fundo neste "mistério da complexidade" que tece a Escola para compreender o que faz com que, apesar do turbilhão, ela continue aí, viva e recriada a cada novo dia.

## 2.2.UM OLHAR SOBRE OS VITALISMOS NA ESCOLA

*"A vida não se deixa enclausurar.  
Quando muito é possível captar-lhe os contornos,  
descrever-lhe a forma,  
levantar suas características essenciais".*

Maffesoli

*"A vida social em sua integralidade  
está imersa numa atmosfera estética,  
é feita, antes de mais nada e cada vez mais,  
de emoções, de sentimentos  
e de afetos compartilhados".*

Maffesoli.

Na busca de compreensão desses paradoxos que se manifestam na Escola, Michel Maffesoli oferece algumas pistas preciosas para olhar para a Escola a partir de novos ângulos.

Ao discorrer sobre os vitalismos<sup>8</sup> da vida social em seu livro *"No fundo das aparências"*, Maffesoli propõe um olhar atento para aquilo que ele chama de *"hedonismo do cotidiano"*, para ele *"o pivô a partir do qual vai se ordenar, de modo ostensivo, discreto ou secreto, toda a vida social"* (Maffesoli, 1996:11). O que rege as relações sociais é aquilo que se vive juntos no dia-a-dia, de forma orgânica e afetiva. A emoção coletiva cria laços sociais e sensibilidades que se constituem em *"lençol freático de toda vida social"* (Ibidem:83). Essa emoção coletiva é o cimento agregador que molda e rege a vida social. É o substrato de um *"ethos"*, um modo de ser moldado pelo grupo onde o que é experimentado em comum é primordial e se constitui no que ele chama de *"ética da estética"* (Ibidem:38).

Maffesoli propõe um olhar estético sobre a vida, pois só assim se poderá *"apreciar a beleza da desordem aparente, sua fecundidade também"* (Ibidem:49). Para ele, *"o segredo da estética"*, que convida a olhar, está naquilo *"que é vivido, experimentado em comum, o que me liga essencialmente ao outro"* (Ibidem:51). É o ângulo que permite ver *"tudo o que se liga ao presenteísmo (...), tudo o que remete à banalidade e à força agregativa, numa palavra, à ênfase do carpe diem"* (Ibidem:55).

Perscrutar esse espírito hedonista e estético, presente no cotidiano da Escola pode se constituir na chave para o entendimento sobre o que faz as

---

<sup>8</sup> Em filosofia, o termo *"vitalismo"* é utilizado para designar toda doutrina que afirma a necessidade de não se reduzir ao domínio físico-químico a explicação dos fenômenos vitais. Essa irreducibilidade, como Maffesoli tanto enfatiza, significa que não é suficiente querer explicar a sociedade (e a Escola) com leis mecânicas. Desde o século XVIII, filósofos e cientistas têm defendido essa idéia de que os fenômenos vitais têm sua origem numa *"força vital"* que não depende de mecanismos físico-químicos. Mas o que seja essa *"força vital"* permanece ainda como campo aberto à ciência. Cf. FERREIRA, Aurélio. **Novo Aurélio - o Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira S.A., 2000. Cf. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

peessoas, dia após dia, voltarem ao mesmo palco: a Escola. Afinal, quais as razões que motivam um professor a continuar a ser professor, apesar de tudo? E o que faz os alunos virem à Escola todo dia, gostarem da Escola? Há casos de alunos que, mesmo depois de repetidas reprovações, continuam na Escola, sem falar dos que a frequentam sazonalmente, mas que a cada ano procuram garantir sua vaga. Quais os temperos que dão gosto e os atraem à Escola, apesar de todos os mecanismos de exclusão que persistem? É preciso mesmo um *olhar estético* e uma *razão sensível* (Maffesoli, 1998) para compreender isso que Maffesoli (1996:51) chama de "*uma outra lógica de estar junto*".

Esforçando-me para olhar, a partir desses ângulos, a realidade escolar, identifiquei inúmeras fontes de vitalidade e de sustentação da Escola. Uma delas encontra-se justamente nisso que caracterizei como um veio anárquico dos fazeres pedagógicos, fruto do individualismo pedagógico imperante na Escola. Ao contrário do que se poderia imaginar e desejar como ideal, o real da Escola encontra uma de suas pilastras de sustentação na livre iniciativa dos sujeitos que aí trabalham e convivem. Essa centralidade na subjetividade do professor confere-lhe uma enorme autonomia que tanto é usada para a qualidade do trabalho pedagógico como não. Tudo depende da formação e do compromisso de cada profissional. Nesse arco tanto cabe o professor dedicado, criativo, comprometido com a Escola como aquele professor relapso, negligente, que não se empenha e nem tem compromisso, e que permanece a ela ligado por conveniência ou interesse pessoal por benefícios. Uns e outros convivem no mesmo espaço e repartem o mesmo tempo, nem sempre de forma tranqüila, como tenho observado. Trata-se de ver a Escola, como sugere Maffesoli (1996:14), como essa "*organicidade (...) que mantém juntos elementos contrários e até opostos*".

O tempo e a educação do olhar me possibilitaram perceber, também, a existência de pólos descentralizados de articulação do trabalho pedagógico que gradativamente foram ganhando espaço e importância com a atual direção da Escola. Dos inúmeros registros dessa "*efervescência vitalista*", (Maffesoli, 1996:16) é oportuno destacar os que seguem.

**Sábado, 18 de novembro de 2000** - Manhã de Integração: "Sábado dedicado ao show de talentos. Quando cheguei, o salão já estava tomado pelos alunos e alguns professores. Os grupos de alunos espalhavam-se pelos corredores e algumas salas preparando o show. Todos muito animados, alguns caracterizados com roupas específicas e até pinturas. Os grupos foram se sucedendo nas apresentações, anunciados pela voz de um aluno. Este ano o show é dedicado aos "500 anos do Brasil". Espalhados pelo salão, os professores eram só assistentes, afora um ou outro que mais estavam envolvidos. Pareceu-me que cada "tribo" se preparou e apresentou com inteira liberdade e criatividade, sem nenhuma interferência do professor. Ninguém tomou a iniciativa de saudar os alunos presentes, nem os parabenizou. Nada. Tudo muito solto, sem direção, a não ser uma mínima que contemplava a ordem das apresentações. Ordem, que aliás, era alterada na hora do anúncio do número, quando os chamados não se apresentavam. "Alguns têm vergonha", me dizia alguém. Outros, porém, tendo gostado do palco e do sucesso pediam para dar o "bis", e não houve problema, voltaram para se apresentar. Os alunos ficaram o tempo todo, gostaram. A professora de Educação Artística me disse, depois do show, que todos os professores da área de Comunicação e Expressão se envolveram na preparação dos alunos, na pré-seleção dos números que seriam apresentados (...)"

**Quarta-feira, 30 de maio de 2001** - Turno da manhã: "A Escola está toda envolvida com o projeto de valorização da vida. A coordenadora do projeto me chama para ouvir os ofícios e convites que fez para distribuir. Ela mesma os assina. Está empolgada e feliz na sua função. Um exemplo claro de como a descentralização faz funcionar, mobiliza, energiza a Escola. Desta vez, o palco está sendo ocupado pelos professores da área de Ciências. Vejo que é exemplar o empenho dos professores. Sem eles, nada andaria. Mas há também o empenho e o entusiasmo dos alunos. Também sem eles, a Escola não andaria. Uns e outros exercem uma reciprocidade na interferência, contágio, dinamismo, vitalização da Escola.. Tanto professores entusiasmados arrastam seus alunos, quanto os alunos entusiasmados conseguem arrastar seus professores. Ontem, a professora de português veio me comunicar entusiasmada o seu projeto de produção poética; hoje, uma professora de Educação Artística me chamou para apresentar o seu plano de trabalho. Ambas comprovam, pelas suas experiências, que quanto mais se mexe com a vida (concreta, real) dos alunos, mais conseguem trabalhar e motivar os

alunos. Ambas trabalham com as emoções que fazem pulsar a vida. Mas, o que contagia esses professores? "

**Sexta-feira, 21 de junho de 2002** - Manhã de integração: "No salão de atos da Escola houve a culminância do Projeto "Educação Ambiental no Meio Escolar: Conhecer, Amar, Preservar", da área de ciências. Durante a semana, uma série de atividades foram desenvolvidas na Escola e entre as Escolas. O projeto nasceu e foi elaborado no Bandeirante que tem procurado envolver outras Escolas no seu desenvolvimento. A maior de todas as atividades mobilizou mais de mil pessoas para ouvir uma série de palestras e depoimentos de professores da Escola e outros profissionais acerca da saúde ambiental em nosso Município. A equipe estava feliz com o sucesso (...). Encontrei uma centena de alunos organizados para receber os visitantes e a eles apresentar o resultado das inúmeras pesquisas e estudos que realizaram. Uma verdadeira aula de produção de conhecimentos pertinentes à realidade (...)" .

Esse "*policentrismo pedagógico*" tem um vigor surpreendente a partir do trabalho desenvolvido pelos professores de diferentes áreas de conhecimento que, em momentos combinados e distintos durante o ano letivo, apresentam-se ao conjunto da Escola. Revela-se então, em toda a sua pujança, o esforço e a dedicação de professores e alunos em desenvolver projetos específicos que acabam numa "*mostração*" e "*admiração*" coletiva da beleza daquilo que aí se produz. Dois ingredientes especiais contribuem para isso: a competitividade das áreas entre si, cada uma querendo sempre mostrar o melhor trabalho, e o fato do resultado ser apresentado e apreciado por toda a comunidade escolar.

Dessa forma, à rotina enfadonha que predomina na Escola, com sua estrutura rígida sobrepondo-se à vida e fragmentando os saberes, uma outra lógica se sobrepõe para quebrá-la com surpresas nem sempre apreciadas e reconhecidas. Um dia, os corredores da Escola são tomados e embelezados com a miríade de cartazes produzidos nas aulas de educação artística em nome de uma comemoração especial ou não; em outro, os murais apresentam trabalhos estatísticos, produzidos em aulas de matemática, sobre os dias de maior frequência dos alunos na Escola. Regularmente, pode-se apreciar mostras fotográficas que registram os fatos do cotidiano e que todo mundo procura olhar para ver-se nelas. Alguns espaços, aqueles de encruzilhada onde todos os

caminhos se encontram, são reservados para mostras periódicas, como a das maquetes produzidas nas aulas de geografia que a professora e os alunos fazem questão de mostrar. Cada dia reserva alguma surpresa que traduz toda a "efervescência vitalista" que corre nos capilares intersticiais da Escola.

**Domingo, 14 de janeiro de 2001:** "Várias facetas pude observar na bela celebração de formatura de ontem à noite que demonstram a força, a vitalidade impressionante que subjaz e, às vezes, irrompe com toda a força na Escola. O encontro de tantos e variados interesses faz da Escola o locus do entrelaçamento, da manifestação, da epifanização, da irrupção de um turbilhão que ultrapassa e atropela a ação isolada dos seus professores. O mosaico que compõe tais interesses fazem da Escola um Ente Social em permanente movimento, onde não faltam, inclusive, surpresas agradáveis de celebração e festa como as de ontem. A liturgia, vivida em múltiplos rituais, renova a Escola no seu todo, agrega-lhe valor social de inigualável importância, epifaniza a beleza que se esconde, mas que fervilha, em meio às cotidianas rotinas, conflitos, convergências, divergências, a pluralidade inúmera que a compõe! Apesar de todos os pesares (os aviltantes salários, a desarticulação pedagógica, as eternas queixas, as indisciplinas, as transgressões discentes e docentes...) uma ordem social impulsionada por uma vitalidade que dá-lhe sentido e vida. A Escola se configura assim, num ser vivo em permanente movimento, ou pela sua força interna, ou externa pressão que a comunidade lhe faz".

**Sábado, 8 de dezembro de 2001:** "Participei, ontem à noite, da formatura do pré-escolar do Bandeirante. E que formatura! Da liturgia e dos rituais de reconhecimento e chegada às apresentações e ao coquetel para umas 400 pessoas, tudo foi emocionalmente vivido em clima de festa. A satisfação e a alegria estavam estampadas nos rostos e nos olhos das professoras, cansadas pelas exigências do trabalho, mas felizes, radiantes. Mas é claro! A festa por elas organizada, mais do que às crianças, expõe a qualidade do seu trabalho. Mas não é só isso que conta. O que conta mesmo é a exposição pública de si, para os merecidos aplausos públicos, o reconhecimento, a valorização, os holofotes, os abraços, as fotografias. O todo articulado desses quesitos explica o potencial de energia circulante na noite. E o brilho também. Elas passam o ano trabalhando com crianças, entre quatro paredes e no quase anonimato (...) Sim, lá estão as crianças mas não é isto que lhes oferece o suficiente sentido para o seu trabalho. Os pais sim, porque por meio deles elas estarão transcendendo as quatro paredes da sala para invadir os espaços públicos da cidade. Quem não gosta de ser chamado, lembrado, elogiado? Aqui está um veio fundamental do vitalismo da Escola: o reconhecimento social que ela tem na sua comunidade; o reconhecimento pessoal de cada um dos professores que nela atuam. Eis o segredo (...). A formatura é o momento de glória, de "mostração", de encantamento do que se faz.. O objetivo principal é mostrar-se ao público que vem ver as crianças mas que acaba aplaudindo as que a elas se dedicam".

**Quinta-feira, 16 de dezembro de 2002:** "A formatura do pré-escolar da Escola foi um show à parte e mostrou o poder de mobilização que a Escola tem em arrastar para a sala do espetáculo os membros da família nuclear e extensa de todas as crianças. O salão estava lotado, como já estive em vezes anteriores. Pais, padrinhos, tios, avós, irmãos... todos

vieram prestigiar a formatura dos seus pequenos. E toda a festa foi preparada com esmero e planejada em cada detalhe. Um protocolo dividia o tempo e anunciava cada novidade da noite. As crianças, desde a entrada triunfal no salão, todos togados para a formatura, as manifestações em discursos previamente preparados para serem ditos por eles na ponta da língua, até as surpresas e o coquetel, foram o centro das atenções e dos rituais...”.

Esses e tantos outros exemplos são reveladores do enorme poder de agregação e satisfação que essa *lógica do sensível*, sublimadora do corpo e dos sentidos, exerce sobre a Escola, muito embora é mister reconhecer que não se trata da lógica que predomina no cotidiano da Instituição. Como é característica da Modernidade, a Escola encontra-se excessivamente calcada na preponderância da razão sobre a sensibilidade. Maffesoli chama a atenção para a necessidade de, contrariamente à visão racionalista da vida, o pesquisador adotar esta perspectiva sócio-antropológica que acentua a dignidade dos sentidos na compreensão do social. Por essa janela entreaberta é possível ver, no que ele chama de *sensualismo* vivido no cotidiano da Escola, uma fonte de inesgotável energia que produz felicidades, ou porções dela, o que possibilita aos que nela atuam, suportar os enormes fardos e responsabilidades de ser aluno e professor. O “*eu gosto de ser professor*”, que ouvi de muitos na Escola, mesmo daqueles que não deixam de apontar e reclamar da desvalorização profissional, é significativo. Esse gosto pelo que se faz pode estar relacionado com esse “*sensualismo*” do que é vivido juntos, que tempera a vida, e dá gosto às pequenas felicidades que frações de tempos possibilitam viver.

Tenho visto o quanto de satisfação pessoal e coletiva a exposição pública das produções artísticas trazem aos seus autores, professores e alunos, promovendo no ambiente escolar um clima saudável cuja fonte localiza-se na valorização do que se faz e na emoção de sentir e apreciar juntos a beleza do

que se faz. Quantas vezes fui convidado a apreciar tais belezas reveladas num show constante de talentos que, embora circunscritos às quatro paredes de uma sala e imersos no que se poderia chamar de rotineiro cotidiano de Escola, na verdade, *epifanizam* todo o potencial de criatividade nela existente. Não há como negar a plenitude de sentido que tais iniciativas, às vezes individuais, às vezes coletivas, têm para os sujeitos que nelas se envolvem.

Maffesoli (1996:73) sugere que a sociedade pode ser vista não apenas como um sistema mecânico de relações, *"mas um conjunto de relações interativas, feito de afetos, emoções, sensações que constituem, stricto sensu, o corpo social; um conjunto encarnado de certo modo, repousando sobre um movimento irreprimível de atrações e repulsões"*. Penso que a metáfora do corpo é por demais sugestiva porque ela permite que procuremos compreender como funciona a Escola a partir do conhecimento de nós mesmos: o que nos provoca alegria e tristeza, dor e satisfação, estímulo e depressão, empatia e repulsão, enfim, os sentidos e emoções que nos movem. Possivelmente, valem para o *"corpo social"* as mesmas leis que nos regem. Como a gente, de carne, sangue e espírito a Escola é constituída. Ao longo desse tempo tenho procurado observar a Escola como um corpo de sensibilidades e interações.

Além disso, em defesa de uma visão que respeite o ser humano na sua integralidade, Maffesoli (1996:74) lembra que sua *"unicidade"* reside num *"efeito de composição entre a razão e a paixão e que é essa conjunção que preside as relações humanas"*. Fala numa estrutura antropológica que se manifesta na emoção coletiva e na paixão que viceja e sustenta a vida em sociedade. Por essa perspectiva, pode-se ver a Escola como um espaço de *afetividade em ação* onde *"emoções, paixões, sentimentos não seriam*

*características secundárias*" de sua ordem, "mas, ao contrário, o substrato de um vitalismo irreprimível", o que nos obriga a focalizar "nosso olhar sobre os sentidos constitutivos da vida humana" (Ibidem:84) e do prazer que eles suscitam. A esse prazer dos sentidos, ele atribui o *impulso vital* que funda a sociedade e que dá vigor e sentido às experiências que se sucedem no dia a dia nos interstícios da Escola.

Maffesoli (1996:96-106) convida também a olhar a sociedade a partir das relações de "*familiarismo*" que caracterizam as culturas contemporâneas e que têm sua estrutura centrada no emocional, na experiência partilhada, na vivência coletiva que acontece nos mais variados tipos de *territórios* onde o que prevalece, mais que a espera de um futuro utópico, é a vivência de uma *lógica do doméstico* no presente. No território da Escola, não só as pessoas se conhecem pelo nome, como sabem cada um a genealogia do outro, e não tão somente aquilo que é de domínio público.

A *socialidade* grupal é alimentada por uma intensa comunicação interna, que acontece em vários espaços de convivência. Maffesoli (Ibidem:115) lembra que é a comunicação que cria e recria a *socialidade* e que ela é feita de rituais impensados, gestos, tipos de comportamento, modos de vestir que significam sentimentos de pertença e são elos de religação constitutivos dos conjuntos sociais. Como pude perceber, ela acontece, intensamente, em múltiplos espaços da Escola. Na sala da xerografia e na biblioteca, na cozinha e na secretaria, a multiplicidade dos atores constituiu espaços de encontro, convivência e partilha, com rituais, tons e tempos que variam de acordo com a especificidade de cada lugar. A sala dos professores, durante o recreio, é outro desses lugares onde ocorrem explosões do vitalismo que perpassa a Escola.

**Terça-feira, 05 de setembro de 2000 - Turno da Tarde:** "A sala do xerox está sempre cheia. Não é apenas o local da multiplicação das cópias. É também o lugar dos encontros e reencontros, do chimarrão, das conversas soltas, livres. A cuia está sempre lá, pronta, para quem quiser sorver um amargo. E os professores, em qualquer folga, encontram o tempo para dar uma chegada. É o espaço livre do encontro e da conversa".

**Segunda-feira, 18 de dezembro de 2000 - Turno da Manhã:** "Na sala da vice-direção, entre os apartes constantes, vão rolando as novidades do final de semana. A diretora conta que esteve na Escola duas vezes no sábado, para desligar o alarme que disparara. Fala também da formatura da pré-escola, ocorrida na sexta-feira e diz que foi 'uma beleza'. Entre uma conversa e outra, reparte-se tudo aqui. Na sala de xerox, vejo uma funcionária apresentando um mostruário de jóias a uma professora, admirada e indecisa entre comprar ou não. Não é só jóias que são vendidas na Escola. Também perfumes e biscoitos, trazidos por funcionárias. Temos um mercado instituído, com oferta, demanda e atores criando relações. Na sala dos professores, o diálogo é de vida. Hoje foi o dia do desabafo e, como sempre, de trocas. Quem reclama são os mais antigos, os que parecem cumprir o ritual de ensinar aos novos, as regras e o funcionamento da Escola".

**Segunda-feira, 20 de novembro de 2000 - Turno da Manhã:** "A sala dos professores é o espaço do turbilhão toda vez que o sinal de recreio toca e os professores se reúnem. Rola de tudo um pouco: vida e saúde, doença e morte, as novidades do final de semana, o que vem e o que foi, as agruras do dia-a-dia, o que passa pela cidade, pela Escola, pela sala de aula, as coisas da política e da religião, as lutas de cada um, os milagres que dão continuidade à vida ou, na sua falta, a morte que algum conhecido levou. Tudo, absolutamente tudo, é motivo e assunto. Sentimentos mil, satisfação e raiva, tristeza e risos de alegria, apreensão e tensões do cotidiano. Vez que outra uma boa notícia alegra a todos. Uma piada provoca gargalhadas. Às vezes, algum aviso dado em meio às conversas que tecem o tecido que a todos une num conjunto rico e belo. Tudo isso em quinze minutos de recreio. A vida em toda a sua plenitude estourando numa segunda-feira matutina".

**Terça-feira, 28 de novembro de 2000 - Turno da Manhã:** "O recreio é o espaço da afetividade posta fora, seja a raiva acumulada, as decepções, seja a satisfação, a alegria pelo sucesso alcançado. Enfim, tudo se joga na roda. Nos quinze minutos desta manhã, no grupinho da janela onde me assentei, uma professora revela, quase sem querer, que está noiva e que vai casar até o final de ano. Outra fala entusiasmada da excursão que fez com os alunos. Outra ainda anuncia que irá participar de um encontro do Ceclimar (na UFRGS) e insiste com a colega para que vá também. Outra fala de uma colega que sofreu intervenção cirúrgica para a retirada de nódulos no seio. E aproveita para pedir conselho aos colegas sobre como proceder com o cobreiro que traz na perna. Todos têm um palpite a dar (...). Não faltam receitas para resolver o problema. Assim, todos viram médicos e curandeiros. Termina o recreio, o sinal é dado, mas o papo continua animado na sala. Alguém anuncia o aniversário, já passado, de um colega. Ainda dá tempo para cantar os parabéns e abraçar o aniversariante (...) Quanta vitalidade, quanta troca, quanta vida! Em que outro lugar haveria esse espaço de convivência, de afeto, de troca, de reconhecimento? (...)"

Maffesoli (1996:121) enaltece essa importância da *experiência cotidiana* partilhada, por que é ela que *reativa emoções e afetividades* e se constitui como um *cimento coletivo* que dá à vida o gosto de ser vivida. É ela que "*fundamenta a tradição*", constituindo-se como uma força vital de agregação grupal. Por isso, ele insiste na importância de se incluir, na análise social, parâmetros "*como o sentimento, a emoção, o imaginário, o lúdico, cuja eficácia multiforme não se pode mais negar na vida de nossas sociedades*" (Ibidem: 106). É fundamental, neste sentido, dar importância à *experiência banal* que constitui e dá vida ao cotidiano escolar. As pequenas coisas, as banalidades, têm uma lógica em si que constitui a ordem da realidade. "*O anódino funda a socialidade*" (Ibidem:115), diz. Daí a importância que ele dá à *epifanização do real* porque, ao fazê-lo, o pesquisador está perseguindo o rumo dessa lógica que sustenta a ordem social. "*Há grandes leis num pequeno objeto*" (Ibidem:108), lembra ele ao destacar a importância de se realçar cada detalhe, as insignificâncias do concreto vivido. "*O detalhe é, de certo modo, o mundo em sùmula, sua condensação*" (Ibidem:110), diz, enfatizando que "*são esses 'quase nada's' que determinam o ambiente específico de um lugar, de uma cidade, e que permitem compreender a comunicação social*" (Ibidem:114).

Maffesoli propõe ainda uma outra perspectiva para olhar e compreender a vida social e que julgo de grande valia para a análise do que acontece na Escola. Trata-se de centralizar o foco do nosso olhar sobre os sujeitos que a configuram. Para compreendê-los, propõe o abandono da *lógica da identidade*, suporte do individualismo e da homogeneização do sujeito, que prevaleceu durante a Modernidade (Ibidem:28). Propõe uma *lógica da identificação* que concebe o eu como uma construção frágil, sem substância própria, mas que é produto "*das situações e experiências que o moldam num perpétuo jogo de*

*esconde-esconde*" (Ibidem: 304). Um ser constituído de múltiplas faces, adquiridas no decorrer de sua existência: *"o sujeito é um 'efeito de composição', daí seu aspecto compósito e complexo"*(Ibidem: 305).

Esses pressupostos teóricos oferecem um instrumental imprescindível para a compreensão das pessoas que configuram a Escola e do *jogo de máscaras* que revela toda a riqueza da multifacetada composição dos sujeitos-atores que nela convivem. Isso me ajudou a olhá-los com cautela, criticidade e tolerância, respeitando e apreciando a beleza subjetiva e orgânica do seu conjunto, bem como, a estar aberto às surpresas que situações imprevistas podem fazê-los produzir. Por outro lado, fez-me ver a importância da Escola saber criar condições favoráveis que possibilitem o desabrochar das potencialidades que ela abriga.

*Terça-feira, 16 de janeiro de 2001: "Múltiplos talentos a Escola tem, individualidades que se destacam em suas áreas de trabalho. O trabalho coletivo é um aprendizado a ser feito e para isso é preciso trabalhar juntos e ter canais de comunicação transparentes, de diálogo permanente. Uma Escola proporciona o trabalho coletivo, mas isso não deve abafar as subjetividades que aí existem. Quer dizer, na constelação de uma Escola, todos são estrelas, maiores ou menores, não importa, pois todas brilham da mesma forma se olhadas de fora e de longe, como da terra se olha o céu à noite. É preciso criar condições para que todos possam brilhar descobrindo em cada um as potencialidades que carrega em si e ajudando-o a projetar-se na constelação, cada um com sua luz própria. Trata-se de respeitar as subjetividades, as autorias, as individualidades; não se pode correr o risco de abafá-las. Para uma constelação tão complexa de estrelas, cada uma precisa ter seu espaço para brilhar porque isso irá resplandecer a beleza de um céu estrelado que se admira. Uma Escola é isso, um conjunto de estrelas que brilham para a delícia dos olhos que sabem admirar sua beleza numa noite escura. Um mistério também a ser desvendado".*

Ademais, os vitalismos da Escola não se restringem apenas aos *"impulsos vitais"* que perpassam a sua capilaridade corporal e que se manifestam nas interações dos que cotidianamente nela convivem. É preciso dar-se conta também do enorme poder de vitalização que sujeitos externos, como os pais,

exercem sobre ela, na medida em que passam a participar efetivamente da vida escolar, carregando consigo anseios, experiências, exigências.

No decorrer desse tempo pude observar um fenômeno interessante no tocante a isso. No início, ouvia muitas e repetidas queixas sobre as ausências dos pais na Escola e, em algumas reuniões a que assisti, sua presença era insignificante. Com o passar do tempo e os avanços na democratização da gestão, que a seguir referirei, os pais começaram não apenas a participar das reuniões convocadas para discutir a vida de seus filhos, como passaram também a inaugurar e a assumir papéis de protagonismo em atividades de apoio e na própria gestão da Escola.

O que percebi é que tudo depende de como a Escola se coloca frente à comunidade que a circunda. Comprovei que, se chamados, os pais sempre vêm para ouvir o que os professores têm a dizer sobre seus filhos, como vi ocorrer em inúmeras oportunidades; se convidados a participar de iniciativas, os pais têm assumido tarefas que chegam a surpreender pela dedicação e seriedade. Basta que a Escola se abra e saiba organizar a forma dessa participação, cabendo-lhe o protagonismo da iniciativa e da criatividade.

O que tenho visto acontecer é uma grande aprendizagem dos dirigentes da Escola que foram obrigados a organizar e a planejar melhor esses momentos de participação dos pais que, aos poucos, passaram a integrar o próprio cronograma da Escola.

**Terça-feira, 10 de outubro de 2000** - Turno da noite: "Na noite passada, foi feita uma reunião com os pais da turma 104 para tratar dos problemas disciplinares que a turma apresenta. Ao que parece, esse tipo de iniciativa é uma prática nova na Escola. A diretora me confirmou que não existia isso até recentemente. Talvez, por isso mesmo se esteja mexendo num terreno perigoso, o da tradição. Pôr pais, professores, alunos e direção, frente a frente, não acontece sem conseqüências imediatas. Os professores têm que se expor como profissionais, encarar os olhares dos pais que querem saber de seus filhos. Quanto aos pais, ocuparão o lugar dominado pelo vazio causador do isolamento da Escola. Terão mais voz, não apenas como convidados, mas como sujeitos atuantes. E a Escola deixará de ser o gueto isolado da sociedade para assumir uma posição de diálogo com ela. Não será esta a saída para a crise?"

**Terça-feira, 12 de dezembro de 2000** - Turno da noite: "A reunião de pais para a rematrícula dos filhos foi surpreendente pela participação. A própria direção, que convocou o encontro, foi tomada de surpresa. Havia tido a preocupação em chamar os pais por turnos respectivos em que seus filhos estudam. Mesmo assim, a afluência foi muito acima do esperado. O salão de atos estava apinhado, muitos ficaram sem cadeira e ocuparam os espaços vazios. Mas houve falha de comunicação, pois a equipe não previra tamanha participação. Bem que a diretora tentou, mas sua voz mansa e baixa não se fez ouvir. Ateve-se a expor o que a Escola tem feito em termos de formação e investimento. Quando perguntou se alguém queria falar, ninguém se pronunciou. O calor era insuportável. Que condições havia para a participação?"

Quando há abertura para a participação, é preciso saber contar com os imprevistos, pois por mais que se planeje, não se sabe de antemão o que poderá acontecer. Uma vez desencadeada a ação, seu rumo foge totalmente ao controle de quem a lançou. Esse é o campo onde mora o imprevisível, e ele poderá se manifestar tanto no ruído ensurdecidor como no silêncio incômodo. Os erros também são constituintes desse processo. Trata-se, pois, de deixar brechas para suas manifestações e preparar-se para lidar e aprender com eles quando surgirem.

A crescente participação dos pais está relacionada com os movimentos internos de mudanças decorrentes da *Constituinte Escolar*, projeto implementado pela Secretaria de Estado da Educação, no Governo de Olívio Dutra (1999-2002), e que recebeu a adesão da Escola. Fruto desse processo foi elaborado e implantado um novo Regimento na Escola. Decorrente de sua aplicação, algumas mudanças foram sendo inauguradas, como por exemplo, a forma de avaliação do processo educacional. Isso fez com que a Escola

passasse a chamar regularmente os pais às reuniões para o contato direto com os professores conselheiros das turmas de seus filhos, de quem recebem os boletins com os pareceres descritivos e os conceitos, algumas das novidades implementadas. É o momento em que também são informados acerca da vida da Escola.

No ano de 2003, assisti a uma afluência maciça dos pais, em noites subseqüentes para poder a todos atender, coisa jamais vista em todos esses anos. Impressiona-me ver seu interesse. Surpreende-me perceber a positividade dessa relação que estreita os laços entre os distintos segmentos que compõem a teia escolar: a presença e a visível ânsia em saber de seus filhos transferem aos educadores e à Escola um enorme valor social. Colocados frente a frente com eles, os professores recolhem para si o valor que lhes é atribuído pelo trabalho que fazem, transfigurado no respeito como são vistos e tratados. Já não são apenas professores e conselheiros, mas também autoridades constituídas e reconhecidas. Esse processo tem fortalecido sobremaneira os elos da teia escolar e conferido à Escola uma outra aura e um outro sentido perante a comunidade.

Evidente que nada disso acontece sem que fiquem marcas profundas na Escola. Há também contrapartida nessa relação, pois a participação que traz o aplauso e o louvor, carrega consigo também a crítica e a exigência. O registro a seguir expõe o campo aberto em que pode se embrenhar uma Escola em movimento.



**Quinta-feira, 5 de julho de 2001 - Turno da noite:** "Chovia muito à noite e mesmo assim um grande número de alunos e pais vieram à reunião convocada, para surpresa da direção e professores. À hora marcada, quase todos os professores estavam presentes, menos o professor que tinha provocado a reunião em razão de problemas havidos na turma. Depois de quinze minutos de atraso, a diretora chega dizendo que telefonara ao professor solicitando sua presença. Alegando estar doente, dissera que não poderia vir à Escola. Os pais presentes reagem indignados e um deles diz que sem a presença do professor não deve se fazer a reunião. Diz que acompanha a vida escolar da filha e que não podia admitir que o professor não estivesse cumprindo com seu papel e exigia saber da direção porque isso estava ocorrendo. Diz que, na firma que dirige, ele é o primeiro a dar o respeito aos seus empregados para deles exigir o mesmo. Diz que nunca ofendeu ninguém e acusa que o professor está tratando os seus alunos de forma ofensiva. Quer saber o porquê disso e o que ele está fazendo para ensiná-los. Outra mãe presente reage de forma idêntica. Nesse ínterim, entra a secretária para comunicar que o professor acabara de ligar, dizendo que estaria vindo à Escola. Aguarda-se um pouco e, assim que chega, a diretora pede-lhe que fale e ele se manifesta dizendo que a turma leva tudo na brincadeira, que não quer nada com nada, que ele se cansou de chamar a atenção dela e que disse à diretora que não iria mais entrar em sala de aula. O pai que primeiro falara retoma a palavra e acusa o professor de estar fazendo um trabalho horrível, que ele não admite que um professor trate os alunos do jeito como ele os está tratando. Em seguida, outra mãe pergunta por que os boletins foram entregues diretamente aos alunos, uma vez que a turma apresenta problemas. A vice-diretora diz que a orientação era que os professores conselheiros fizessem a entrega somente aos pais. Novamente os olhares se voltam ao professor pois, coincidentemente, ele é o conselheiro desta turma e a ele cabia chamar os pais para conversar. Outra mãe diz, com tranquilidade exemplar em meio à tensão do momento, que o professor precisa cumprir sua missão e ter domínio de turma. Questiona o fato de o professor, que há vinte anos tem contrato emergencial na Escola, vir dar aula quando quer e quando vem, pôr alunos pra fora da sala de aula e se negar a dar aula. Diz que não é mãe que protege seus filhos, pois sabe que eles não são anjos. Mas salienta que o professor precisa cumprir com suas obrigações para que possa ter legitimidade de exigir respeito dos seus alunos. Tem que dar aula. Não pode chamar ninguém de burro. Diz que sabe que na adolescência, os filhos podem não saber a importância do estudo pra eles. Mas o professor, assim como os pais, sabem que esse tempo não volta mais e que poderão ser cobrados por aquilo que deixaram de fazer por eles. Concluiu dizendo que os alunos sabem reconhecer os bons e maus profissionais. A reunião prossegue com a fala de outros professores presentes. Os pais querem saber quais são os falados "maus-elementos" da turma. A vice-diretora recorre à planilha do último conselho de classe mas não existe nenhum registro sobre isso. conversa continua e passa-se a ouvir os alunos (...). Ao final, foram feitos vários encaminhamentos envolvendo a direção, os alunos, os professores e os pais. Ficou marcada uma nova reunião no prazo de trinta dias".

A contundência do vivido teve imediata repercussão no interior da Escola. A mais imprevista e inusitada foi o fato do professor abandonar o cargo emergencial que há vinte anos fazia questão de usufruir. Não poucas

vezes assisti suas turmas ficarem sem aula. Embora tensa, desgastante e prejudicial à Escola, tal ambigüidade se mantinha insolúvel até então.

A pressão, a cobrança, o acompanhamento direto, a presença constante, todos são instrumentos fundamentais que impedem a estagnação da Escola. Quanto mais a Escola se abrir à participação, mais movimentos estará gerando em seu interior, fazendo circular por sua capilaridade a enorme energia que eles geram e que a mantém viva. É o que tenho visto e que registrei, atestando o enorme poder que a Escola concentra.

**Sexta-feira, 05 de julho de 2002 - Turno da noite:** "Ontem à noite, o salão paroquial ficou apinhado de gente para o lançamento do "Relatório Azul" da Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembléia Legislativa do Estado. Quem organizou? Uma comissão articulada no Bandeirante. Quem mobilizou? A Escola, fundamentalmente. Quem participou? A maioria eram estudantes da Escola, mas havia muitos convidados de outras Escolas e de Entidades, inclusive da região. O que chama atenção é o enorme poder de mobilização dos alunos. Saíram pelos colégios da cidade a mobilizar os colegas. Ontem acompanharam todo o trabalho que iniciou logo à tarde e terminou perto da meia-noite (...). Tudo nasceu de uma aposta dentro de uma Escola Pública".

**Terça-feira, 10 de setembro de 2002 - Turno da noite:** "O salão de atos da Escola ficou pequeno para acolher os alunos e professores do Bandeirante e de outras Escolas. A reunião fora chamada por uma comissão constituída no Bandeirante para começar a discutir as "possibilidades e demandas da Universidade Estadual em Guaporé". Uma bonita faixa, colocada em frente à mesa de trabalhos, dava o tom da noite: "Bandeirante na luta pela UERGS em Guaporé". De outras Escola, alunos trouxeram faixas também(...). Ao final foi constituída uma comissão ampliada par levar adiante este trabalho na região".

**Quinta-feira, 12 de setembro de 2002 - Turno da noite:** "Ontem à noite foi feita uma caminhada luminosa pela paz, que percorreu ruas da cidade e que contou com a adesão da maioria dos professores e dos alunos do noturno, além dos demais turnos. Havia pais também. A maioria estava vestida de branco e portava velas acesas. A caminhada iniciou assim que a diretora deu o significado do ato: em memória do onze de setembro passado, contra a intolerância, em favor da paz. Um carro de som acompanhou a caminhada, não para gritar palavras de ordem, mas para tocar músicas com mensagens de paz. À frente da marcha, um grupo de alunos

portava a enorme bandeira da paz, chamando a atenção das pessoas que saíram às ruas, embora fosse noite. Todos estavam animados. O trajeto inicial acabou sendo modificado e ampliado, por pressão dos professores e alunos que quiseram fazê-lo maior (...). Ao final, a professora, que insistiu em realizar a caminhada, veio dizer do seu contentamento em ver uma idéia traduzida em prática. De fato, bastou o empenho dela para arrastar os outros. Como esse, outros milagres acontecem na Escola, embora eles dependam sempre do envolvimento, iniciativa e empenho".

**Sexta-feira, 22 de novembro de 2002 - Turno da noite:** "Ontem à noite ocorreu uma dessas ritualizações que enchem a Escola de brilho resplandecente. Foi a vez dos pais voluntários, que atuam nas oficinas esportivas, chamar a comunidade escolar e as duzentas crianças que participam dessas oficinas. Elas vieram todas, enchendo a Escola com aquela energia que a faz vibrar. Estavam caracterizados de atletas, vestidos com os ternos que, desde o início deste trabalho, foram sendo adquiridos, ou por patrocínio de apoiadores, ou pelo CPM, ou pelo caixa da Escola. Desde a categoria "chupetinha" (5 e 6 anos), até os adolescentes mirins (13 e 14 anos), meninos e meninas, vieram todos(as), e com eles e elas, os seus pais. O salão de atos, especialmente decorado, estava lindo e cheio de gente".

**Sexta-feira, 29 de novembro de 2002 - Turno da noite:** "Mais uma belíssima celebração marca o Bandeirante, com a passagem do dia de Ação de Graças. A iniciativa coube aos professores e alunos do anexo que conseguiram mobilizar a comunidade escolar para encher o ginásio da Escola. Onde está o segredo desta mobilização? Confirmo o que tenho observado até aqui: a chave é o aluno. Toda vez que a Escola se organizou para alguma atividade cujo centro era o aluno, os pais vieram prestigiar. Os pais chegaram a formar fila, denotando a importância que eles dão à Escola, o que lhe agrega um valor incomensurável que não pode ser desconsiderado, nem desvalorizado. Toda vez que a Escola chama, que organiza, que abre brechas, os pais vêm participar".

Não há como desconhecer a força irreprimível da vida que viceja na Escola. Basta dar-lhe espaço para que se expanda e seu poder se manifesta com toda força.

### 2.3. UM OLHAR SOBRE AS MUDANÇAS NA ESCOLA

*"Um sistema social pode mudar  
somente se seus componentes mudarem".*

Maturana

*"Toda experiência é modificadora,  
em especial em relação a nós,  
embora, às vezes,  
as mudanças não sejam completamente visíveis".*

Maturana

*"Mudar é difícil, mas é possível".*

P. Freire

*"Eu tropeço no possível e não desisto de fazer  
a descoberta do que tem dentro  
da casca do impossível".  
Carlos Drummond de Andrade*

Como pode manter-se a Escola no olho do turbilhão foi a indagação que me fiz inúmeras vezes em busca de sentido frente ao impacto e a perplexidade do que via acontecer. Foi essa indagação que me instigou a aproximar-me e debruçar-me perante a Escola, assim como fez Moisés no êxodo, respeitoso e intrigado, diante da sarça que ardia em fogo sem se consumir. Como conta a tradição bíblica, da mesma forma como se deu a revelação do mistério a Moisés, a Escola também se mostrou como sendo *"aquilo que é"*, indefinível, indecifrável, inconsumível, impronunciável. Um mistério sempre a desvendar.

Dessa aproximação, outras indagações nasceram: é possível, sendo o que é, mudar a Escola? Foi o que me perguntei, contínua e insistentemente, no decorrer da pesquisa. Assim como disse o poeta ao confessar seus tropeços, esforcei-me em descobrir, no interior da casca do impossível, os germens das

possibilidades de mudanças na Escola. Parece-me que é isto o que importa, dando razão à inspiração de outro dos poetas atentos ao tempo: "*Mais que viver, o que importa, antes que a vida apodreça, é trabalhar na mudança do que é preciso mudar*" (Mello, 2001:169). Assim como nasceu do mistério da sarça ardente a *missão* de Moisés no Êxodo, parece-me que importa mesmo é que a compreensão do fogo que consome a Escola inspire e entusiasme os que nela assumem seu mister, como apregoa Morin (2000b:101-104), como uma *missão* educativa.

Freire já o anunciara, a partir de seu próprio êxodo e experiência, que mudar não é tarefa fácil. Mas sendo possível, como afirmou com convicção tantas vezes, qual seria seu caminho? Se mudar é possível, como fazer as mudanças de que a Escola precisa? Existe esperança para os que nela lutam e acreditam?

Instigado por tais indagações pus-me a olhar com atenção e a refletir, atento para perceber os movimentos de mudanças presentes no seu interior. Para compreender esse processo em profundidade, busquei em Humberto Maturana os instrumentais teóricos que ele propõe para a compreensão dos fenômenos sociais. Busquei em seus livros, especialmente em "*Ontologia da Realidade*", algumas importantes lições para a compreensão da Escola.

De acordo com Maturana (2001a: 189) pode-se dizer que a Escola é um *sistema social*, formado por seres vivos "*que, através de suas interações recorrentes, constituem uma rede de ações coordenadas na qual eles se realizam a si próprios como tais*". Por esse processo contínuo de relações que entre si estabelecem, o sistema social se constitui como uma organização

autopoiética que se realiza e recria permanentemente, adaptando-se ao meio em que vive.

Como sistema social particular, uma Escola se distingue pelas características que sobressaem das interações que seus componentes estabelecerem em sua organização. Maturana (2001a: 302) enaltece sobremaneira a importância particular dos componentes que constituem um determinado sistema social. Para ele, ninguém é supérfluo, ao mesmo tempo, *"qualquer coisa que destrói ou nega a identidade dos componentes de um sistema social, destrói o sistema social"*, assegura.

Para ele, os sistemas sociais são *"constitutivamente conservadores"* e isso porque as pessoas que os compõem carregam em suas corporalidades uma história pessoal de transformação e adaptação que as moldou para viver de acordo com os ditames comportamentais do sistema em que estão inseridas. Maturana (1999: 61) diz que

*"É por causa da incorporação do modo de viver que não é fácil mudar, pois as pessoas já viveram de um determinado modo quando a questão da mudança se coloca. A dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamento, de valores, é grande. Isso se deve à inércia corporal, e não ao fato de o corpo ser um lastro ou constituir uma limitação. Ele é nossa possibilidade e condição de ser"*.

Ainda assim, Maturana deixa brechas para mudanças. Segundo ele, embora conservador, todo sistema social é dinâmico pelo fluir das interações que entre si estabelecem os seus componentes e, sendo assim, possíveis mudanças comportamentais que ocorram com qualquer componente acabarão por atingir o sistema como um todo. Essa é uma das possibilidades - e condição de mudanças colocadas ao sistema social, pois *"somente se eu mudo é que minha circunstância muda"*, diz ele, concluindo que

*"Um sistema social pode mudar somente se seus componentes mudarem e os componentes de um sistema social podem mudar de maneira a resultar numa mudança do sistema social somente se eles passarem por interações fora dele" (Maturana, 2001a:305).*

Porque os componentes de um sistema se afetam mutuamente no conviver é que interações estabelecidas poderão ser desencadeadoras de mudanças comportamentais, assegura ele. Isso pode se dar ou pelo encontro com outras pessoas que questionem comportamentos adquiridos ou por interações que provoquem reflexões sobre as suas circunstâncias de vida.

É interessante dar-se conta de que as possibilidades de mudanças, embora necessariamente passem por mudanças pessoais comportamentais no interior do sistema, podem se originar pela influência do *meio de congruência estrutural* em que se insere o sistema vivo. Há uma interação recorrente entre eles o que dá razão ao anunciado por Morin (2000b:100), de que *"a sociedade produz a escola que produz a sociedade"*.

Apropriando-me desses instrumentos teóricos, pude compreender melhor o que tenho visto acontecer processualmente na Escola desde que lá ingressei. E não foi pouco o que vi acontecer: um conjunto de mudanças concomitantes, sucessivas e complementares tem demarcado o tempo de um novo começo na Escola, a partir de alguns processos e movimentos que considero fundamental trazer à consideração, pois são eles que estão constituindo a nova moldura da Escola.

O que tenho percebido é que as mudanças internas têm a ver com as mudanças de comportamento de um número cada vez maior dos seus componentes que, por sua vez, têm a ver com mudanças na gestão da Escola e com a gradativa centralidade que nela passa a ter a questão pedagógica, e, a

partir daí, com as sucessivas ações desencadeadas pelos atores que constroem a teia da Escola. Meu esforço tem sido o de fazer a genealogia desse processo procurando descobrir as raízes profundas do real que consigo ver e assim perceber os elos de concatenação e de fortalecimento da teia da Escola.

Valendo-me do recurso de entrevistas com sujeitos que viveram e, mais que isso, que construíram esse processo, pude perceber a importância de sua ação persistente e abnegada, muitas vezes em circunstâncias adversas, semeando sonhos que hoje são uma realidade. Ações como as de um grupo de educadores da Escola que, inconformados com a ausência de espaços e tempos de formação na Escola, ousaram criar, em meados da década de noventa, a "*Comissão Interescolar de Educação*" (CIE), uma Organização Não Governamental destinada a agregar professores, fora do âmbito escolar, para oferecer-lhes os elementos teóricos voltados a criar e sustentar novas práticas pedagógicas. Durante anos, inúmeros seminários e cursos proporcionaram tempos de encontro e reflexão para os educadores da região, todos eles feitos com recursos dos próprios professores.

De forma concomitante, algumas mudanças pedagógicas começaram a acontecer dentro do Bandeirante pela ação desse pequeno grupo *desviante* do conjunto que, aos poucos, conseguiu agregar cada vez mais forças e prestígio, dentro e fora da Escola. Eles foram descobrindo o poder coletivo da criação, da articulação, da mobilização, da conquista de espaços na Escola e na cidade. Sua ousadia, ao romper as fronteiras da Escola, os fez superar os próprios limites de educadores isolados, detentores de um saber fragmentado.

Ao que parece, o acerto do trabalho de formação proporcionado pela CIE reverteu num acúmulo de prestígio para as suas lideranças o que acabou

conduzindo algumas delas aonde nunca pensaram em chegar: assumir a direção do Bandeirante. Tudo aconteceu em meio a circunstâncias fortuitas, pois, até às vésperas das eleições de 1999, ninguém se dispunha a assumir o desafio de dirigir o educandário, considerado excessivamente pesado para os ombros de qualquer um. O antigo diretor, que fora nomeado para o cargo, acabara de se aposentar sem conseguir deixar sucessor. Somente após muitas conversas e juras recíprocas de mútuo apoio, é que, dentro daquele grupo, costurou-se o pacto de assumir coletivamente o desafio de dirigir a instituição. Esse foi um marco fundamental na construção do processo de mudanças que, a partir daí, ganhou impulso decisivo no âmbito interno da Escola, demarcando o começo de uma nova forma de gestão, cuja realização maior tem sido a de dar centralidade ao pensar e ao fazer pedagógico.

Mas não foi suficiente ganhar as eleições para que, automaticamente, houvesse mudanças na Escola. A vitória proporcionou a abertura de um novo cenário de possibilidades, e também de imprevisibilidades. A direção teve de enfrentar inúmeras dificuldades, num tempo longo e tenso de transição: resistências de todo tipo, disputas internas por espaços de poder, falta de profissionais para atender às demandas e, principalmente, os desafios de transformar as dominantes e velhas práticas a partir de novas idéias de educação e de gestão. Neste cenário, cheio de novos desafios, parece ter sido fundamental o aprendizado anterior de trabalho coletivo que passa a ser, gradativamente, implementado dentro da Escola, como uma nova metodologia de trabalho. As mudanças passam também pela reforma na concepção e no exercício do poder superando o autoritarismo e a centralização, marcas de uma longa tradição. Passa também pela lenta reorganização pedagógica, a começar pelo reconhecimento do setor pedagógico e a redefinição do seu papel no

contexto da Escola, em busca de superação do *laisser-faire* e do *acentrismo pedagógico* de que fala Morin. Passa também pela chegada de novos profissionais à Escola, que assumem as mudanças propostas, enquanto alguns mais antigos e resistentes se aposentam ou vão embora. Por fim, não há como desconsiderar que esse processo vivido se dá numa conjuntura política favorável ao pensar pedagógico, coincidindo com o movimento da Constituinte Escolar desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação durante do Governo de Olívio Dutra.

#### **a) A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A RECRIAÇÃO DA ESCOLA**

*"Todo orden es un orden pedagógico".*

*Malvina do Amaral Dorneles*

No decorrer de pesquisa, resisti o quanto pude aos sentimentos de impotência e descrença que, de forma avassaladora, tentavam me dominar, ao perceber as amarras, os entraves, as dificuldades imensas disseminadas na Escola. Ao impacto da perplexidade frente às desordens e vitalismos, fui dando asas ao pensamento para sonhar com a recriação possível da Escola. Assim registrei minhas percepções:

**Quarta-feira, 21 de junho de 2000** - Turno da Manhã: *"As angústias que me acompanham, perseguem e tiram o sono têm a ver com o desconforto de estar no Bandeirante com os muitos problemas que estrangulam a Escola Pública. Conviver com eles é um exercício diário de paciência e desgaste psicológico terrível. São muitas, enormes as demandas, as necessidades colocadas a uma frágil, inexperiente, desarticulada equipe de coordenação pedagógica. A 'herança maldita' é de uma Escola totalmente fragmentada e dividida, anarquizada pedagogicamente. (...) Percebo que a atual direção, com toda sua vontade de mudar, não consegue dobrar o ritmo e o rumo das coisas. Este é um sofrimento cruel, pois à constatação junta-se um crescente, terrível espírito de impotência (...)"*.

**Sábado, 10 de julho de 2000:** *"Como mudar a Escola se os sujeitos estão tão mergulhados na rotina que não conseguem sequer espaço e tempo para se encontrar, discutir, avaliar, planejar conjuntamente o trabalho? Não é 'práxis' a ação que se faz. É rotina, pura repetição irrefletida (...)"*.

**Sábado, 30 de outubro de 2000:** *"Conversar, esse é o principal desafio que a Escola enfrenta. Sintonizar-se, comunicar-se, abrir espaços para o diálogo, o desabafo, as queixas. Vi claro isso na reunião deste sábado quando as professoras abriram seus corações para colocar-se frente ao grupo com suas angústias e concepções". Este é o primeiro dos tijolos a ser colocado na reconstrução da Escola Pública: abrir espaços rotineiros para que o professor possa falar, dizer a sua palavra sobre o seu trabalho, sobre a sua vida!"*.

Há duas noções fundamentais que podem ser retiradas e refletidas a partir dessas percepções, ambas interligadas e fundantes de um sistema social como a Escola: estrutura e organização. São elas, no dizer de Morin (1990:154), que definem a singularidade de uma determinada ordem social. A estrutura é o arcabouço fundamental que permite e define um determinado sistema ser o que é. É essa estrutura básica que determina a organização do sistema, o que será feito pelas interações dos sujeitos que o configuram. A organização é a vida do sistema e o que define a sua singularidade, produzindo nele a ordem que o distingue. Estrutura e organização são a dupla face que constituem uma determinada ordem social.

Foi preciso caminhar para se fazer o caminho dessa compreensão. E nesse caminhar foi ficando claro que, para ser viável e possível, a gestão democrática exigia mudanças nas estruturas e na organização da Escola, a começar da concepção que as amparava na ordem tradicional.

**Sábado, 5 de agosto de 2002:** "Voltamos ao ponto inicial: a desarticulação, as coisas soltas, são o resultado de uma concepção e de uma tradição que permanece atual na Escola: a concentração do poder e de responsabilidade nos ombros de alguns poucos que sustentam a Escola. O ativismo, o voluntarismo e o 'tarefismo' são válvulas de escape e consequência de uma Escola que não consegue pensar-se a si mesma. É muito mais simples assim: fazer coisas e mais coisas, sem pensá-las, sem planejá-las e sem distribuir responsabilidades. A gestão democrática ainda não atingiu produzir outra forma de ser da Escola, permanecendo uma utopia a ser buscada. Mas só se conseguirá avançar a partir do exercício de um pensar conjunto que rompa com a fragmentação, a concentração de poder, geradores do 'tarefismo' que, em geral, só alguns assumem. Como diz Morin em "Um ano Sísifo": só o trabalho teórico conseguirá revolucionar a realidade".

Morin sugere que isso seja feito sob o comando de um olhar complexo que dê conta de juntar o disperso e unir o múltiplo. Uma das avenidas que conduzem à percepção da complexidade, é a que ajuda a perceber o todo e as partes constituintes de uma dada realidade,

No Bandeirante, o mais exigente tem sido perceber o *poli-centrismo* que constitui a Escola, com suas múltiplas *organizações* internas a dar-lhe vida: quantas e quais são as *partes* constituintes da teia da Escola? Quais os sujeitos que delas participam? Quais seus centros de controle e comando?

Olhar essa complexidade escolar sob o prisma do princípio hologramático tem favorecido essa compreensão. Assim como nosso corpo é uma composição de células, sendo que cada uma delas carrega em si a informação genética do nosso ser integral, o mesmo acontece com o organismo vivo da Escola. O seu corpo está tecido pela interação de muitas células vivas, sendo que em cada uma delas se manifesta e sobrevive a Escola toda. O conhecimento e a compreensão disso tem sido fundamental no caminho das mudanças.

O mais difícil, pelo que percebi, tem sido respeitar e valorizar esse *poli-centrismo* da Escola. A tradição forjou uma organização centralizada, negadora da pluralidade e dos múltiplos movimentos que perpassem sua capilaridade corporal. Olhar com atenção para a multiplicidade das

organizações internas ajudou a perceber as singularidades, comandos, dificuldades, problemas, carências, potencialidades, necessidades, riquezas de cada uma delas. Um olhar mais atento ajudou a perceber as teias que nelas são tecidas pelas relações intersubjetivas dos que as compõem. São elas, segundo Morin, que constituem *"a parte mais importante, a mais rica, a mais ardorosa da vida social"* (Morin, 2000b:127). Não há, pois, como se desviar dos sujeitos que integram cada uma das organizações e sub-organizações que compõem o corpo e dão vida à Escola.

A partir dessa mudança no olhar de conceber a Escola, do respeito e valorização de cada uma das suas partes, passaram a mudar gradualmente as relações dos sujeitos entre as distintas esferas constituintes do educandário. Em decorrência desta nova percepção algumas iniciativas passaram a ser incluídas na agenda permanente da equipe diretiva, no sentido de ampliar o número de profissionais necessários para fortalecer as distintas organizações da Escola.

Isso foi acontecendo de forma processual, considerando que a Escola não tem o poder de resolver as carências de recursos humanos, dependendo sempre de que seus apontamentos sejam considerados legítimos e plausíveis pela CRE. Nem sempre isso aconteceu, e não raras vezes, somente após muita pressão por parte da equipe diretiva e do Conselho Escolar, como já referi. Foi assim que a direção conseguiu, a partir de 2001, que profissionais fossem designados para assumir a *coordenação de turno*, uma tarefa exigente e desgastante, acumulada com tantas outras, pela vice-diretora. Foi assim também que conquistou, em 2002, após os trâmites de um minucioso processo junto à CRE, o cargo de vice-diretora para atender às particularidades de uma

das partes, o *anexo* da Escola, um cargo absolutamente necessário, embora inexistente até então. Também em 2002, a direção designou uma profissional para cuidar exclusivamente do quadro de horários da Escola, uma tarefa que exige extrema dedicação e cuidado constante, por causa de sua natureza volúvel, o que até então estava concentrado nos ombros da direção.

O mais intrigante de tudo é dar-se conta de que "*o mais óbvio e o mais próximo são sempre difíceis de perceber*", como sustenta Maturana (2001b:28). De fato, tanto essas, como outras pequenas e grandes conquistas, só foram possíveis de acontecer após a equipe dar-se conta da sua importância e necessidade para a reorganização escolar. No caso, a centralização desumana de trabalho sobrecarregava os ombros da equipe diretiva fazendo sua rotina parecer-se a uma *via crucis*, às vezes assumida de maneira conformista, como se fosse um sacrifício necessário. Há quanto tempo era assim? Mas por que tem que ser assim?

Foi preciso mudar a percepção e acreditar na possibilidade de estruturar e organizar de outra forma a Escola, para que a realidade mudasse. Ao que parece, a primeira e decisiva batalha precisa ser travada contra si mesmo: a forma de ver e a própria incredulidade. É preciso "*saber ver*" como enfatiza Morin (1986:19) com muita propriedade. Se vencidas essas batalhas, as próximas exigirão criatividade de iniciativa e garra, para mudar as sobrecargas *óbvias* que na Escola são geradoras de aflições. O resultado é a diferença que se percebe quando o peso da responsabilidade de gerir uma instituição começa a ser repartido e assumido por todos aqueles que compõem a teia da Escola. Interessante dar-se conta de que não é possível querer exercer a democracia da gestão mantendo concepções e estruturas de um

sistema criadas para negá-la. Como colocar sonhos novos em estruturas arcaicas? Pelo que percebi, o começo de tudo parece se dar na mudança da própria concepção de Escola e de gestão.

**Terça-feira, 26 de dezembro de 2000:** *"Percebo que aos poucos as condições adversas vão sendo superadas. Pequenos indícios mostram as possibilidades de mudanças. Muitíssimo depende da postura do professor e da direção. Vejo um longo caminho a percorrer (...). É condição sine qua non, para que haja caminhada e processo, que se caminhe, que se dê um primeiro passo, seguido de outros. Isso é fundamental para mudar a Escola. Basta um querer individual que se refletirá numa mudança de comportamento frente aos alunos e colegas. Ninguém irá fazer pelo professor. Cada um precisa dar o seu passo, dar de si, caminhar. Há também a força do coletivo que pode realizar 'milagres'. Quanta coisa vi colher neste ano, resultado dessa canalização da energia coletiva, de um querer conjunto que ninguém pode segurar(...)"*

**Terça-feira, 6 de Agosto de 2002:** *"Um dos princípios do pensamento complexo é o hologramático que procura reconhecer que 'o todo está presente nas partes assim como a parte está no todo'. O que isso tem a ver com a Escola no momento atual? Percebo uma crise cuja origem pode estar relacionada ao não entendimento do que isso significa na realidade escolar. Senão, vejamos: há uma prática e uma cobrança para que todos os que integram a equipe diretiva estejam presentes em tudo, principalmente em momentos-chave da vida escolar. Ontem de manhã, alguém cobrava a presença da vice-diretora na abertura do segundo semestre. Só que ela é vice-diretora da tarde e professora à noite. Por que deveria estar aí? Ao que parece, por que partiu dela a idéia da abertura ser da forma que foi, abraçando a Escola(...). Percebi como isso é sério na Escola. No primeiro Conselho de Classe deste ano, havia dezessete professores na sala: oito eram da equipe diretiva. Tudo bem que se tratava de uma reunião inovadora visando implantar uma nova forma de avaliação na Escola. Mas o exagero revela uma falsa compreensão de como proceder, além de insegurança (como se oito pessoas inseguras fossem resolver o fato da insegurança em si). Penso que isso revela que não se tem pensado com um olhar complexo a Escola. Não é preciso estar todos ao mesmo tempo no mesmo lugar para dar o caráter de unidade ao trabalho. Cada um esteja onde estiver carregará consigo a representação do todo"*

Um dos mais agudos problemas desse período manteve-se relacionado ao trabalho de coordenação pedagógica, incluídos aqui, os serviços de orientação pedagógica e educacional, exercidos de maneira fragmentada na Escola. Pode constatar a que pode ser reduzido um setor estratégico como esse, no contexto de uma organização centralizada e burocratizada de Escola. Desarticulado, enfraquecido, rotativo e desapercibido no contexto do *acentrismo pedagógico* de que falamos, a atuação desse setor sustentava-se apenas como supervisão da burocracia que, quando não era exigida e imposta de

fora, a própria Escola tratava de criar. Em grande parte, coisa inútil e sem sentido, a não ser para os que vivem dela.

Mas não era apenas isso: sua fragilidade estava relacionada com a divisão e desarticulação das pessoas, causada quer pela não clareza sobre seu papel frente às emergências novas na Escola, quer também por disputas internas, ciúmes, invejas e intrigas, sentimentos existentes que, ao perpassar as relações, têm o poder de destruir qualquer trabalho. Mais sério que isso, somente o descompromisso manifesto pelas ausências e omissões injustificadas diante das novidades que começavam a surgir e a exigir novas posturas da equipe. A rotatividade de pessoas constituiu-se como marca desse período. Foi nesse contexto de crise constante que registrei:

*Sábado, 5 de março de 2001: "Fica-me claro que as mudanças para o conjunto da Escola só serão possíveis, se houver gente para pensá-las, planejá-las, dinamizá-las. É o que eu entendo ser o novo papel pedagógico a ser desempenhado pela coordenação pedagógica. Não que não haja uma pedagogia subjacente a esta ordem que está aí. "Toda ordem traz subjacente uma pedagogia" nos dizia a Profª Malvina. A questão é essa: qual pedagogia? A que constrói autonomia, a liberdade, o respeito, o gostar de estar aqui? (...). Não houve quem discutisse esse papel do pedagógico na Escola até aqui. Percebo que não adianta ter constituída uma Coordenação Pedagógica se não for para discutir, delinear, traçar o caminho a ser seguido, trazer à reflexão a pedagogia produzida por esta ordem escolar e traçar uma outra forma de ser para a Escola (...). É no chão da Escola que as mudanças podem, ou não, acontecer".*

Em meio ao turbilhão e às permanentes crises e tensões do processo foi-se percebendo que para ser viável, a gestão democrática precisava enfrentar essas fragilidades e construir uma outra forma de presença e de atuação da coordenação pedagógica na Escola. Como lhe conferir a importância exigida pelos novos processos vividos? Como construir sua unidade e colocá-la a serviço do trabalho coletivo?

A partir dessas percepções, questionamentos e desafios um novo e longo caminho começou a ser percorrido buscando estruturar, ressignificar, qualificar, unir e fortalecer o trabalho desse setor, dando-lhe a prioridade exigida pela gestão democrática da Escola. Em 2002 atingiu-se o melhor resultado em termos de composição e entrosamento da equipe, inclusive com a constituição integral do serviço de orientação educacional, conseguido a duras penas junto à CRE. Os resultados foram imediatos, como os que registrei:

*Quinta-feira, 25 de abril de 2002: "A primeira reunião com os professores, neste ano letivo, reuniu um grupo de quarenta professores, incluída toda a equipe diretiva. A reunião foi intensamente preparada (...). Foi essa a primeira vez que uma reunião foi tão organizada e tão tranqüila, manifestando também um crescimento do grupo. Impensável isso um ano atrás. Mas a reunião tinha uma coordenação que distribuía as falas, que recebia as inscrições, que anotava os questionamentos, que recolhia as colocações. Não houve tumulto e nem atropelos; tudo seguiu uma ordem administrada tranqüilamente pela coordenação. Isso é novo na Escola e não pode ser desconsiderado. Parece ser fruto do espírito democrático que está se enraizando aos poucos, que faz de cada sujeito um ator no contexto da Escola. Como não podia deixar de ser, houve momentos em que a tensão subiu com colocações agressivas e fora do contexto por parte de duas professoras. O coordenador da reunião conseguiu fazer com que o grupo voltasse ao curso tranqüilo, evitando as provocações. Percebo com clareza o amadurecimento do grupo. Pode-se dizer que está conseguindo, finalmente, um estágio de convivência democrática. Mas ainda existem os que não conseguem se expressar com palavras (...). Percebo que se está aprendendo a conviver com as diferenças, a aceitar que o outro tenha o direito de dizer o que pensa e de perguntar o que quer perguntar, assim como a reconhecer as potencialidades múltiplas de cada um".*

A força de otimização desses movimentos intersticiais, ao sinalizar possibilidades, acabavam por expor ainda mais as contradições e debilidades internas, assim como realçar outras exigências colocadas pelo processo em curso. As coisas e as pessoas não permanecem as mesmas quando as mudanças acontecem. Contudo, foi preciso dar-se conta de que as mudanças não aconteciam ao ritmo da vontade dos dirigentes. Nesse processo, foi interessante constatar e assistir ao choque de formas distintas de conceber a *ordem pedagógica*, representando a coexistência do velho e do novo no interior da Escola.

**Quarta-feira, 15 de maio de 2002 - Turno da manhã:** "Professora A me procura para contar que, se as coisas continuarem do jeito que estão, está propensa a largar a equipe diretiva. Refere-se a uma questão fundamental: a falta de reunião, discussão e planejamento das ações na Escola. O que ela diz é um fato cada vez mais perceptível: por que há muito por ser feito na Escola, não se consegue reunir a equipe para discutir, planejar e distribuir o trabalho e assim as demandas vão se multiplicando e assumindo proporções avassaladoras que atropelam as pessoas. A equipe parece que vai a reboque da avalanche dos problemas que emergem na Escola, sobrecarregando os ombros de alguns. A meu ver, tudo parece estar centrado na postura que cada um assume frente à realidade escolar. Senão, como explicar que após ter conseguido tantos avanços, em termos de recursos humanos, a Escola esteja vivendo situações que, comparadas com o passado recente, revelam uma certa involução? Parece que a equipe não está conseguindo inovar uma outra metodologia de trabalho. A centralização que persiste tem um efeito devastador para o trabalho em rede: ele mina a confiança. (...) Por outro lado, a centralização faz as pessoas de baratas tontas que correm de um lado para outro, cumprindo ritmos e horários de trabalho que só podem resultar na perda de saúde. A irritabilidade, a agressividade, as meias-palavras, as indiretas, o fechamento em si, o carrancismo, etc, são todos sintomas desse mal-estar que domina as pessoas e o ambiente".

**Terça-feira, 21 de maio de 2002:** "Faz quase um mês que aconteceu o curso de 'educação para a paz', e até hoje a equipe diretiva não conseguiu se apropriar daquele 'programa' para incluí-lo na agenda da convivência escolar. Por quê isso acontece? (...) O que está havendo é um problema de organização dentro da Escola (...). A coordenação pedagógica não está conseguindo responder à nova lógica que tenta se enraizar na Escola. Toda vez que a equipe se reuniu para discutir e planejar, sempre deu certo. Mas não tem conseguido dar regularidade a isso. Uma das causas é que está faltando encontrar "brechas" de tempo que possibilitem a equipe encontrar-se para tratar do trabalho conjunto. Percebo que, sem conseguir discutir, planejar, encaminhar o trabalho pedagógico, não haverá avanços no rumo da reconstrução da Escola".

Em meio a essas ambiguidades coexistentes, os pequenos avanços obtidos foram instigando e possibilitando a germinação de uma nova concepção sobre o papel da coordenação pedagógica na Escola. Neste sentido, as novidades inauguradas no contexto da gestão democrática trouxeram consigo o gérmen de sua própria evolução e aperfeiçoamento.

**Terça-feira, 21 de maio de 2002:** "Tenho visto que o básico de tudo na Escola se restringe a como cada um vê a si mesmo, aos outros e à própria Instituição que integra. Para uma Escola vista como movimento é fundamental que a coordenação pedagógica esteja aberta para captar, absorver e responder aos movimentos e ritmos que ela lhe impõe (...). Saber trabalhar com os movimentos que a perpassam, saber trabalhar com as pessoas, acreditar em suas potencialidades, apostar nelas: eis os atributos inseparáveis do fazer educativo e da gestão da Escola".

**Quarta-feira, 05 de junho de 2002:** "Qual é o papel da coordenação pedagógica na Escola? Percebo que ela atravessa uma crise de identidade na Escola. Há mudanças acontecendo que são geradoras de insegurança e intraquilidade entre os professores. Muitos manifestaram suas preocupações. A coordenadora pedagógica acha que falta empenho deles

*e abertura ao novo. Mas há na equipe quem se pergunte se não é exatamente esse o papel da coordenação pedagógica, o de apoiar os professores na travessia, sustentando, questionando, tranquilizando, e fazendo acontecer o processo.. Parece ficar mais claro que o lugar da coordenação pedagógica é na dianteira do processo, procurando nem ir muito rápido para não perder-se do grupo, nem muito devagar para não atrapalhar o ritmo. É ir junto com eles, mas com a direção posta no futuro. (...). um professora me disse perceber que, mais do que os alunos, são os professores que precisam de orientação”.*

**Terça-feira, 18 de junho de 2002:** *“Está ficando claro que o trabalho da coordenação pedagógica precisa voltar-se ao coletivo da Escola. Quem integra este setor precisa saber relacionar-se positiva e profissionalmente com os colegas, pois é preciso saber juntar, conjugar, ligar e religar a todos em torno de um projeto comum. Trata-se de um trabalho de cumplicidade, nem acima, nem abaixo, mas ao lado, caminhando junto com os professores. Isto significa estar com eles, ouvi-los, repartir com eles, apostar neles. ‘É preciso valorizar as qualidades dos professores, sabendo ver em cada um, o que cada um tem de bom, de luz’, me disse uma professora. Além disso, precisa saber planejar ações para atender às suas necessidades, trabalhando de forma didática com eles, para que compreendam o processo. Também, saber tratar profissionalmente as questões, superando preconceitos existentes. Procurar estar atento ao que está por vir, observando movimentos, resistências, queixas, demandas, críticas, entraves, dificuldades que surgem. Tomar iniciativas que venham ao encontro dos projetos da Escola”.*

Somente em meados de 2003 foi possível aprofundar esta discussão. A crise que vinha sendo anunciada há tempos irrompeu com toda força expondo a beligerância de distintas concepções e práticas no interior da própria coordenação pedagógica, gerando atritos, desconforto e apreensão. Nesse contexto, iniciativas tomadas pela equipe diretiva, de sentar à mesa e olhar de frente os problemas, serviram de válvula de escape para a crise e baixaram o grau de sua pressão. Assim, tem sido possível colocar mais um marco neste processo, o de aprofundar em toda a sua extensão, o que significa para a gestão democrática de Escola, e no contexto de mudanças que ela provoca, o papel da coordenação pedagógica. Quanto aos frutos que advirão dessa nova fase é possível prever embora não seja prudente ao observador anunciá-los de antemão.

De forma concomitante ao desenrolar desse processo gradual de reestruturação e reorganização da Escola outros entraves existentes fizeram transfigurar outros desafios para a sua recriação. Um deles, como registrei

fartamente, consubstanciava-se na vivência e na gestão do tempo no cotidiano escolar, cujo inventário por si só daria material suficiente para um outro estudo. Não sendo o caso, faz-se mister anunciar algumas mudanças visualizadas naquele processo.

Logo percebi que na lógica tradicional dominante na Escola não havia tempos que pudessem propiciar os encontros dos professores entre si, dos professores com a equipe diretiva e dos professores com os alunos. E não havendo o encontro, como proporcionar a discussão, a reflexão, a avaliação? E não havendo o encontro como garantir a combinação, o acerto, o consenso, o planejamento? E não havendo o encontro, como distribuir responsabilidades e tornar coletivo o processo?

Foi longo o processo de construção de uma outra realidade que proporcionasse uma maior democratização do tempo. Observei que, primeiro, foi preciso vencer resistências pessoais e hábitos profundamente arraigados na Escola, fazendo com que os dirigentes passassem a acreditar nas possibilidades de que isso pudesse ocorrer. Depois, foi preciso investir no lento processo de sua reinvenção e adequação à nova realidade emergente. A própria equipe diretiva precisou passar por um enorme aprendizado até constituir seus próprios tempos de discussão, combinação e articulação das ações.

Em relação aos professores, os primeiros passos foram dados com a instituição de encontros utilizando-se de brechas retiradas da rotina das aulas, sendo os alunos dispensados para possibilitar que as reuniões acontecessem. Apesar do desconforto causado em decorrência disso, esses momentos foram mostrando o caminho a seguir.

Quarta-feira, 6 de junho de 2001 - Turno da manhã:  
"Participei essa manhã da reunião de professores. Os alunos foram

dispensados no meio da manhã e a reunião ocupou o restante do tempo. Isso vem ocorrendo, neste ano, com regularidade quinzenal, constituindo-se num importante tempo de socialização, discussão, integração, humanização, democratização e articulação dos atores que fazem a Escola. Um tempo destinado à palavra, onde cada um pode manifestar-se e dizer o que pensa. Hoje, uma professora, que nunca ouvi pronunciar-se, pediu para falar e, o fez com tanta veemência que todos calaram para ouvi-la. Talvez seja este o grande aprendizado que se está tendo com estas paradas periódicas: as pessoas estão se apropriando do direito de dizer sua palavra, condição fundamental para serem gente e educadores”.

No ano de 2002, um grande avanço foi a inclusão dos encontros formativos durante dias alternados da semana e incluídos no calendário escolar. Entretanto, outras reuniões que aconteciam esporadicamente, com fins pedagógicos e administrativos, continuaram a provocar constrangimentos toda vez que era necessário fazê-las, pois concorriam com as aulas dos alunos. Somente em 2003 foi possível superar essa situação, em razão de um acordo feito entre professores e equipe diretiva, reservando um sábado por mês para as reuniões ordinárias. Isso se deu no contexto de um outro fato inédito no processo, com a realização de um *planejamento participativo*, que reuniu professores e equipe diretiva para organizar o calendário letivo anual.

**Sábado, 23 de novembro de 2002:** “Uma conversa ao redor de uma mesa de restaurante, ao meio-dia deste sábado, serviu para avaliar em profundidade o significado do que vem acontecendo na Escola, como o “planejamento participativo” dessa manhã (...). É verdade que a diretora decidiu “convocar”, ao invés de “convidar” os professores, para virem planejar juntos. Mas quando antes a Escola conseguiu planejar-se, de um ano para outro, em suas atividades? Quando antes o planejamento foi feito assim, de forma participativa? Quando antes tantos professores conseguiram sentar juntos para pensar sua ação coletiva, ainda mais num sábado de manhã? Pois foi isso que aconteceu (...). Depois, a mesa de restaurante serviu para que fossem ditas coisas num clima fraterno e de mútua acolhida (...).”

**Quinta-feira, 27 de fevereiro de 2003:** “Desde hoje cedo, os professores e a direção da Escola estão reunidos para continuar o planejamento do ano de 2003. O encontro, que irá até amanhã à tarde, dá seguimento à etapa inconclusa do dia 23 de novembro (...). O que chama a atenção é que em peso os professores acorreram para participar do planejamento do novo ano, e isso em plenas férias, revelando um fortalecimento do corpo escolar. Mais uma vez fica claro o papel e o poder da gestão democrática em exercer sua autonomia e organizar-se para atender a suas finalidades (...). Chamou-me atenção o clima de descontração do grupo (tão diferente do que presenciei em anos anteriores), fruto da participação que promove sujeitos em atores políticos na construção do seu espaço e do seu trabalho.. Percebo uma mudança profunda, substancial, na forma de estar na Escola, que se

traduz em mudanças comportamentais (...). O encontro costurou o primeiro planejamento participativo do Bandeirante, resultando numa série de propostas voltadas à educação para a paz, o eixo norteador de todo o trabalho que vem sendo feito. O mais importante é destacar a ampla participação dos professores e sua efetiva dedicação na elaboração desse plano, nascido de discussões e submetido à aprovação coletiva”.

**Sábado, 26 de abril de 2003:** “Esse sábado de manhã os professores se reuniram para discutir, avaliar e planejar o seu trabalho. Trata-se de um inédito emergente na Escola que tem agregado os professores para se encontrar, fora do seu horário de aula, para discutir juntos o trabalho. Mas não é apenas isso. Há ainda o fato da reunião ter-se constituído qualitativamente como um encontro de convivência fraterna, manifesta pela leveza, simplicidade e espontaneidade das falas e do suceder dos fatos. Não se ouviu sequer uma reclamação, uma queixa, uma agressão (...). A reunião seguiu um planejamento anterior que incluía a distribuição de responsabilidades. Alguém ficou com o cronômetro, um novo papel na reunião, que foi exercido com muita competência, pois a reunião foi concluída no tempo planejado e combinado. Mais que tudo isso, revelou-se a faceta de um outro lado possível do papel da coordenação pedagógica: o de ser o carro-chefe do trabalho pedagógico. Isso está ocorrendo por que novos atores estão assumindo a liderança desse setor na Escola”.

O mesmo processo que gerou crises e revelou ambigüidades produziu também mudanças que confirmam e projetam novas utopias. O próprio tempo foi se encarregando de fazer amadurecer os frutos do que parecia impossível que fosse acontecer, ratificando aquilo que o poeta bem sintetizou quando disse que é preciso *“saber esperar, sabendo ao mesmo tempo, forçar as horas daquela urgência que não permite esperar...”* (Casaldáliga, 1978:163). Muitas vezes, a espera tem o gosto amargo da aflição e da angústia, como de sobejo observei. Contudo, somente a *pacientemente impaciente* espera, como proclamava Freire, poderá ajudar a suportá-la, enquanto se aproveita para saborear daqueles outros frutos que somente um olhar atento saberá colher no dia-a-dia de uma Escola mergulhada em turbilhão.

## **b) A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A REFORMA DO PENSAMENTO**

*“Não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.*

Morin

*"Uma mudança em um sistema social (...) somente pode ocorrer através de uma mudança no comportamento de seus componentes".*

Maturana

De todos os questionamentos que fiz no decorrer do meu tempo de pesquisa, um deles pareceu-me atingir o cerne fundamental e definidor das mudanças na Escola: Como mudar se as pessoas não se colocam essa perspectiva de possibilidade? De muitos ouvi a sentença: *"de que adianta? A vida é assim mesmo!"*, justificando a um só tempo a descrença e o conformismo. Perceber as necessidades e acreditar nas possibilidades apresentam-se como desafios distintos, mas inter-relacionados e que têm a mesma origem. Ao reler meu Diário de Campo, reencontrei inúmeras passagens em que traduzi essa descoberta desconcertante, *que o problema maior reside na cabeça das pessoas e que sem mudar a forma de pensar não haverá mudanças na Escola.* Desta percepção nasceu a convicção de que a mais urgente e primordial das mudanças é a de ajudar as pessoas a acreditarem em si e nos outros, assumirem-se como intelectuais e atores, redescobrirem seu poder individual e coletivo para mudar as circunstâncias de sua vida. Dentre os registros que fiz, destaco aqueles que traduzem, mesmo que superficialmente, as faces manifestas de um real que tem raízes profundas na Escola.

*Terça-feira, 17 de Janeiro de 2001: "(...) Parece-me claro que as mudanças na Escola passam necessariamente pelos educadores (...) Além disso, há que se oferecer condições para que os professores discutam o seu trabalho, avaliem e projetem as mudanças necessárias. Sem isso, a tendência será a do continuísmo (...). Não se pode esperar de cima que essas mudanças ocorram. Do Governo nada virá, mesmo que esse Governo esteja imbuído das melhores intenções. As mudanças precisam ser construídas no chão da Escola por aqueles que se sentem comprometidos com ela. É possível mudar, mas é preciso pensar e planejar a mudança, envolvendo a todos no processo".*

*Terça-feira, 10 de maio de 2002: "Disse-me a professora de biologia que os professores em geral têm dificuldades em trabalhar com o movimento dos seus alunos. Refere-se ao grande envolvimento dos alunos em*

torno do Orçamento Participativo (OP). É, aliás, impressionante o movimento, a energia, a empolgação. Um pequeno grupo está pondo de pé a Escola toda, para reivindicar uma biblioteca melhor para a Escola. Só que os professores não estão acostumados a trabalhar com o que foge à rotina cotidiana da sala de aula. Para tratar do OP, os alunos estão fora da sala, nos corredores, no pátio e até na rua (...). 'Os professores não sabem trabalhar com o ruído, o barulho, a energia em ação', me diz ela, reclamando que muitos se angustiam frente a isso. Sofrem à toa, pois poderiam canalizar toda a energia viva da Escola para diminuir a carga dos próprios ombros. Ela me conta que chamou os alunos para preencher os milhares de panfletos para a mobilização do OP. Refere-se às vezes que chama os alunos para ajudá-la a fazer o que não dá conta. 'O máximo que pode ocorrer é eles errarem. Mas isso é normal', me diz entusiasmada. No fundo de tudo diz que é uma questão de confiança no outro. Em geral não se confia na capacidade das pessoas, não se acredita, não se investe nelas. E é isso tudo que é fator de sobrecarga e centralização nos ombros de alguns. No fundo de tudo, porém, trata-se da forma como se vê e pensa o outro, os alunos, a realidade. As mudanças das práticas pedagógicas passam pela 'reforma' da forma de pensar. Morin tem razão: só com uma cabeça bem-feita conseguir-se-á pensar corretamente a realidade, aprendendo a conviver com os ruídos, movimentos e a imensa energia que a Escola congrega".

De fato, é isso que está proposto por Morin em seu livro *"Cabeça Bem-Feita - repensar a reforma, reformar o pensamento"*, em que reflete os desafios colocados à educação. *"A educação pode nos ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas"* (Morin, 200b:11) diz, ao introduzir a discussão. Para que isso ocorra, será preciso saber enfrentar a avalanche de desafios colocados nesse campo, muitos dos quais decorrem da própria forma como se vê e organiza o sistema educacional. É no contexto deste debate que ele defende a *reforma do pensamento*, como condição prévia a que se reformem as instituições que são feitas do jeito e do tamanho das pessoas que as configuram. O impasse está colocado nos termos da epígrafe acima: para reformar as instituições é preciso reformar as mentes. Mas quem e como reformar as mentes dos que fazem as instituições?

A questão é tão antiga quanto nova, sendo que o próprio Marx tratara dela ao se perguntar *"quem educará os educadores?"*. Para respondê-la, Morin (2000b: 101) não titubeia em afirmar que

*"É preciso saber começar e o começo só pode ser desviante e marginal. (...); a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois, a idéia é disseminada, e quando se difunde, torna-se uma força atuante".*

Não existe definido previamente um ponto que possa ser identificado como o começo. Qualquer ponto pode inaugurar o processo. Basta ter essa percepção e estar disposto a encarar as *resistências inacreditáveis* de que o autor fala, ao referir-se às pedras colocadas nesse caminho. Talvez, por isso mesmo, afirma que essa tarefa precisa ser encarada como uma *missão*, que só pode ser levada adiante se amparada em qualidades fundamentais como a fé e o amor. Não há como ser educador sem que se esteja aberto às possibilidades inscritas no ser humano e sem que se faça, de antemão, uma aposta e se acredite nessa missão. A fé impulsiona a estar sempre aberto ao novo e a buscá-lo. Não há como ser educador sem amor pelo conhecimento e pelos alunos e sem sentir o prazer que isso provoca. É isso que preenche de sentido e tempera de gosto a vida de quem educa. *"Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos"* (Morin, 2000b:102). Se presentes em sua vida, a vivência dessas qualidades conduzirá o educador na descoberta em si e no aprendizado de uma outra qualidade: a de ser um artista. Que faz o artista? Pinta de beleza a vida. Fé, amor e arte integram a *trindade laica* que, segundo Morin, constitui o círculo recorrente que alimenta a *missão* do educador.

Na Escola, o começo de tudo foi como todo começo: engatinhando. Bem que parecia haver boa vontade por parte da equipe que assumira a Escola. Contudo, absorvida pelo turbilhão, presa permanentemente à dura realidade, contentava-se em administrar, da melhor forma, o que lhe era possível. Percebi

que, muitas vezes, não se faz diferente, não por que não se quer, mas porque não se sabe, ou então porque faltam as condições necessárias.

O movimento da *Constituinte Escolar*, desencadeado pela Secretaria de Educação, embora conseguisse a adesão da equipe diretiva, esbarrou na estrutura hermética da Escola, não logrando organização interna para desenvolver-se, senão da forma como foi, atingindo a um número restrito de pessoas, entre eles alguns professores. Evidente que para ser diferente precisava contar com quem pudesse pensar sua aplicação no contexto da Escola, de forma a envolver todos os seus atores. Mas não foi assim. Não obstante, trouxe algum alento ao introduzir e provocar algumas discussões importantes, como as que registrei:

**Segunda-feira, 26 de março de 2001:** "Vejo que, no Bandeirante, há coisas novas surgindo que apontam para mudanças a médio prazo: a relação respeitosa e democrática da equipe diretiva com os professores e alunos não é pouca coisa numa Escola construída sob o paradigma do autoritarismo. A agregação de forças na equipe diretiva, supervisão e orientação, também é nova, significando a possibilidade de construção de um espaço para pensar a Escola. A partir daí, muita coisa tenderá a mudar, embora a perspectiva seja de que as mudanças serão lentas. Talvez a melhor maneira de suportar as contradições deste tempo seja exercitando a paciência histórica de que falava Freire. Pacientemente impacientes viver as tensões, inconformados com o que está colocado - as contradições entre um discurso politicamente correto e uma prática incoerente - mas apostando que o tempo e os homens saberão construir uma outra realidade".

**Quarta-feira, 11 de abril de 2001:** "Percebo que, sem um programa de formação sistemático que garanta a reflexão sobre as práticas como esperar avanços na Escola? Sem isso, a tendência é repetir-se o mesmo simplesmente porque não se produz o novo sem reflexão, sem formação sistemática a partir do que se faz, mas procurando aprimorar e superar o que se faz. Só haverá mudanças na Escola se os sujeitos responsáveis pela sua sustentação tiverem possibilidades de repensar suas práticas".

**Quinta-feira, 11 de outubro de 2001:** "Como pensar a Escola, sem pensar o professor? Como pensar a qualidade de ensino, sem que seja pensada a sua qualificação? (...). É preciso pensar a formação permanente, no contexto do trabalho do professor. (...) Por que nisso reside o problema, na concepção que os professores têm de como realizar o seu trabalho, uma concepção sorvida na fragmentada Universidade e que é reproduzida na Escola. Para mudar a prática é preciso mudar a cabeça, a forma de pensar a Escola, a prática, o exercício profissional. E para mudar a forma de pensar é preciso que os professores tenham tempo para beber de novas fontes os novos conhecimentos das ciências. O novo não poderá surgir do nada. 'É preciso pensar a Escola', me disse a professora

*de biologia. 'É preciso planejar o nosso trabalho e para planejar certo precisa pensar certo'. Só uma Escola pensada pode dar certo! Precisa-se criar as condições pra que esse 'pensar e planejar' se torne possível".*

Embora parecesse clara qual era a saída para a situação, somente no decorrer do processo é que as condições foram gradualmente sendo criadas para tornar possível a realização de alguns projetos. Às inquietações, a equipe diretiva procurou responder, no início, com algumas iniciativas que, mesmo tímidas e frágeis, cumpriram o papel de oxigenar algumas discussões importantes. No começo, encontros episódicos e abertos à livre participação dos professores, normalmente feitos depois de uma semana de trabalho, foram demonstrando as possibilidades e os limites de tais iniciativas. Mostrava-se pertinente e necessário criar tempos de formação na Escola, assim como buscar assessorias de fora da Escola. Contudo, os encontros precisavam encontrar seu tempo no tempo de trabalho dos professores e no calendário escolar, assim como envolver a participação de todos os professores. Finalmente, a Escola começava a descortinar um caminho novo.

Nascidos desse processo, dois projetos foram sendo esboçados e desenvolvidos no decorrer desta pesquisa: *"O Bandeirante na trilha em busca da Paz"* e a *"A Escola e a Ética do Cuidado"*. Cada um deles tem proporcionado, em tempos diferenciados, um profícuo e qualificado diálogo entre a Escola e interlocutores externos a ela, sobre temáticas oriundas do seu chão, que por sua vez se ampliam e articulam com discussões universais: a questão da violência na Escola (e no mundo); a responsabilidade (ética) de construir novas formas de convivência na Escola (e no mundo); a construção de uma cultura de paz.

O curso de *"Educação para a Paz"* nasceu do aflitivo questionamento colocado, permanentemente, em todas as reuniões e discussões feitas: como

responder pedagogicamente às manifestações de violência na Escola? Para aprofundar essa e outras decorrentes questões a equipe diretiva percebeu a necessidade de buscar quem pudesse ajudar a fundamentar tais discussões. Foi o que fez, no começo de 2001, junto a uma organização não-governamental denominada "*Educadores para a Paz*", com sede em Porto Alegre. Do contato inicial nasceu uma parceria que perdura até hoje, traduzida em inúmeros encontros desenvolvidos na Escola, inicialmente com professores e hoje incluindo também funcionários, estudantes e pais. Esse processo gradual tem se constituído num amplo e saudável movimento interno, que confere à Escola uma identidade própria. Em torno dele tem-se congregado a comunidade escolar, unindo-a e fortalecendo seus laços.

Há alguns apontamentos que se fazem necessários para a compreensão da importância desse processo: a decisão de parar a Escola para *pensar-se*; o envolvimento gradativo dos professores e funcionários no processo; a inclusão dos encontros no horário de trabalho, em alternados dias no decorrer da semana e que, a partir de 2002, passaram a ser incluídos no calendário escolar; a presença de interlocutores qualificados para a assessoria; a abordagem de temáticas oriundas do cotidiano escolar, feitas em forma de oficinas, proporcionando a apropriação teórica da riqueza produzida nas práticas escolares; a valorização das experiências e da vida como referenciais permanentes e promotores de reflexões e ações conseqüentes; a abordagem dos diferentes sub-temas, de forma concatenada e dinâmica, atingindo não apenas as mentes, mas os corações dos sujeitos incluídos no processo; a ampliação dos cursos para a comunidade escolar, envolvendo, a partir de 2003, alunos e pais no projeto.

Todos esses se constituem em componentes fundamentais na construção desse processo que tem ajudado a transformar a Escola por dentro. Há outras qualidades que estão inscritas na própria forma como ele tem sido vivido e desenvolvido neste tempo. É preciso salientar que mais do que os conteúdos em si, o que tem tocado as pessoas é a forma sensível como eles têm sido abordados. Mais do que as mentes, esse trabalho tem tocado o coração das pessoas conduzindo-as a uma viagem de descoberta interior, fazendo-as ultrapassar as próprias fronteiras interiores e embrenhar-se nos caminhos do auto-conhecimento. Essa descoberta de si, das fraquezas, carências e feridas e também das multipotencialidades inscritas no interior de cada um, tem ajudado a transformar as pessoas e favorecido a recriação das relações na Escola.

O próprio Morin já alertara para os significados, desdobramentos e exigências da reforma do pensamento dizendo que ela é inseparável de uma reforma de vida. Em seu diário "Um Ano Sísifo" (Morin, 1998:277) aprofunda essas idéias ao apropriar-se das palavras do jesuíta Jean-Yves Calvez:

*"A reforma do pensamento é inseparável da reforma de vida (...) Como reformar o pensamento sem controle de si próprio, auto-exame e autocrítica da sua própria percepção, da sua própria memória, da sua argumentação? Como reformar o pensamento se não se é capaz de ouvir o outro? Isto significa, necessariamente, reformar o seu modo de vida, para escapar à superficialidade, à mudaneidade, em resumo a tudo o que nos diverte e faz andar às voltas".*

De muitos ouvi essa confissão: os cursos os têm ajudado a mudar a própria vida. Dessa mudança, que ocorre no interior das pessoas, projeta-se uma outra mudança, não menos fundamental, que se dá com a da descoberta do outro na convivência. Descobrir-se e descobrir as singularidades dos outros,

perceber-se e perceber os outros como elos fundamentais de uma comunidade de pertença, tem transformado as relações na Escola.

Entende-se que, não por nada, Todorov (1996:243) tenha enfatizado tanto que o maior desafio do nosso tempo seja esse mesmo, o de ultrapassar as barreiras que nos separam do outro. *"Pois o outro deve ser descoberto"*, acentua ele, ao contar a história da conquista e genocídio americano como exemplo claro de até onde pode chegar a razão louca. Descobrir, amar e conhecer o outro, eis os desafios colocados a quem se propõe a escrever de outra forma a história, a começar do microcosmo onde se vive.

Na Escola, o que ocorre é que muitas vezes, mesmo vivendo juntos, as pessoas não se conhecem, ignorando que a dor e a alegria de uns, é a mesma dor e alegria de outros. Percebe-se que há barreiras incríveis que impedem o mútuo conhecimento e as relações. Como construir solidariedade na Escola se as pessoas não estão abertas umas às outras? Tocar a profundidade interior de cada sujeito é o começo de tudo. Maturana (2001a:307) já alertara que *"as fronteiras sociais só podem ser cruzadas através da sedução emocional, e nunca através da razão"*.

Quando tais fronteiras são ultrapassadas, o que acontece é isso, um *empoderamento* das pessoas que passam a constituir-se, individual e coletivamente, como atores em um cenário onde tudo é possível acontecer e onde o possível depende de cada um e de todos. A perspectiva do olhar se transfere, então, para o microcosmo da Escola, onde cada um pode participar e sentir-se protagonista de uma experiência comum de mudanças. A questão chave que se coloca parece ser essa: o que eu posso fazer para melhorar a ordem das coisas onde vivo? Pelo que testemunhei, isso tem levado as pessoas,

mesmo que em graus diferenciados, a comprometer-se com uma nova forma de ser, viver e agir no contexto da Escola.

Registrei em meu Diário de Campo o impacto positivo dessas descobertas:

**Domingo, 15 de setembro de 2002:** "Terminou ao meio-dia de ontem, mais um encontro de educação pela paz. Desde sexta-feira de manhã, a Escola parou para refletir sobre a transversalização da paz no currículo das disciplinas da Escola (...). Chamou-me atenção que o público fiel ao projeto é significativo. Os próprios assessores se mostraram entusiasmados com o grande grupo que está comprometido com o processo. (...). É preciso olhar para esses professores que manifestam um compromisso com a Escola e com o processo de mudanças que nela vem ocorrendo. São eles os responsáveis pelos 'milagres' que vejo acontecer. Durante o encontro, em alguns momentos, havia um clima de intensa emoção e comunhão no grupo, como ontem durante a celebração final. Um clima de comunhão fraternal incomum, depois de tantos e profundos debates sobre as relações de fraternidade dentro da Escola (...). Todo o trabalho foi dirigido para as práticas e vivências cotidianas da vida dos professores e suas relações na Escola. Transparece cada vez mais claro que, assim desenvolvida, a formação toca a vida concreta dos professores e ajuda a qualificar melhor os contextos em que vivem e convivem, envolvendo-os e comprometendo-os com os processos (...). Ontem, uma das professoras presentes, ao avaliar o curso, dizia emocionada que 'estamos a caminho. Na grande maioria das vezes não temos certeza daquilo que fazemos. O que dá certo com um pode não dar certo com outro. Trabalhamos o tempo todo com a incerteza. Esses cursos têm ajudado a abrir os olhos para isso e abrir-nos para os outros também. Precisamos parar de cobrar, precisamos nos perdoar também'.

Ao embalo desse processo de mudanças, a própria Escola tem sido forçada a reorganizar-se pedagogicamente. Uma das novidades significativas dessa caminhada foi inaugurada com a decisão assumida coletivamente de transformar as aulas destinadas ao Ensino Religioso em Espaços Abertos de diálogo entre os alunos com seus professores conselheiros. Transformou-se assim um problema numa nova obra de criação coletiva. Nesse contexto, uma iniciativa quase insignificante como essa, ao abrir um novo espaço de florescimento de potencialidades, carrega consigo um valor substancial para a Escola que, organicamente, passa a tratar de outra maneira a vida que nela

viceja. Imperceptíveis às vezes, as mudanças na convivência transfiguram-se no ar que se respira e na maneira como acontecem as relações no dia-a-dia da Escola.

Há, além disso, um outro componente fundamental para compreensão das mudanças que vi ocorrer nas relações interpessoais e práticas pedagógicas no contexto da Escola. É preciso considerar em toda a sua amplitude e profundidade o significado da implementação em 2002, do curso "*A Escola e a ética do cuidado*". Nascido do mesmo desafio de transformar as práticas pedagógicas e as relações, o curso se constituiu como um manancial contínuo de alimentação teórica voltado a otimizar e sustentar as inovações em curso na Escola.

A parceria aconteceu, desta feita, com o Núcleo de Estudos "*Educação e Gestão do Cuidado*", da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir de contatos preliminares que resultaram na elaboração de uma proposta voltada a atender, em particular, aos desafios de uma Escola em processo de mudanças. A formatação final da proposta resultou num curso de extensão universitária, com um programa de atividades desenvolvido no interior da Escola, com a duração de 44 horas alternadas de trabalho durante o ano de 2002.

Os objetivos colocados para o curso voltavam-se a: (1) proporcionar um espaço de encontro e formação ético-político-pedagógica aos educadores da Escola e outros; (2) apresentar situações teórico-práticas que oportunizassem a vivência do pensamento crítico-reflexivo e provocassem disposições de mudança na forma de pensar e na prática dos educadores e (3)

instrumentalizar teoricamente os educadores na perspectiva da relação ética do cuidado e da percepção da Escola como coletivo criativo e ético solidário.

Estamos diante de alguns *inéditos viáveis*, como falava Freire, que é preciso considerar. Embora tivesse havido experiências congêneres no passado, promovidas pela CIE, ao abrir-se para acolher em seu seio um curso desta natureza, a Escola passa a promover inovações e inversões na lógica tradicional de formação. Tradicionalmente, os professores que quisessem, buscavam fora e longe da Escola a formação necessária ao seu aprimoramento do desempenho profissional, isso sempre feito com sacrifício e custos elevados. Inversamente, a proposta do curso traz a Universidade para o interior da Escola, para debater e refletir com o conjunto dos seus profissionais, as demandas e desafios nascidos em seu contexto. Isso por si já traduz um enorme significado para a Escola que passa a vivenciar todo um processo de mobilização e organização interna para acolher a proposta. Ademais, não se trata de algo episódico e fragmentado, mas de uma proposta de formação continuada, que envolve a todos na sua consecução, gerando compromissos que acabam confluindo para a qualificação do trabalho pedagógico e o fortalecimento da instituição.

Além disso, é preciso destacar uma outra questão que não é de somenos importância. Os cursos só se tornaram realidade na Escola, graças à iniciativa e empenho da equipe diretiva e dos organismos da Escola. Há aqui um componente de ousadia que não pode ser desconsiderado. Se fosse esperar pelo Estado e suas esferas intermediárias, os cursos não teriam se concretizado. Colocada em ordem de prioridade, a própria Escola se encarregou de subsidiar os cursos com recursos financeiros próprios (do orçamento quadrimestral e do CPM)

desonerando inteiramente os seus professores, que entraram apenas com um valor simbólico de inscrição.

Sobre a importância e o poder de tais iniciativas para as mudanças que estão ocorrendo na Escola, escrevi:

**Quarta-feira, 12 de junho de 2002:** "O curso 'A escola e a ética do cuidado' iniciou na Escola e com ele um começo cheio de promessas. Um tempo de semeadura, cujos frutos virão a seu tempo. Na reunião desta manhã, a vice-diretora colocou o diálogo que teve com uma das professoras mais rígidas da Escola. Dizia ela que está vendo acontecer o 'começo de um novo tempo na Escola', referindo-se, de forma elogiosa, ao trabalho de formação que está acontecendo. Outros testemunharam que estão vendo os professores mudando de atitudes dentro da sala de aula. Ontem, uma delas admitiu que conseguiu dar um abraço a um aluno, com quem tinha brigado há tempos. Qual a razão dessa mudança na forma de ser e agir dos professores na Escola? Isso é fruto do processo de 'educação para a paz' desenvolvido desde o ano passado. Há uma abertura ao novo, o grupo está maduro para acolher o que os assessores vêm dizer. Isso tem a ver também com o trabalho de muitos anos proporcionado pela CIE. O fato é que se trata de um discurso que vem ao encontro de uma Escola em movimento e que vem respaldar ou questionar o que vem nela sendo feito. Agora, os próprios assessores diziam como se sentiram calorosamente recebidos pelo grupo e perceberam seu interesse e atenção. Não houve passividade dos cursistas, havia interesse, acompanhamento, concordância e diálogo (...). O curso, nesta etapa, consegui fazer com que os cursistas se apropriassem de suas experiências e as repartissem entre si. A riqueza não foi o assessor que trouxe. Ela já estava no grupo. O que o assessor fez foi proporcionar sua descoberta e socialização. Essa parece ser a verdadeira e eficaz formação: a que nascendo das demandas da Escola se proponha a elas responder, não com receitas prontas, mas com reflexões que ajudem a cada um tornar-se sujeito criador de seu processo".

**Domingo, 13 de outubro de 2002:** "Foi encerrada, com chave de ouro, a última etapa do curso "A Escola e a ética do cuidado". E a chave de ouro a que me refiro foi aquela que abre as portas da profundidade do ser pessoal para atingir o âmago fundamental das pessoas: sua emoção. O discurso, muito bonito e profundo, de como constituir a Escola como um espaço de cuidado, com um projeto político-pedagógico e um currículo centrados na ética, mexeu com as pessoas (...). Ao final, abraçados, uns aos outros, formou-se um grande círculo, todos cantando a mesma música, mesmo que de formas diferentes. Profundamente simbólico. O que faz a harmonia de uma orquestra ou coral, não é a uniformidade e sim a diferença. Há uma tonalidade e um ritmo que são comuns. Mas cada instrumento musical contribui com o conjunto com seu som característico, conferindo-lhe uma beleza que enche de prazer e emoção a quem ouve. Que dizer da Escola quando a pluralidade e as diferenças encontram o caminho da tonalidade comum e começam a dançar no mesmo ritmo? Quando isso acontece irrompe o milagre criador da sinfonia e se toca no cerne do mistério de onde se originam a dor e a alegria, o sofrimento e o prazer, a paixão inconfundível que marca a tonalidade da vida de cada um."

Olhar para esta realidade, de uma Escola em movimento, perceber os nós onde se concentram as amarras que podem fazer as pessoas melhores e mais felizes, pode ajudar, a quem queira, a reforçar as razões da esperança. Ao cantar que *"todo artista tem que ir onde o povo está"*, o poeta inspirou-se em algo fundamental, que pode ajudar aqueles que acreditam e se propõem a mudar a Escola. Quando realizada no cenário de vida e luta do professor, a formação continuada poderá ser como uma fonte perene a mitigar sua sede e a dar-lhe forças para continuar sua missão, apesar de tudo.

### **c) A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A REINVENÇÃO DO PODER**

*"A democracia é uma obra de arte político-cotidiana".*

Maturana

*"A democracia é um artifício que exige de nós  
que sejamos seus arquitetos permanentes".*

Morin

A par de tudo o que se possa inventariar desse precioso tempo, parece-me que seja também importante problematizar sobre os sentidos, as implicações e os desafios que se colocam à gestão democrática da Escola no que tange ao exercício do poder. No presente caso, isso pode ser feito sob um duplo enfoque: um olhar que procura perceber, nas interações do cotidiano escolar, como se constrói a gestão democrática dia-a-dia, no tocante à agregação e participação dos sujeitos na vida escolar; e um outro olhar que se volte para os processos democráticos que se manifestam com as eleições para os organismos que compõem a teia da Escola, como o CPM, o Grêmio Estudantil, o Conselho Escolar, além da própria direção. Em suma, como se faz o processo de reinvenção do poder no contexto da gestão democrática da Escola.

Como fartamente registrei, o Bandeirante se constitui num manancial riquíssimo de pesquisa e de aprofundamento dessa temática. Durante esse período, em três momentos distintos, pude acompanhar os processos eletivos de renovação dos organismos e da própria direção da Escola. Embora não seja o objeto central desta tese, considero importante trazer à consideração tais situações, não apenas porque elas emolduram e perpassam o campo da pesquisa, mas também porque subjacentes a elas, nas posturas e comportamentos dos sujeitos que as criam, manifestam-se as éticas as quais nos propusemos pesquisar na Escola.

Pelo que constatei, mais difícil que chegar à direção da Escola é governá-la, principalmente quando a mudança se coloca no arco das intenções de quem assume. Esquece-se, às vezes, o que diz Maturana sobre o caráter conservador dos sistemas sociais, bem como a força onipresente da tradição que se mantém, como assegura Balandier, apesar dos arranjos e trocas internas no jogo do poder. Talvez por isso tem-se enfatizando tanto o quanto é difícil mudar.

No caso da Escola, as heranças da tradição manifestavam-se, com todo o seu vigor, não apenas na multifacetada gama de desordens que continuavam a dominar, mas também na permanência de concepções e práticas de poder que ambigualmente conviviam, muitas vezes conflitando com o novo que emergia. Há que considerar, que embora tendo mudado a direção da Escola, as pessoas continuavam as mesmas, algumas se manifestando comprometidas com as mudanças, outras se fazendo porta-vozes da tradição, outras ainda assumindo posições de neutralidade diante do que viam ocorrer. As expressões mais contundentes dessas ambigüidades mostravam-se, quer pela centralização

personalizada do poder, quer pelo anarquismo pedagógico que persistiam, apesar das intenções manifestas em querer mudar a Escola.

A equipe diretiva assumiu como desafio traduzir as boas intenções em projetos que promovessem as mudanças, diminuindo a distância entre o sonho e a realidade. Pelo que vi acontecer, isso só foi possível graças ao lento e tenso processo de reorganização da Escola e ao programa de formação continuada que nela foi desenvolvido, que por sua vez foram ganhando visibilidade de importância no decorrer do próprio processo. Ninguém tinha, de antemão e previamente, qualquer projeto neste sentido, tanto é que, só muito lentamente, eles foram sendo implementados. Foi caminhando que se abriu o caminho, dando após cada passo, o passo seguinte, e assim tornando possível que aos passos iniciais, outros fossem dados com segurança.

Assim, gradualmente, foram e continuam sendo lançados os fundamentos de reconstrução e da democratização da Escola. A prática da reinvenção do poder democrático tem se revelado como um aprendizado lento e difícil. Percebi que não existe receita pronta para ser aplicada, é preciso iniciativa e criatividade. O que parece claro é que, para ser exercida, a democracia tem lá suas exigências, como a autonomia dos sujeitos, a solidariedade e a participação na gestão, que por sua vez só se realizam se forem praticadas. Como constatei, não é incomum deparar-se com situações em que transparece o comodismo, a heteronomia ou então o individualismo dos sujeitos. Muitas vezes torna-se conveniente que haja quem decida - e responda sozinho - por questões que poderiam ser por todos assumidas. Outras vezes, o "cada um por si" impera, revelando a presença na Escola da fina flor do espírito de nossa época. A cultura política tradicional também joga contra a gestão democrática da

Escola. Compreende-se, então, o tamanho do desafio que se coloca a quem se predispõe a investir numa outra forma de convivência no seu contexto. Por outro lado, fica claro também que a democracia só se realiza com o exercício da democracia, e que, sendo tudo um processo, é preciso saber começar, plantando a semente e cuidando do broto, deixando ao tempo fazer crescer e frutificar.

Nesse tempo, percebi alguns importantes avanços no rumo da descentralização do poder. A reestruturação e o fortalecimento de setores na Escola têm promovido a distribuição de responsabilidades e de poder e proporcionado que mais sujeitos assumam-se como integrantes de uma *equipe dirigente*, como se tem convencionado chamar o coletivo que coordena a Escola. Por sua vez, essa equipe diretiva tem conseguido, muito lentamente, romper com a roda-viva da ordem tradicional e estabelecer uma agenda comum de encontros para discutir e decidir juntos as demandas e desafios do dia-a-dia. Embora pareçam minúsculas e insignificantes, iniciativas como essas carregam em si o poder de aglutinar pessoas e fazê-las enfrentar conjuntamente as situações cotidianas, fortalecendo seus laços e promovendo o exercício de uma outra lógica de convivência e de gestão que acaba contaminando toda a Escola.

O que vi acontecer nesse sentido foi uma gradativa distensão nas relações internas, envolvendo direção, professores, alunos, funcionários e pais, como consequência do resgate de códigos e valores de convivência, como o diálogo e o respeito mútuo. Percebi uma diferença qualitativa incomensurável entre as primeiras reuniões de professores a que assisti, desenvolvidas num clima de enfrentamento e tensão, e aquelas que o processo democrático foi inaugurando na Escola, instauradoras do diálogo aberto e cordial que favorece

a tomada de decisões coletivas. Vi pessoas que não falavam, aprender a dizer a sua palavra; vi pessoas que falavam demais, aprender a ouvir; vi pessoas que esbravejavam contra colegas da direção, vistos como patrões, aprender a expor o seu contraditório, respeitando e sendo respeitado.

Maturana (1999:93) enfatiza que o papel da democracia é o de constituir espaços de convivência onde cada sujeito tenha reconhecido sua legitimidade de ser e onde o diálogo permita escutar o outro e com ele cooperar. Como ele diz, *"a democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo como qualquer um"*. Esse pressuposto, de que ninguém é dono da verdade, coloca-se como um dos esteios da democracia. Também Morin (1990:45) enfatiza isso:

*"Que é a democracia? É um sistema que não tem verdade. Por que a verdade é a regra do jogo, tal como na ciência. A ciência não tem verdade, não há uma verdade que seja científica, há verdades provisórias que se sucedem, em que a única verdade é a aceitação desta regra e desta busca"*.

Trata-se de mais um componente desafiador que exige mudanças profundas na forma de conceber o exercício do poder e a convivência na Escola. Pelo que observei, acostumou-se a aceitar passivamente a idéia de que alguém tem a posse da verdade e que isso lhe dá o direito de impô-la ao outro que não a possui. Nossa história está cheia de exemplos trágicos resultantes dessa concepção. Na Escola não é diferente. Aqui reside um dos fundamentos pétreos da nossa cultura política que se alimenta de práticas que continuam a dominar as instituições.

É preciso recolocar o caráter utópico da democracia, proclamado pela Modernidade, como projeto histórico, inacabado. Não apenas um ideal colocado no horizonte distante, mas um processo a ser construído e vivido em ações

como as que tenho visto, onde os sujeitos se assumem como atores e protagonistas de um projeto em construção; onde os sujeitos organizam o seu espaço institucional para que nele seja possível realizar-se a utopia democrática. Estamos tocando noutro pressuposto fundamental para que a democracia se realize: ela depende da forma como se organiza a Escola e da maneira como se promovem as interações entre os organismos que a compõem.

Neste aspecto, cabe-me realçar que o processo que testemunhei contribuiu para o fortalecimento dos organismos da Escola, vistos como "*sujeitos coletivos*" imprescindíveis à realização e sustentação da ordem democrática. Assisti também à criação de novos canais de participação da comunidade na vida escolar.

Percebi um grande esforço por parte da equipe, em resgatar e re-significar o papel do Grêmio Estudantil. Até então, percebia-se que, sob o manto de uma auto-proclamada e ambígua concepção de autonomia, desenvolviam-se práticas que denunciavam o uso indevido do Grêmio para beneficiamento de algumas de suas lideranças, como se pôde de fato comprovar. Tendo por concepção que, sendo dos estudantes, não deixa de fazer parte da teia, a nova direção tratou de tecer os liames desta relação, cuidando para que deles resultassem a co-responsabilidade e o compromisso dele com a Escola. Para concretizar suas intenções, a direção indicou uma professora para exercer o papel de assessoria do Grêmio, não sem antes consultar os estudantes sobre suas preferências. Isso parece ter sido fundamental no esforço de reconduzir o Grêmio a um papel de destaque na teia escolar. Os frutos deste esforço começaram logo a aparecer, principalmente em termos de integração, participação e transparência.

Também sobre o Conselho Escolar haveria muito para dizer, não apenas sobre a importância do seu papel no contexto escolar, mas principalmente sobre os dilemas e ambigüidades que cercam a sua existência e operacionalidade. Até que ponto se poderá esperar que, configurado de forma tão heterogênea e díspar como é, o Conselho Escolar tenha condições de ir além do que somente referendar os atos da direção da Escola? Até que ponto se poderá exigir que, tão frágil e volúvel como é, tenha condições de cumprir com suas atribuições legais?

Embora sejam perceptíveis suas fragilidades, também para este caso, vale o dito: a importância do Conselho Escolar reside naquilo que fazem dele os que o integram e os que o cercam. Representativo de todos os segmentos da teia da Escola e democraticamente constituído, ele carrega consigo possibilidades de colocar-se numa posição privilegiada no jogo da gestão democrática, como não. Pelo visto, isso depende da forma como ele é visto, reconhecido e tratado pelos atores da Escola. Como observei, tudo é decorrência dessa construção de sentido, que depende de criatividade, de iniciativa, de ousadia das pessoas que configuram os organismos e a Escola. Trata-se de vê-lo assim, como mais um artifício criado para favorecer a democracia escolar, mas que precisa de todo o apoio e cuidado para que ocupe o lugar que merece no contexto da Escola.

Durante esse período, pude observar a forma como Conselho Escolar pode assumir papel de destaque e de protagonismo na Escola. Em inúmeras oportunidades, exerceu influência decisiva no período de transição da qual falamos, amparando a direção e, nos momentos de conflitos, mesmo contrariando interesses, tomando posição em favor da Escola.

Não se poderia falar de democracia sem tocar nos conflitos que ela permite emergir em seu interior. A Escola é o lugar de manifestação de pluralidades e diferenças de toda ordem. Como concebê-las e tratá-las no contexto de uma ordem democrática? Morin (1996:59-63) propõe um "*olhar dialógico*" para perceber, na coexistência de lógicas complementares, concorrentes e até antagônicas que a perpassam, a riqueza que constitui a Escola e a mola propulsora dos seus avanços. Não se trata de abafá-las, mas de permitir que sua coexistência concorra para o crescimento da Escola, o que não é tarefa fácil. Como diz Morin, a democracia alimenta-se e oxigena-se com a expressão de opiniões diversas e até antagônicas.

O mais difícil de administrar são interesses que por ela perpassam, principalmente quando a Escola é usada para o benefício pessoal ou de grupos exteriores a ela. Que havia outros interesses em jogo ficou evidenciado nos fortes embates que se sucederam nos primeiros anos da transição e das mudanças. Os processos eleitorais, envolvendo os organismos da Escola, foram marcados por intensas disputas que, alimentadas fora da Escola, conseguiam nela penetrar, imprimindo-lhe o ritmo e o caráter político.

Foi o que vi acontecer, por exemplo, em relação ao CPM, uma das âncoras da permanência da tradição no contexto escolar, que, logo de início, passou a opor-se e a resistir às mudanças propostas pela nova direção. Disse-me a ex-diretora que, durante esse período, sentiu-se permanentemente "*policiada e pisada*" por integrantes do CPM. Foi pela ousadia de questionar e mudar que a nova direção acabou atingindo o coração de uma forma autoritária e centralizada de gestão e, mesmo sem querer, acabou expondo os múltiplos interesses que se escondiam sob o seu manto. Isso ficou muito claro quando

chegou a hora das eleições para a renovação da diretoria do CPM, cujo processo registrei em meu Diário de Campo:

**Segunda-feira, 26 de novembro de 2001:** "O que vimos acontecer nos processos eleitorais desse ano foi uma verdadeira disputa política. Esse espírito adentrou na Escola, dividindo os seus sujeitos pela filiação e simpatia a esse ou aquele partido político e promoveu a irracionalidade na disputa. Pessoas que convivem no dia-a-dia da Escola, enfrentando juntas os mesmos problemas e dificuldades, por um passe de mágica, puseram-se em lados opostos, para brigar umas contra as outras em nome de interesses partidários, ao que tudo foi reduzido. O que se vê agora, na eleição do CPM é a repetição desse filme. A equipe diretiva esforçou-se em mobilizar professores e pais, convidando-os a participar e revigorar este organismo da Escola. Muitos se colocaram à disposição para compor uma chapa, o que aconteceu em reunião pública acontecida na Escola. Para surpresa de todos, o atual presidente do CPM, que não quis participar do processo, lançou-se candidato para uma terceira gestão, o que levanta sérias dúvidas sobre seus reais interesses (...). Ao que parece, a democracia se transformou em instrumento de busca de interesses, promovendo a disputa, a intriga e o ressentimento entre as pessoas. Ao invés de agregar, separa; ao invés de conciliar, promove a divisão; ao invés de construir, destrói. Quem ganha com isso? Com certeza, não é a Escola. Penso ser necessário repensar o sentido mais profundo da democracia, com a promoção da participação de todos (independente de credo, raça, partido, etc) construindo consensos que promovam a Escola. Mais que trabalhar as diferenças (legítimas e reais), procurar trabalhar o que une e faz convergir. Promover a união, a participação e a construção de consensos, esse é o papel mais radical da democracia. A Escola é o espaço da manifestação das pluralidades, todas legítimas e enriquecedoras. Não é possível que numa disputa democrática se sobreponha a essa diversidade a viseira reducionista do partidarismo (...). A Escola não é um partido político e não pode ficar à mercê do critério partidário. Somente com a participação dos que vivem na Escola se impedirá que interesses escusos se sobreponham à missão de construir, solidariamente, a Escola pública".

**Segunda-feira, 3 de dezembro de 2001:** "O que se esperava, aconteceu. A disputa entre as chapas, na eleição do CPM, está dilacerando as carnes do corpo escolar. Começou no sábado a elevação da temperatura e da tensão. Em entrevista nas rádios locais, integrantes da chapa do presidente, candidato à reeleição, apresentaram uma série de realizações feitas pelo CPM em período anterior a este que está encerrando. A reação foi imediata por parte da oposição que alega ter havido manipulação de dados, confusão e mentiras. Não parou até o momento. Hoje, as chapas estão se apresentando na Escola. A tensão predomina e o clima é de confronto. Uma professora foi verbalmente agredida e ameaçada e a vice-diretora foi atacada aos gritos por integrantes da chapa da situação. O estrago é visível e fica claro que a disputa não constrói, pelo contrário, divide, desune, cria intriga e mágoas. Sem debate de idéias e projetos, tudo parece girar em torno de interesses pessoais (...)"

Foi o que observei acontecer, numa exposição contundente da fragilidade da democracia na Escola. Contudo, essa mesma frágil democracia permitiu que a comunidade escolar fizesse sua escolha, garantindo a vitória à chapa de oposição. Com vitória expressiva, a nova diretoria do CPM passou a contribuir com o processo em curso, inaugurando novas qualidades e formas de relacionamento com a equipe diretiva, os organismos e a comunidade escolar.

*Sábado, 22 de junho de 2002: "Sábado foi um dia excepcional na Escola. Depois de quatro anos interrompida, retomou-se, com sucesso absoluto, a tradicional quermesse na Escola. Mais uma realização do novo CPM que, entre outras iniciativas, conseguiu mobilizar a comunidade escolar e organizar uma festa tão expressiva. "Estou aqui há cinco anos, e nunca tinha visto tanta gente na Escola", me disse o guarda que, ao lado de outro funcionário, não se cansava de elogiar a organização e a tranquilidade da festa. De fato, lá estavam os pais, professores e alunos, todos envolvidos em tarefas de organização da festa, desde a segurança e limpeza, passando pelas múltiplas brincadeiras, que faziam a alegria da criançada, até a produção dos tradicionais "comes e bebes". O que me chamou a atenção foi a alegria estampada no rosto das pessoas que estavam de serviço. As cozinheiras chegaram cedo, dispostas e animadas. Delas dependiam toda a parte comestível da festa. Mais tarde, vieram as auxiliares de limpeza. A grande maioria dos professores também veio participar. Toda a equipe diretiva estava envolvida. Qual o poder de atração de um coletivo tão diversificado que se une para fazer uma festa? Eis a chave do segredo do que agrega, mobiliza e faz a Escola ser cada vez mais valorizada na comunidade".*

Não há como desconsiderar que a nova diretoria do CPM passou a exercer um papel agregativo, mobilizador e articulador da comunidade escolar. No âmbito interno, ao contrário do que era, passou a relacionar-se positivamente com a equipe diretiva, o Conselho Escolar e o Grêmio estudantil, contribuindo efetivamente para a construção da unidade da família escolar. Ao agir assim construtivamente, o CPM tem granjeado a confiança da comunidade escolar que passou a colaborar com as iniciativas propostas. Essa confiança advém também da forma transparente como tem tratado a gestão dos recursos financeiros que recolhe, entre elas, a regular prestação de contas à comunidade escolar.

*"A realidade é feita de laços e interações"* salienta Morin (1997:15) ao discorrer sobre *"complexidade e ética da solidariedade"*. Percebê-las parece

### **3. ELOS DE CONFIGURAÇÕES: PRESENCAS E VOZES NO BANDEIRANTE**

*"A alma não é perceptível pelo olhar funcionalista ou pragmático, pois, aparentemente, não tem função nem utilidade. Manifesta-se pelo olhar, pela emoção, pela emoção do rosto e, sobretudo, através das lágrimas e de sorrisos. Pode-se exprimir em palavras, mas a sua linguagem própria está além da linguagem da prosa, é a da poesia e da música".*

*Morin.*

Entre os meses de julho de 2002 e abril de 2003 tive a oportunidade de ouvir, em entrevistas individuais, um conjunto de sete educadores que escolhi para falar de sua presença e atuação na Escola Bandeirante. Sua escolha seguiu os critérios já explicitados, em especial o de perceber neles alguns dos elos de conglutinação das múltiplas configurações que fazem da Escola a teia *unitas multiplex* que é.

As entrevistas seguiram a agenda de possibilidades de cada um, sendo que todas elas aconteceram no interior da própria Escola, em horários previamente combinados. Com a maioria, houve duas entrevistas. Quase todas foram precedidas de uma certa ansiedade e, em alguns casos, até de inquietação. Houve o caso de uma professora que relutou em deixar-se entrevistar. Contudo, o desenrolar das entrevistas quase sempre foi pautado pela tranquilidade e espontaneidade nas colocações. Seguiram uma pauta pré-definida e comum, com questões abertas voltadas a favorecer o depoimento pessoal sobre as vivências na Escola. Cada um imprimiu sua marca particular definindo a condução e o ritmo das entrevistas. Houve algumas conversas mais prolixas, outras menos fluentes. De comum pareceu-me a surpresa, a disponibilidade e a riqueza que cada um carrega consigo.

Procurei dar ênfase aos aprendizados acumulados de cada um, principalmente no tocante às relações interpessoais no contexto da Escola. Quis saber dos sabores e dissabores inerentes à ação docente, bem como dos condimentos que dão o gosto prazeroso da convivência e daquilo que faz todo dia retornarem à Escola. Busquei descobrir assim aquilo que alimenta e sustenta, dia-a-dia, ininterruptamente, o afã educativo.

Os depoimentos vieram carregados de densidade e de riqueza inestimável. Ouvi falar de coisas que desconhecia e descobri a chave para o entendimento de muitos enigmas comportamentais a que assistia sem compreender. Ouvi depoimentos emocionados rememorando acontecimentos vividos e pude comprovar o grau imensurável de doação de que se reveste o ato educativo. Percebi que cada um carrega em si segredos e mistérios, sonhos e desejos, que continuam a embalar, com mais ou menos intensidade, a busca pessoal de felicidade naquilo que fazem na Escola. Pude assim atestar as inúmeras possibilidades que uma entrevista oferece a quem quer conhecer em profundidade aquilo que se vê e que não se consegue compreender.

Com os alunos não foi diferente. Constituí sete amostras, uma para cada professor escolhido, garantindo que tivessem sido seus alunos na Escola. Procurei constituir amostras por série e turno. Incluí alunos das séries finais do Ensino Fundamental, a partir da quinta série, e de todas as séries do Ensino Médio, dos três turnos de funcionamento da Escola. Ao total foram quarenta e três estudantes os integrantes das amostras. As entrevistas aconteceram durante os meses de outubro e novembro de 2002, todas elas em dois ou mais encontros.

As entrevistas, feitas coletivamente, discorreram sobre as suas vivências no contexto da Escola, procurando dar ênfase às relações estabelecidas com seus colegas e professores e, especialmente, com o professor da sua amostra específica. Busquei resgatar as qualidades pertinentes ao affaire educativo e cheguei a me surpreender com a riqueza das relações produzidas. Indaguei também sobre o seu estar dia-a-dia na Escola,

procurando realçar aquilo que favorece a sua constância assim como descobrir os temperos que dão o sabor à convivência.

As entrevistas foram marcadas por surpresas agradáveis. A primeira delas foi perceber o entusiasmo como os alunos acolheram a proposta. Passaram a sentir-se importantes e levaram muito a sério seu novo papel. Em contrapartida, precisei dar explicações a muitos que não foram incluídos nas amostras. Eles se condoeram por não terem sido chamados a falar. Chamou-me atenção também a transparência e espontaneidade dos entrevistados ao falar de si, de suas relações, do que gostam e do que não gostam na Escola. Surpreendi-me sobremaneira ao colher depoimentos contundentes enaltecendo as qualidades das relações com seus professores e colegas. Algumas menções elogiosas, inclusive, forçaram-me a reconstruir positivamente a imagem que de alguns eu mesmo tinha. De qualquer maneira, os testemunhos foram confirmando as qualidades que são produzidas nas relações interpessoais no recôndito de Escola. Pode-se não vê-las, mas elas existem e definem os sabores da convivência.

Também me surpreendi com a declaração inequívoca do amor que nutrem pela Escola assim como de suas confissões sobre o que dela esperam. Para eles, seu estar aí se constitui como um valor inigualável, embora que por razões às vezes bem diversas a ela ocorrem. Uns a vêem como espaço de formação para a vida, ao proporcionar o encontro com seus pares, promover a convivência na pluralidade e oferecer os conhecimentos necessários ao bem viver e ao exercício da cidadania. Houve os que falaram de suas condições de vida e de trabalho, denunciando as duras relações trabalhistas a que se submetem para sobreviver. Emocionei-me ao ouvir testemunhos de quem se lamentou de quase

não conseguir ver o sol, dia-após-dia, e nem mesmo conseguir dirigir a palavra a seus colegas de ofício no interior das fábricas. Esses estudantes trabalhadores vivem o dia despendendo-se exclusivamente na produção, não podendo dela desviar-se sob pena de sofrer mutilações por parte das máquinas criadas pelos homens para fazer outros homens produzir. Confessaram-me a alegria de vir à Escola noturna, mesmo que cansados, para se encontrar com os amigos e com eles poder conversar. Para esses jovens estudantes trabalhadores, a Escola se constitui como condição de possibilidade para ser gente e humanizar, na medida em que proporciona as interações, o linguajar, o ser com os outros.

Assim, nem todos buscam a Escola como trampolim para dar-se bem no vestibular. Isso é verdade para alguns. Contudo, muitos acentuaram sobremaneira o fato dela se constituir como uma *conditio sine qua non* na busca de promoção e crescimento profissional. Muitos estudantes trabalhadores disseram-me que seu sonho é ter um emprego melhor onde possam ganhar um pouco mais e sentirem-se dignos da vida vivendo com dignidade. Demonstraram ter sonhos, pequenos e grandes, e muitas expectativas de mudanças na vida que vivem.

Em todos os riquíssimos momentos de encontro, não houve quem desconhecesse ou desprezasse o que a Escola lhes oferece. Embora fizessem críticas, não deixaram de expressar seu reconhecimento do que nela é feito, destacando em especial o trabalho competente e qualificado de seus professores e, não por último, o orgulho de pertencer a uma Escola que lhes permite ser.

Ouvi igualmente, em entrevistas coletivas, a dois conjuntos de pais, constituídos pelo critério de sua participação em organismos e no trabalho voluntário da Escola. Ao todo foram dez os pais integrantes da amostra. Os encontros aconteceram na Escola também durante os meses de outubro e novembro de 2002. A uma mãe, que também é funcionária na Escola, entrevistei individualmente, procurando descortinar nela os sentidos de sua presença e trabalho.

Busquei resgatar com todos as razões de sua dedicação à Escola e ouvi depoimentos encharcados de emoção a denotar o sentido que isso tem para suas vidas. Ouvi que sentem prazer no trabalho que realizam e que sua dedicação os gratifica interiormente. Para alguns o sentido é o da convivência com as alegrias e tristezas das crianças às quais se dedicam nas oficinas de esporte; para outros, o reconhecimento público que auferem de sua dedicação, inclusive por serem chamados de professores pelas crianças, dentro e fora da Escola. Há os que sentem necessidade de participar da vida de seus filhos. Alguns chegaram a falar em "*dever-ser*" de cidadania, manifestando uma consciência de co-responsabilidade com a Escola que os educa.

Todas energias poderosas a incidir e preencher de sentido a vida que cada um vive na Escola. Fora dela são mais um sujeito apenas; nela se transformam em atores participando, junto com outros, na produção de experiências significativas.

Chamou-me atenção ainda o fato, tantas vezes enfatizado, de que a participação voluntária dos pais na Escola, quer nas oficinas esportivas, quer nos organismos da gestão democrática, se deu a partir de um convite pessoal que lhes foi feito. Denota o valor dado ao contato pessoal e como acolhem

positivamente a confiança que se lhes atribui pessoalmente. Transfigura-se o poder da Escola em tomar iniciativa, aproximando-se e convidando à participação efetiva em sua vida interna.

Foram ao todo sessenta e um os sujeitos que entrevistei. Recolhi e transcrevi vinte e duas fitas de depoimentos nesta fase de minha pesquisa. Reconheço nelas um vasto e rico material que consegui extrair de minha data de garimpo. O relatório que apresento a seguir é uma tradução que fiz desse processo de participação e audição de múltiplas vozes e atores. Procurei mesclar, de forma imbricada, os fios desta pluralidade com os diferentes timbres que captei.

Inicial e sucessivamente, apresento a cada um dos sete professores que compuseram a amostra da pesquisa. Sem nenhuma pretensão biográfica, falo deles procurando adjetivar sua presença na Escola, a partir do que observei em minha pesquisa, do que disseram sobre si nas entrevistas, e, por último, do que falaram seus alunos. Procurei realçar o que percebi neles de mais característico vendo em cada um qualidades de solidariedade, disciplina, cautela, entusiasmo, persistência, coragem e tranqüilidade. Tais predicados sobressaem, como que fotografias a realçar as facetas da carteira de identificação de cada um. Seu conjunto forma o *compósito complexo*, que, numa perspectiva *orgânica e dialógica*, constitui o mosaico fluido de predicados que fazem a Escola ser o que é em suas circunstâncias.

### 3.1. PRESENÇA DE SOLIDARIEDADE

*"O segredo de tudo é a gente se entusiasmar  
e acreditar naquilo que está fazendo"*

Prof<sup>a</sup> A<sup>9</sup>

A Prof<sup>a</sup> A nasceu em berço de tradicional família de classe média de Guaporé que a educou nos moldes do que se poderia chamar de formação conservadora. A distância que separa a franzina professora A da sua realidade de berço é incomensurável. Imensurável também é a contribuição que tem dado à educação, nesses 25 anos em que se dedica, com paixão e garra, às lutas do magistério e ao processo vivido na Escola. Com orgulho e incontida satisfação contou sua trajetória, quase toda vivida no Bandeirante, desde que chegou, nos idos de 1983. Desvelou-se toda ao recordar seu estranhamento, quando do seu retorno a Guaporé, depois de anos vivendo em Porto Alegre, onde se formou em Biologia.

Como reconhece, a mudança radical por que passou em sua vida está relacionada com a participação no movimento sindical que, no final da década de setenta, ensaiava as primeiras greves dos professores no Rio Grande do Sul. Foi essa a Escola da sua formação política. Ao retornar à cidade natal, e ao Bandeirante onde estudara, já não era mais a mesma pessoa.

*"Quando eu cheguei, estranhei muito, porque eu já vinha de uma caminhada maior (...); as professoras (no Bandeirante) continuavam a ser como eram quando eu saí daqui: sapatinho salto alto, colarzinho no pescoço, cabelinho arrumado com laquê, tudo*

---

9

PROFESSORA A

47 anos, casada, duas filhas maiores, que estudaram na Escola, formada em biologia, 25 anos no magistério. Integra a Coordenação Pedagógica, assessora do Grêmio Estudantil e integra o Conselho Escolar.

*se conservava no padrão(...) e eu usava tênis, calça de brim, moleton, coisas que eu percebia que chocava”.*

Se sua forma de vestir chocava, mais ainda sua ousadia de pronunciar-se sobre tudo e dizer o que pensava. Isso contribuiu para a construção de uma imagem que perdura até nossos dias: a de uma figura de desordem, contestadora e desviante. Os incômodos daí advindos granjearam-lhe, de um lado o desconforto de ser considerada subversiva, e por outro lado, o mérito de aproximar pessoas, inconformadas também, começando por constituir com elas um novo pólo de agregação e referência. Foi assim que nasceu e foi se constituindo o grupo que iria ajudar a transformar o Bandeirante.

Como não havia espaços constituídos de reflexão, os primeiros passos na constituição do novo grupo começaram a ser dados fora da Escola. Nos horários de intervalo o grupo começou a se encontrar com o intuito de planejar a intervenção conjunta dentro dela. A vinculação ao núcleo do CPERS-Sindicato<sup>10</sup> em Guaporé deu-se nesse contexto de busca, o que foi fundamental para a afirmação do grupo, servindo como seu referencial e fonte permanente de abastecimento e instigação da consciência crítica. Foi esse o laboratório de fecundação e criação de inúmeros e sucessivos projetos educacionais que passaram a incidir diretamente na Escola e na Comunidade. Do curso de

---

<sup>10</sup> O CPERS-Sindicato é o órgão de representação sindical dos professores da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Fundado em 1945, numa assembléia que reuniu 150 professores na capital gaúcha, acumula uma densa e rica história de lutas voltadas à defesa e qualificação do Ensino Público, bem como da valorização profissional da categoria. Congrega hoje mais de 85 mil sócios. Sua organização política caracteriza-se pela descentralização e a participação direta dos professores em 42 Núcleos constituídos em microrregiões de maior densidade e referência política dentro do Estado. Em Guaporé está sediado o 3º Núcleo, um dos mais antigos do Estado, fundado em 1968 sob a liderança da professora Guilhermina Francisca Varela que exerceu a presidência até 1984. É também um dos menores, abrangendo a 50 Escolas de 10 Municípios da Microrregião: Guaporé, Serafina Corrêa, Montauri, Anta Gorda, Ilópolis, Putinga, Dois Lajeados, São Valentim do Sul, União da Serra e Vista Alegre do Prata. Congrega hoje 556 sócios.

alfabetização de adultos ao Culto Ecumênico realizado na praça por ocasião das greves; do desfile cívico exigindo ética na política à participação em cursos e palestras promovidas pelo sindicato; do resgate da história do Município à militância na construção do partido político dos sonhos, todas foram iniciativas assumidas com o entusiasmo de quem descobre o prazer do artista e a alegria de saber fazer a hora.

*"A partir daí a gente já percebia que precisava de mudanças dentro da Escola",* contou ela, dando destaque para os diversos movimentos que, ao questionar o instituído e normatizado, procuravam dar centralidade às questões pedagógicas no interior da Escola. *"Nosso sonho era poder modificar aquele jeito de ensinar que era autoritário (...); transformar nossos alunos em cidadãos do presente".*

Para realizar esse sonho, na falta de alternativas dentro da Escola, o grupo respondeu com movimentos originais que resultaram na invenção e criação de uma entidade autogestionária voltada ao desafio da formação pedagógica. Nascia assim a Comissão Interescolar de Educação (CIE),<sup>11</sup> *"porque a gente sentia uma grande necessidade de se preparar melhor para trabalhar com os alunos dum jeito diferente".* A Prof<sup>a</sup> A ficou na linha de frente desse movimento desde o início, contribuindo efetivamente na realização dos

---

<sup>11</sup> A Comissão Interescolar de Educação foi fundada em 1994 ao embalo de um movimento de educadores que buscavam criar oportunidades de aperfeiçoamento pedagógico aos professores de Guaporé e região. A adesão voluntária à CIE era acompanhada de uma contribuição mensal dos que a ela se associavam, o que lhes garantia o direito de usufruir gratuitamente dos cursos oferecidos. Um Conselho Ampliado com representantes das Escolas elaborava a agenda de interesses dos professores; uma Diretoria Executiva eleita tratava de responder às demandas. De 1994 a 1998, inúmeros cursos e seminários foram organizados, contando com a assessoria de professores vindos de renomadas instituições como a UFRGS. Convênios estabelecidos com as Prefeituras da região garantiram a participação de professores das Redes Municipais de Ensino.

inúmeros cursos e seminários que *"não pensava que fôssemos ser capazes de fazer"*.

A existência da CIE cumpriu com um papel fundamental ao alimentar o movimento interno de mudanças no Bandeirante. Gradativamente, a ação do pequeno grupo foi expandindo seus espaços de interferência, até chegar à direção da Escola no final de 1999. Nessa história estão cravados os marcos fundamentais que tornaram possível o processo de mudanças que vi acontecer na Escola durante esse denso e rico período da minha pesquisa.

A prof<sup>a</sup> A orgulha-se de sempre ter atuado na docência, mesmo quando aceitou assumir a vice-direção da Escola, na década de noventa. A imensa riqueza que acumulou e o prazer que o trabalho direto com os alunos lhe proporciona, pode-se perceber no entusiasmo como se reporta às vivências que teve. Os olhos brilham numa demonstração de contentamento com o que fez e faz, contagiando a quem se dispõe a ouvi-la. Talvez seja esse encantamento a melhor explicação para o fato dela, que *"nunca tinha pensado em ser professora"*, ter assumido com tanta garra o seu ofício de educadora e admitir estar realizada na profissão.

A prof<sup>a</sup> A sempre resistiu a deixar a sala de aula, mesmo quando o grupo que ela ajudou a formar e a eleger ascendeu à direção da Escola. Foi preciso um árduo trabalho para convencê-la de que poderia contribuir melhor se aceitasse integrar a coordenação pedagógica, que estava sendo constituída. Deixou-se persuadir aceitando agregar às responsabilidades, que já vinha desempenhando (docência, assessoria ao Grêmio estudantil, coordenadoria de projetos e integrante do Conselho Escolar), mais uma função: a da orientação educacional. Mas isso só foi possível concretizar a partir de 2002, após intensas e tensas

negociações com a Coordenadoria Regional de Educação, que não queria liberá-la para o ofício.

De espírito crítico e uma razão excepcionalmente sensível faz-se ouvir e respeitar pelos colegas e alunos. Sua voz carrega o tom, ora da brincadeira, ora da admoestação, com presença sempre perceptível e contundente, podendo tanto contribuir para construir como para destruir qualquer projeto. Transparente e extremamente dedicada ao trabalho, não se deixa prender a formalismos, sendo contumaz crítica de toda normalização que abafe as subjetividades ou que marginalize pessoas. Tenaz defensora dos alunos assume qualquer causa em que estejam envolvidos como vítimas, principalmente os mais humildes e os considerados desviantes. Em sua defesa, a vi freqüentar o conselho tutelar, a delegacia policial e o foro judiciário. Da mesma forma, mostra-se surpreendentemente dura quando se trata de ser justa ou de cobrar responsabilidades, principalmente de seus colegas. Certa vez, no embate que a Escola travou para liberá-la para a orientação educacional, ouvia-a cobrar coerência da Coordenadora da CRE, dizendo que *"quanto mais conhece os adultos, mais admira os jovens"*. É com eles que faz questão de estar. Pelo que observei até aqui, a recíproca é mais do que verdadeira: eles é que fazem questão de estar com ela.

*"Eu sempre tive uma grande afinidade com meus alunos"*, me disse ela, segredando-me histórias de sua vida profissional que emocionam e que explicam as mudanças significativas no decorrer dos anos, na sua forma de ser e de agir como pessoa e educadora.

*"Quando eu vim para Guaporé, um menino negro se encostou em mim. Ele era muito pobre, era inverno e fazia frio. Ele estava de chinelos de dedo. Tinha seis anos de idade e já usava maconha."*

*Andava por aí e roubava. E eu fiquei muito amiga dele. Ele acabou indo na minha casa quase todos os dias, eu não sabia mais o que fazer, eu não tinha muita experiência. Ficamos amigos e ele foi lá pra nossa Escola, começou a estudar. Uma professora foi horrível com ele, humilhando-o. Ele acabou deixando a Escola e a gente deixou por assim mesmo. A avó veio pedir pra gente ajudar ele de qualquer maneira. E a Escola não fez muita coisa. Ele não era mais nosso aluno, ele tinha abandonado a Escola. Com dezessete anos, eu fui no enterro dele. Foi um dos meninos que morreu espancado na Febem. E eu nunca me conformei com isso e disse que não poderia mais ser assim. Às vezes, parar meia hora ajuda a salvar uma vida. A partir daí, quando acontece alguma coisa, eu vou fundo e vou mesmo”.*

São inúmeros os casos que comprovam o quanto levou a sério esse compromisso. Houve até um fato em que, perante o juiz, aceitou assumir a guarda de um aluno que tinha perdido os pais. Isso por si já diz o fundamental de sua vida de educadora, que vai muito além do domínio parcelar de determinado conhecimento. Na Escola ou fora dela, ela encara os problemas, procurando resolvê-los. Valendo-se do leque ampliado de relações, que sua condição social e familiar lhe possibilitou ter, sempre se esmera em encontrar o tratamento adequado aos casos que lhe caem em mãos. Sabe mobilizar, como ninguém, profissionais conhecidos ou não, que possam ajudar em situações que ela mesma não consegue resolver.

Sobre o trabalho da sala de aula revela o segredo do seu sucesso: é preciso olhar para a singularidade dos alunos para poder criar vínculos com eles. Tratar todo mundo igual ou ficar indiferente às individualidades fica na contramão desse processo. *“Se eles não te aceitam, não tem aprendizagem”*, assevera, destacando que o primeiro passo precisa ser dado pelo educador. *“Olhar o que está acontecendo com os alunos é diferente do que só querer acomodar o aluno dentro da sala de aula, colocar no seu cantinho, quietinho, olhando pra frente”*, diz ela. Esta percepção possibilitará ao educador acolher

e valorizar tudo aquilo que preenche a vida dos seus alunos, como no caso da aluna que seguidamente vinha machucada para a Escola. Seus colegas de turma perceberam que ela vivia chorando pelos cantos e desconfiaram da estória que lhes contara. Procuraram a professora A para pedir que a ajudasse e foi assim que revelou que vivia sendo espancada pela madrasta, que também é professora, sob os olhares do pai. Descobriu também que fugira de casa e que estava sendo chamada perante o Juiz. Sentia-se desamparada e só. Foi o bastante para a professora A dispor-se a apoiá-la e orientá-la perante o juiz, em nome da Escola, em como devia proceder. *"Quando ela percebeu que a Escola achava que ela tinha razão, que o espancamento não é uma coisa correta, ela se fortaleceu"*, diz a professora, satisfeita com o desfecho do drama, favorável à estudante. Só lamenta não ter percebido antes, porque antes poderia ter evitado o sofrimento da aluna.

Conhecedora de inúmeras situações similares, a professora externa sua crítica contundente à desagregação familiar como geradora de situações de violência e infelicidades entre as crianças e jovens e que, muitas vezes, impossibilita a própria Escola de exercer um papel positivo frente a eles. Contou-me o caso de um aluno que ela passou a acompanhar no serviço de orientação. Percebendo a gravidade de sua situação empenhou-se em encaminhá-lo a uma avaliação especializada. Para sua surpresa, encontrou forte resistência na própria família que não aceitou seu encaminhamento e que acabou retirando-o da Escola. Demonstra toda sua indignação com essa *"indiferença"* da família que está transformando o menino numa *"vítima social"*.

Embora preocupação antiga reconhece que somente agora a Escola começa a assumir com mais clareza e força esse papel de orientação, o que

está sendo possível graças às mudanças que vêm ocorrendo e à contribuição que ela mesma se dispôs a dar. Admite também que as mudanças estão levando a Escola a ter uma outra *"percepção da educação"*. Isso está ligado ao *"processo que a escola está vivendo depois de uma luta de muitos anos"* e que os *"professores mudaram porque houve um espaço para mudança"*. Refere-se claramente à opção da equipe diretiva em investir na formação dos profissionais da Escola, o que vem sendo feito desde o ano 2000. *"Sem mudar a concepção, é impossível mudar a prática"* me assegura, salientando que maior que a descrença é a satisfação de ver fragmentos de utopia realizar-se na Escola. Para ela, tudo decorre de uma fundamental e anterior mudança: a que ocorre no interior do educador.

*"Ela se coloca no lugar da gente"*

Ariane

Ao falarem da relação com a prof<sup>a</sup> A, os alunos<sup>12</sup> confirmaram o que eu já tinha percebido, que se trata de uma profissional especialmente querida e benquista por eles. Ainda assim, fui surpreendido pela unanimidade positiva da

12

Alunos da Professora A	
Alexandre	Cursa 2º ano E.M. noturno; 17 anos; dedica-se somente ao estudo;
Ariane	Cursa 2º ano E.M noturno; 16 anos; há dois anos na Escola; trabalha durante o dia;
Fernando	Cursa 2º ano E.M. noturno; 21 anos, há dois anos na Escola; trabalha durante o dia em atividades de comércio.
Giovana	Cursa 2º ano E.M. noturno; 34 anos; casada, dois filhos; há dois anos retornou à Escola; trabalha em ourivesaria;

Constituí a amostra acima, com alunos do Ensino Médio noturno, representantes de turmas onde a prof<sup>a</sup> A atua como docente. As entrevistas foram feitas num clima mesclado de ansiedade, descontração e até entusiasmo. As perguntas versaram sobre suas vivências escolares, o que os motiva a vir à Escola após um dia de labuta, do que gostam e o que lhes causa dissabor no ambiente escolar e ainda sobre as suas relações com os professores, em especial com a prof<sup>a</sup> A.

avaliação. Os alunos não pouparam elogios, nem adjetivos para enaltecer as qualidades que sobressaem nas relações que estabelece com eles.

O Fernando disse que ela tem uma qualidade que a distingue: *"ela, além de professora, é uma amiga"*, procurando acentuar a distinção em relação aquele professor que ele caracteriza como fechado e restrito somente ao repasse da matéria. Ela é muito mais que só professora. Ela também é a *"conselheira"* que está sempre disposta a ouvir e ajudar seus alunos.

*"Quando eu comecei a estudar no Bandeirante, no primeiro dia ela conversou comigo, trocou idéias, deu conselhos e assim me conquistou. Essa é a professora que se enquadra em tudo o que eu gosto de um professor",*

A Arine concordou com o colega reforçando que se alguém tem algum problema pessoal *"é só falar com ela que ela tenta fazer de tudo para resolver"*. A imagem que ela passa aos alunos não podia ser outra: *"ela é uma mãe para nós"*, ressaltaram apoiados pelo Alexandre que disse que é por causa disso que *"todo mundo gosta dela"*.

Todos destacaram que, além de conselheira e amiga, desenvolve qualidades consideradas importantes pelos alunos. Sempre chega na sala de aula *"transbordando bom humor e botando todo mundo em alto astral"*, contou Ariane. Ressaltou ainda que ela sabe ensinar de forma *"carinhosa"*, por que *"parece que ela tem gosto de dar aula e ela passa esse gosto para nós"*. *"Ela se coloca no lugar da gente"*, disse ela. Para Fernando, ela ensina com *"simpatia"* e em cada aula imprime uma dinâmica diferenciada da anterior. *"Ela sabe dar aula"*, disse o Alexandre, porque *"sabe explicar a matéria com calma"*, repetindo tantas vezes quantas forem necessárias para os alunos compreenderem. Além disso, destacou que ela *"é uma pessoa que está sempre por dentro de tudo"*, uma pessoa *"informada"*.

Uma outra qualidade destacada pelos alunos é a coerência que distingue a professora dentro e fora da Escola. *"Quando estamos em sala de aula, ela está com a gente; se a gente se encontra na rua, ela pára, ela conversa, ela pede se está tudo bem"*, contou a Ariane que se diz admiradora da professora. *"Ela se dá bem com todo mundo, é uma professora que esbanja amizade, coleguismo, alegria"*, emenda o Fernando. *"Ela é uma das melhores professoras que eu já tive na minha vida"*, arrematou o Alexandre com a concordância dos demais.

Propus que falassem a respeito de suas motivações em ir à Escola depois de um dia de trabalho. Ariane disse que, embora preferisse o ensino diurno, obriga-se a estudar à noite porque precisa trabalhar durante o dia. Seu sonho é logo se formar. Alexandre explicitou que o faz porque pretende ingressar no Ensino Superior, como fez seu irmão. Fernando confessou que, depois de anos parado, só voltou a estudar porque lhe foi exigido para poder manter-se no emprego. Disse que gosta de estudar e que pretende continuar, cursando uma faculdade. Já a Giovana disse que retornou aos estudos, depois de dezesseis anos parada, por causa dos filhos estudantes que passaram a lhe exigir e também para incentivá-los a estudar.

*"Eu venho ao colégio todo dia com vontade e dedicação por causa do trabalho. Se você tem estudo, você consegue um emprego melhor"*, disse Fernando. Para Ariane vir pra aula à noite, depois de um dia de trabalho, é um passatempo *"uma coisa que a gente gosta de fazer, diferente do que faz o dia inteiro"*. Alexandre falou da Escola como um *"segundo lar"*, que dá gosto de frequentar por causa das amizades que proporciona e que considera *"importante pro desenvolvimento do estudo"*. Giovana afirmou que, depois da

rotina diária, vir à Escola ajuda a curar o estresse porque *"a gente começa a rir com uma colega, conversa com outra, faz uma brincadeira, as professoras fazem teatro..."*.

Pedi que explicitassem os ingredientes que favorecem esse gostar da Escola. Giovana disse que seu gosto é pelas amizades que nela cultiva. São elas que dão o sabor *"apimentado"* da noite. Revelou que assumiu, além de estudante, o papel de conselheira, pois com sua *"experiência de vida"* tem ajudado muito seus colegas. Alexandre também falou que gosta muito do ambiente da Escola e que seus muitos amigos, colegas e professores, o fazem gostar de estudar. Da mesma forma, Ariane falou de suas amizades na Escola, enquanto Fernando reportou-se à amizade dos professores e colegas como fundamental para dar o gosto de estudar à noite. Todos destacaram essa importância da Escola na formação de amizades que transcendem os seus muros e invadem a vida de cada um.

Pedi então para falar das suas relações com os professores. Alexandre e Fernando apontaram como bom aquele professor que, fora do ambiente escolar, sabe reconhecer seus alunos e manter com eles uma relação de amizade. A segunda qualidade é a do saber. *"Aqui, eles sabem bastante"*, me disseram, completando que não basta saber, é preciso saber explicar, direcionando o saber para a prática. *"Uma aula pra você entender bem, tem que ter risada, tem que descontrair, na hora de prestar atenção tu presta atenção; na hora de fazer o trabalho, eles são bem companheiros, eles vêm, explicam..."*. Giovana e Ariane concordaram com seus colegas, apontando o conhecimento prático como fundamental pra elas.

*"Eles não ficam só na parte teórica; eles partem pra prática, pra alegrar nosso dia. Por isso que é*

*interessante vir pra aula, porque não é bom a gente estudar só com professor de cara feia, um professor brabo, mal-humorado. Isso fica chato até pra nós”.*

Reconheceram que no Bandeirante, a maioria dos professores vem pro colégio alegres e dispostos. Para eles, *“o bom humor”* é a qualidade fundamental a marcar uma boa relação. *“A vontade de vir pro colégio parece que vai embora se a gente chegar aí e encontrar sempre aquele professor com a cara amarrada”*, conclui Alexandre.

### 3.2. PRESENÇA DE DISCIPLINA

*“Se a gente tem um bom relacionamento com a turma é mais fácil até pedir silêncio”.*

Prof<sup>a</sup> B<sup>13</sup>

A prof<sup>a</sup> B chegou no Bandeirante em 1989, depois de passar por Escolas da região onde, além da docência, assumiu cargos diretivos. Quando surgiu a oportunidade, largou a vice-direção da Escola onde trabalhava e optou por transferir-se ao Bandeirante e assim realizar o sonho de se dedicar à docência no Ensino Médio. Sempre trabalhou em sala de aula, com exceção de um período, quando participou da gestão da Escola, respondendo por uma vice-direção. Foi no período imediatamente anterior ao delimitado por esta pesquisa.

Convidei-a para participar da amostra de professores, por considerá-la legítima representante desse tempo que marcou profundamente a Escola. Que ela carrega essa representação, percebi nas várias oportunidades em que

<sup>13</sup>PROFESSORA B

43 anos, casada, dois filhos que estudam na Escola, tem Licenciatura Plena em Português e Inglês e conta 21 anos de magistério. É membro do Conselho Escolar.

assumiu sua fidelidade à antiga direção, quando das disputas de poder havidas dentro e fora da Escola. A mais recente delas foi na eleição para o 3º núcleo do CPERS-Sindicato, quando integrou a chapa de oposição intitulada "*Pó de Giz*" encabeçada pelo ex-diretor da Escola. No contexto dessa disputa, a maioria dos professores do Bandeirante apoiou a chapa da situação, vencedora no Estado, embora que, na circunscrição do Núcleo, tivesse perdido por ínfima percentagem de votos. Como sempre ocorre nessas ocasiões, esses foram dias de profunda tensão na Escola.

Antes e depois das eleições, passadas as tensões da hora, percebi que a postura da professora, de discrição e aparente tranqüilidade, não poderia ser identificada como de oposição no contexto da Escola, embora fosse vista como tal. Até mesmo no colegiado representativo do Conselho Escolar do qual participa sua posição tem sido a de apoio às propostas advindas da atual equipe diretiva. É verdade que, esporadicamente a vi manifestar suas inconformidades com situações que a estavam desagradando, principalmente em relação a problemas disciplinares em sala de aula. Colhi também manifestações discordantes relacionadas aos processos de mudanças nas práticas pedagógicas em curso na Escola. Nesses momentos, a vi adotar posturas incomuns e surpreendentes, revelando facetas desse *multipersonalismo potencial* adormecido em cada um, conforme atesta Morin.

Surpreendida com o convite para participar da pesquisa, dispôs-se a colaborar. A entrevista aconteceu num contexto de tensão e constrangimentos no interior da Escola. Ainda se respirava os ares da última disputa havida para a direção do Sindicato, na qual a Escola se envolvera por inteiro.

Solicitei para falar de sua vida e experiência de educadora. Contou-me de suas dificuldades com os alunos e do trabalho estressante. Falou também da satisfação dos resultados, quando os seus alunos retornam para dizer que valeu a pena o trabalho. Reconheceu que *"na sala de aula nem sempre se agrada os alunos; mas que depois que tu saís eles lembram de ti"*. Admitiu que construiu uma imagem de professora *"exigente demais"* devido à sua forma de atuar que leva os alunos a trabalhar muito em sala de aula, sem deixar margem para brincadeiras. Isso faz com que não tenha problemas de disciplina. Essa sua autoridade é exercida de múltiplas formas, como diz, bastando, às vezes, uma simples olhada para exercê-la e *"não deixar os alunos tomarem conta da sala"*. O controle sobre a turma, segundo ela, é fundamental para possibilitar o trabalho docente. *"Muitas vezes eu entro em choque com eles (...); eu sou séria e sou exigente"*, completa, revelando suas razões para os atritos que surgem. Seus alunos, diz, a apelidaram de professora *"sentido"*, uma alusão à disciplina castrense que eles a vêem exercer na sala de aula.

Contou-me que essa sua forma de ser professora passou, ao longo dos tempos, por algumas mudanças. Confessou que já foi muito mais exigente e que a experiência ajudou-a a mudar. *"Percebi que se a gente se der melhor na sala de aula, a convivência será melhor e tu saís menos estressada"*. Admitiu que *"se a gente tem um bom relacionamento com a turma, é mais fácil até pedir silêncio"*. Disse que notou mudanças nas turmas em que ela decidiu mudar a relação que tinha, o que resultou numa melhoria do trabalho. A experiência mostrou que *"pra ser amiga deles é (preciso) deixar que eles conversem os assuntos deles, ou mesmo contar onde trabalham, se têm algum problema..."*. Embora reconheça o potencial dessa relação, assume que sua rigidez e a

preocupação no repasse do conteúdo a tem impedido de *"me fazer querida nas turmas"*. Admitiu que *"preciso crescer muito ainda"*.

Perguntei-lhe sobre o que mais gosta na sala de aula, e ela me disse que é a *"troca de experiências"* entre os alunos, revelando que *"muitas vezes acontece de eu ir pra sala com aula preparada e ela não sair"*, por que os alunos trazem experiências e contam histórias que precisa deixar fluir. Reconheceu que *"tem que ser flexível"* e que é dessa troca que gosta. *"O contato com eles me gratifica"*. Reclamou que é estressante o ofício, mas que já não consegue ficar longe da Escola. Disse que se sente realizada como professora e, embora reclame da remuneração, não consegue nem pensar em exercer qualquer outro ofício, mesmo que melhor remunerado.

Sobre sua experiência no comando da Escola, no período em que assumiu a vice-direção, me disse que por causa de seu empenho em manter a ordem, fortaleceu a imagem de *"general"*, o que não impediu de estabelecer relações de amizades com muitos alunos. Sua queixa maior é em relação a professores, com quem *"é muito mais difícil de lidar do que com os alunos"*, desabafou. Fez questão de frisar, porém, que sua crítica não pode ser generalizada, nem aos professores, nem aos alunos. Disse que sua experiência a ajudou a lidar com as pessoas porque *"tinha noites que os alunos apareciam só para conversar comigo e com os professores"*.

A respeito do trabalho que vem sendo feito na Escola, ela reconhece que trouxe mudanças. *"É uma experiência bastante diferente daquela que eu tive"*, acentuando que lhe chama a atenção o trabalho em grupo que é feito e a ênfase que é dada ao pedagógico. Revelou seu *medo* em relação à nova forma de gestão da Escola, que ela relaciona às exigências do trabalho coletivo, centrado em

múltiplas reuniões, onde são discutidas e decididas as ações, o que envolve bastante os membros da equipe. Disse ter percebido que *"as mudanças ocorreram principalmente no pedagógico"*, a partir do fortalecimento do setor que pensa, planeja e desencadeia ações de conjunto na Escola.

*"A gente precisa sair da Escola  
preparado para a vida,  
não só para o vestibular"*  
Fernanda<sup>14</sup>

Os alunos da professora B me falaram de suas vivências escolares. Marina contou que percebeu no Bandeirante um clima de *"muita amizade entre os professores e os alunos"*, que não tinha percebido em nenhuma escola. *"Em pouco tempo eles aprendem o nome da gente, sabem o que a gente gosta, o que a gente não gosta"*. Além da amizade, ela destacou ter percebido *"dedicação"* e *"preocupação"* dos professores em relação aos alunos. Patrick, que cursou todo o Ensino Fundamental em escola privada, disse que a diferença que percebeu foi *"na parte humana"*, com uma maior amizade e aproximação dos professores,

---

14

<b>Alunos da Professora B</b>	
Daiane	Cursa 1º ano E.M matutino; 15 anos; está há 1 ano na Escola;
Fernanda	Cursa 1º ano E.M. matutino; 15 anos; há cinco anos estuda no Bandeirante;
Marina	Cursa 3º ano E.M. matutino; 17 anos; ingressante na Escola; faz cursinho à tarde e trabalha à noite.
Moisés	Cursa 3º ano E.M matutino; 17 anos; há três anos na Escola; trabalha à tarde e faz pré-vestibular.
Patrick	Cursa 3ºano E.M matutino; 17 anos; estuda há 3 anos no Bandeirante;

Constituí a amostra acima com representantes das turmas onde a prof<sup>a</sup> B exerce a docência, todos alunos do Ensino Médio matutino. Realizei com eles duas entrevistas coletivas no mês de outubro de 2002. Demonstrando timidez na hora de falar, aos poucos foram se soltando e contando suas experiências de vida na Escola e as relações tecidas com seus professores, especialmente com a prof<sup>a</sup> B. Como a configuração do grupo de deu com alunos que, antes de ingressar no Bandeirante, tiveram vivências em diferentes Escolas, propus que começassem por relacionar dessas vivências escolares que tiveram.

o que não acontecia antes. Admitiu que isso o tem ajudado muito, por criar um ambiente que proporciona ao aluno *"pensar e a refletir melhor sobre as coisas"*. Tanto Daiane como Moisés reforçaram o mesmo, que encontraram um ambiente favorável às amizades e que isso os têm ajudado muito. Fernanda confessou sua preferência pela Escola *"por causa de todo o clima de amizade que tem; todo mundo se ajuda, mesmo quem não se conhece"*, citando projetos desenvolvidos que promovem esta integração.

Pedi-lhes para falar daquilo que os motiva a vir à Escola. Moisés referiu-se à necessidade desse nível de estudo como condição para conseguir lugar no mercado de trabalho. Patrick também concordou, acrescentando que busca na Escola conhecimentos gerais. Marina acrescentou que a Escola,

*"(...) muito mais do que preparar para um emprego, para um vestibular, para uma faculdade, ela te prepara para a vida. Ela te prepara pro jeito que tu vai pensar amanhã, o jeito que tu vai agir amanhã, porque ela forma o caráter da pessoa. Aqui tu conheces pessoas, tu te relacionas com pessoas, tu vives momentos que em outro lugar não viveria; tu aprendes coisas, a dar opinião, a respeitar a vez do outro falar; tu aprendes a ouvir também (...); eu acho que ela transforma o teu jeito de pensar e de te relacionar com o resto do mundo. Por que a gente passa por várias coisas dentro de uma Escola que em casa não passaria. Tu (encontras) pessoas totalmente diferentes, cada uma delas com uma experiência e que tu acabas aprendendo junto com essas pessoas. Eu acho que a Escola, mais do que ensinar a preparar para o trabalho, ela ensina a gente a como respeitar, como escutar o outro, como falar, como colocar a opinião. E assim, ela ensina como é a vida lá fora".*

Perguntei-lhes se gostam de estar na Escola e quais os ingredientes que dão o sabor à convivência no Bandeirante. Daiane disse que se sente privilegiada em poder estudar e que não faz isso como obrigação, reconhecendo que tantos outros gostariam e não conseguem. Argumentou que, embora esteja na Escola há pouco tempo, *"não demorou muito para ser amiga de todos. Todo*

*mundo é companheiro de todo mundo: se tem felicidade, compartilha felicidade; se tem tristeza, compartilha tristeza*". Patrick destacou como positivo a forma dos professores trabalharem em sala de aula. Aqui *"se aprende a viver em sociedade, a conviver melhor"*, disse ele, acrescentando que é isso que dá gosto de vir à Escola.

Marina declarou sua paixão dizendo que *"adoro estar aqui por que sou uma pessoa que corro atrás da igualdade e aqui encontro isso"*. Ela salientou que, nesse tempo em que se vê pessoas só pensando em dinheiro, a Escola se constitui num espaço onde se pode *"demonstrar carinho pelas outras pessoas, dar um abraço, um beijo, se tu precisares de alguém é só chegar e conversar, expor a idéia e saber escutar o outro. Isso pra mim é igualdade"*. Demonstrou sua inconformidade com o consumismo e a discriminação existentes na sociedade, afirmando que *"aqui eu encontro a igualdade e por isso eu gosto de estar aqui"*.

Fernanda apresentou as razões do seu gostar: o jeito de trabalhar dos professores em sala de aula que *"não ficam despejando matéria em cima de nós"*, mas que sabem conversar e abordar assuntos que interessem aos alunos; e o clima de amizade que existe entre os colegas. Contou que está numa turma nova, mesclada com alunos ingressantes no Bandeirante, e que estão enfrentando os problemas do preconceito e da discriminação que cada um trouxe de suas Escolas de origem. *"A gente está tentando quebrar isso dentro da sala de aula"*.

Moisés confessou que *"o principal motivo que venho aqui é por causa das amizades que eu tenho. Os meus amigos estão aqui, eu conheci aqui e continuam aqui"*. Contudo, afora isso, disse que gosta da Escola porque ela é uma

preparação para a vida. *"Venho também porque aqui acontecem brigas, desafios, momentos bons e ruins, e a gente sabe que vai encontrar isso na vida. É bom aprender a lidar com essas situações".*

Pedi-lhes para falar das relações com os seus professores, apontando para as qualidades que perpassam esse relacionamento. Marina reconheceu que a sua turma é explosiva, hiperativa, que não pára um minuto sequer. Produz o tumulto e o barulho, principalmente quando da troca de professor nos intervalos das aulas. Ela descreveu a situação:

*"E aí tem professores que chegam brabos, ou que não falam nada ou que mandam todo mundo calar a boca quando estão de mau humor. Outros escrevem simplesmente alguma frase no quadro ou que falam alguma coisa e fazem todo mundo ficar quieto e fazer tudo o que tem pra fazer. Assim, tem gente que cativa: o professor de física, eu nunca vi pra ele dar aula de física! Eu tenho pavor de física e ele consegue chegar lá na frente e fazer todo mundo ficar quieto. E tem professores que por mais que trepem encima da classe, não tem essa coisa de deixar a gente ficar quieto".*

Contou o caso de uma professora, cujas aulas eles avacalhavam porque ela demonstrava antipatia pela turma e centrava sua ação só no repasse da matéria. Entretanto, quando um acidente acometeu a professora, a turma se mobilizou para ajudá-la, demonstrando *"que a gente gostava dela"*. Depois disso, tudo mudou. *"Agora ela chega, conversa sobre outros assuntos porque a aula não pode ficar restrita à matéria, livro, caderno, copiar, trabalho, sabe!"*, arrematou com segurança.

### 3.3. PRESENÇA DE AMIZADE

*"Eu acredito que a afetividade, o carinho,  
o amor que a gente pode mostrar  
pelas pessoas, alunos, colegas,  
é a base de tudo".*  
Prof<sup>a</sup> C<sup>15</sup>

O início da experiência profissional da prof<sup>a</sup> C no magistério remonta aos idos de 1977, quando assumiu o primeiro contrato, enquanto cursava o primeiro ano da Faculdade. Na época, trabalhava durante o dia e, à noite, se deslocava, mais de cem quilômetros, para estudar em Passo Fundo, onde acabou concluindo o curso de letras. Porém, somente em 1988 é que foi nomeada para assumir seu primeiro cargo de professora estadual, passando, a partir daí, por inúmeras experiências, incluindo a de participar da gestão da Escola onde atuava. Para realizar um antigo sonho, transferiu-se ao Bandeirante em 1999.

Desde o começo da pesquisa vi que a prof<sup>a</sup> C poderia contribuir muito para evidenciar e compreender a ambivalência que se manifesta no ser, estar e agir dos educadores no cotidiano escolar. Propus-me a compreender melhor a insegurança e a insatisfação manifestas na Escola, como no dia em que a ouvi desabafar que já não agüentava mais, que não via a hora de se aposentar para ir trabalhar em qualquer outro lugar, menos na educação. Propus-me a compreender igualmente a dedicação e o empenho manifestos no dia-a-dia, o que foi publicamente reconhecido em sua pessoa na formatura do Ensino Médio

---

15

PROFESSORA C
--------------

46 anos, casada com três filhos que se formaram na Escola. Tem Licenciatura Curta em Letras. Acumula 24 anos de magistério. Integra a equipe diretiva, como vice-diretora.
--

de 2000, quando foi escolhida e homenageada pelos formandos, com elogios e flores, por sua atuação na Escola. Enfim, propus-me a compreender em sua figura surpreendente, que aceitou participar da equipe diretiva em 2002, o jogo de máscaras que transparece na Escola revelando as múltiplas potencialidades que se escondem adormecidas no interior de cada um.

Posso dizer que continuei a me surpreender, positivamente, o tempo todo. Na entrevista, comecei perguntando sobre o seu aprendizado pessoal nesses anos todos de magistério e me disse que o maior de todos foi que *"a gente nunca está pronto, que a gente não apenas ensina mas, principalmente, a gente aprende com os alunos..."*. Disse ainda conceber que

*"(...) a educação é um caminho de possibilidades, que nem sempre a gente precisa acertar tudo, que a gente tem que fazer o máximo, mas que é um caminho de possibilidades, sujeito a acertos, sujeito a erros, principalmente porque a gente trabalha com seres humanos, totalmente diferentes uns dos outros e com uma infinidade de emoções e aspectos que ultrapassam os muros da Escola (...) é preciso ter presente que nossos alunos não são parte do mobiliário da Escola, que são seres humanos que trazem experiências diferentes uns dos outros. Precisamos compreendê-los e fazer com que eles descubram um sentido de vida na Escola".*

Disse que procura abrir espaços para os alunos falarem, trocarem idéias entre si e com ela, reconhecendo aprender e crescer muito com eles. *"Às vezes a gente fala da vida da gente, das experiências da gente e isso cala fundo"*. Admitiu que o mais importante de tudo é tratar os alunos com *"afetividade"*. Perguntei-lhe como isso se dá no cotidiano e ela me disse que

*"(...) pra mim é saber sentar nos grupos e conversar com eles enquanto organizam seus trabalhos, saber um pouco da vida deles, ouvir suas queixas sobre o trabalho, sobre o emprego, sobre o patrão (...); dar um conselho, tentar ajudar numa briguinha de amor (...); quando for necessário mostrar que se tem limites, que se vai até um certo ponto (...); é mostrar que*

*alguma coisa precisa ser mudada quando não está legal, às vezes chamar o aluno em separado pra conversar. Raramente eles não compreendem que a gente quer o melhor pra eles".*

Reconheceu ter aprendido isso com a experiência, e que, no início, ela não agia assim. *"A maioria de nós é fruto da Escola tradicional",* disse ela revelando sua insegurança no agir, *"por que não sei se estou fazendo certo".* Essa insegurança a faz questionar-se permanentemente, porque se sente no entremeio de formas distintas de conceber o ofício da educação.

Disse que, quando chegou na Escola em 1999, encontrou uma direção *"bastante fechada (...) que se voltava mais pra parte burocrática e administrativa".* Tratava-se de um modo de exercer o poder de forma centralizada, *"uma pessoa mandando e os outros obedecendo".* Reconhece os movimentos de mudança que perpassam a Escola. *"Há uma gestão democrática, aberta. Somos uma equipe diretiva, um grupo onde ninguém decide nada sozinho".*

Para ela, essa forma de gerir a Escola está na origem do processo de mudanças que nela vêm ocorrendo. Contudo, além da abertura proporcionada pela direção, há um outro fator que ela ressalta: *"é preciso vontade de todos os que compõem a Escola",* para que possa haver mudanças. Reconhece, porém, que é preciso respeitar a caminhada particular dos sujeitos porque *"alguns caminham de forma mais acelerada, outros mais lentamente".*

Disse que a principal mudança está ocorrendo com os próprios educadores que passaram a se perceber melhor no processo educativo. Disse ela que durante anos partilhou da idéia de que *"o bom professor e a boa Escola eram os que reprovavam bastante".* Mas, como disse, eram outros tempos. Hoje,

*"(...) eu digo pros meus alunos que se o bom médico é o que salva e a boa costureira é aquela que não estraga o vestido, a boa Escola é aquela que ajuda o aluno a se promover e a crescer como ser humano".*

Reconheceu que o processo de mudança dos educadores está relacionado diretamente aos cursos realizados na Escola. *"Eu acho que depois do curso de educação para a paz a nossa Escola deu um salto. Mas não apenas ele. Acho que a Escola ganhou muito, mas muito mesmo, com o trabalho da UFRGS aqui dentro".* Refere-se ao programa de formação desenvolvido na Escola neste período que tem trazido idéias novas à Escola e se constituído em fonte de reflexão dos professores.

Tais cursos têm ajudado os professores a refletirem sobre sua forma de ser e estar na Escola, e a reverem suas práticas tradicionais. *"Eles têm ajudado a ver os alunos com outros olhos",* testemunhou ela. Disse que nos últimos tempos, *"a gente sente na sala de aula os reflexos disso. Os alunos estão mais calmos, parece que até mais felizes",* disse ela.

Ela se disse convencida de que o ser humano, como pregava Freire, é um ser de possibilidades, que nunca está pronto, que está sempre a caminho. Seu principal legado, depois de todos esses anos é que *"a afetividade, o carinho, o amor que a gente pode mostrar pelas pessoas, alunos, colegas, é a base de tudo".*

*"Eu amo o que faço",* me disse apresentando as razões que impulsionam seu agir e enchem de sentido a sua vida de professora: *"não me reconheço de outra forma a não ser sendo professora em sala de aula".* Expressou também seu orgulho e satisfação em estar no Bandeirante: *"ele é parte de mim, uma parte da minha família".* Talvez seja essa a melhor explicação para o fato de,

prestes a se aposentar, estar assumindo uma nova nomeação na Escola. *"Aqui a gente se mantém jovem"*, concluiu ela.

*"Se o professor tem uma ligação com o aluno,  
se ele tem algo que te cativa,  
se ele é teu amigo, a coisa rende mais"*

Maurício<sup>16</sup>

Os alunos da professora C expuseram as suas razões de estar na Escola. Ediane disse que voltou a estudar porque sentiu necessidade em função das exigências do mercado de trabalho. Da mesma forma, Alex disse que hoje em

---

16

Alunos da Professora C	
Alex	Cursa 1ºano E.M. noturno; 23 anos; sempre estudou na Escola; trabalha em ourivesaria;
Alexandre	Cursa 1ºano E.M. noturno; 22 anos; fez supletivo e está ingressando na Escola; trabalhador diurno;
Aline	Cursa 3ºano E.M. noturno; 17 anos; há três anos na Escola; ocupa cargo comissionado na prefeitura;
Cristian	Cursa 1ºano E.M. noturno; 15 anos; sempre estudou na Escola; trabalha em ourivesaria;
Daniela	Cursa 1ºano E.M. noturno; 15 anos; há cinco anos na Escola; trabalha em casa durante o dia;
Ediane	Cursa 1ºano E.M. noturno; 22 anos; reingressante na Escola; trabalha em fábrica de lingerie;
Fernando	Cursa 2ºano E.M. noturno; estuda há seis anos na Escola; trabalha em ourivesaria;
Felipe	Cursa 2º ano E.M. noturno; 16 anos; há cinco anos na Escola; trabalha em ourivesaria;
Maurício	Cursa 3º ano E.M. noturno; 19 anos; participa do Grêmio estudantil e do Conselho Escolar; trabalhador diurno;
Mircéia	Cursa 3ºano E.M. noturno; 17 anos; há três anos na Escola; militante do Grêmio estudantil; trabalhadora diurna;

Colhi de uma amostra bem variada de alunos, todos jovens trabalhadores que freqüentam o Ensino Médio noturno, testemunhos que ratificam a imagem positiva que a Prof<sup>a</sup> C cultiva neles. As entrevistas ocorreram no mês de outubro de 2002 e foram feitas com dois distintos grupos: o primeiro, com alunos das turmas iniciais do Ensino Médio, que reagiram de forma mais comedida às entrevistas; e o segundo, com alunos dos segundos e terceiros anos, que demonstraram maior disposição para falar. Iniciei as entrevistas solicitando que cada um expusesse as suas razões de estar na Escola.

dia *"se não tem estudo a pessoa é nada na vida"*. Daniela também concordou dizendo, porém, que seu sonho é ingressar na universidade. Cristian e Alexandre buscam uma chance para ter um emprego melhor.

Aline disse que procura na Escola uma base de conhecimento que a ajude a conseguir uma dignidade de vida. Felipe reconheceu que, hoje em dia, *"estudar é uma necessidade"* e que *"sem estudo é quase impossível viver"*. Da mesma forma, Fernando expressou seu entendimento de que *"sem o estudo a gente não é nada"*, e que ele é exigência para qualquer emprego que se queira. Mircéia disse que seu interesse maior é pelo estudo mesmo, pois sempre gostou muito de ler e estudar. Disse que vem à Escola por causa das amizades que cultiva e, por fim, por causa do emprego. Maurício salientou que gosta de aprender explicando que *"dentro da Escola a gente se politiza, a gente aprende a trabalhar em grupo, a conviver com as pessoas, a gente aprende a viver, a gente aprende a ser gente"*.

Solicitei que me dissessem se gostam de vir à Escola, procurando salientar as razões de seu gostar. Alex disse que gosta da Escola por causa das amizades. Ediane destacou o papel dos professores como amigos, de quem ouve conselhos e conversas que são *"mais valiosas que a matéria"*. Para Cristian, os professores também exercem papel fundamental no seu gostar. *"Cada professor tem um jeito e cada um é diferente e assim a gente se sente melhor"* e, aqui, *"as pessoas são muito amigas"*. Alexandre disse que *"gosto muito de vir pela amizade com meus colegas e os professores também; a Escola para mim é a segunda casa"*.

Maurício destacou que se sente bem no Bandeirante principalmente *"pelo jeito de tratar e lidar com os alunos"*, bem diferente de outras Escolas pelas

quais passou. Salientou que percebe uma *"ligação maior entre aluno e professor, entre direção e aluno"* fazendo com que *"a gente se sinta melhor e tenha mais prazer de vir à Escola"*. Destacou que *"se o professor tem uma ligação com o aluno, se tem algo mais, algo que cativa, se ele é teu amigo, a coisa rende mais fácil"*, salientando que é isso o mais importante que ele percebe na Escola, o que mais incentiva os alunos. Contou também que foi no Bandeirante que conheceu uma pessoa especial, com quem criou *"uma relação afetiva, de amizade"* e que acabou resultando em namoro. *"A gente namorou quase todo o segundo ano, estudava junto, fazia os trabalhos juntos. Foi muito legal"*.

Aline, que fez o Ensino Fundamental noutra Escola, disse que se encontrou ao ingressar no Bandeirante destacando que isso se deu em função do trabalho pedagógico desenvolvido, que envolve e faz os alunos participar de múltiplas atividades. *"A gente aprende a ser humano aqui dentro"*, salientando a *"integração que sente com os professores porque eles entendem a gente"*.

Da mesma forma Felipe disse que se identificou, ao ingressar no Bandeirante, com o ambiente de família que predomina, pois *"depois de um dia cansativo, você vem a uma Escola onde professores, colegas, amigos, sabem como te cativar"*. Destacou também o *"conhecimento enorme"* de seus professores. Mircéia, que também cursou o Ensino Fundamental noutra Escola, disse que *"gosta de estudar no Bandeirante porque aqui aprendi a ter responsabilidade, aprendi a me organizar e a participar"*.

Ainda sobre as relações tecidas com seus professores, Mircéia salientou que *"o que me faz ter gosto pela sala de aula é o que eu faço fora dela"*, referindo-se ao incentivo e à valorização dos professores à participação dos

alunos em projetos pedagógicos extraclasse. Para ela, *"isso faz a gente sentir-se mais valorizado e a gente leva esse valor para a sala de aula"*.

Ao falar da Prof<sup>a</sup> C nenhum dos alunos apontou qualquer coisa que pudesse desabonar a sua conduta no contexto da sala de aula. Pelo contrário, fui surpreendido pela unanimidade positiva na avaliação por eles feita. Fernando não economizou adjetivos para elogiá-la: *"ela é querida, ela te entende. Tu podes pedir qualquer coisa que ela te explica, ela sabe ouvir..."*.

Da mesma forma, Aline destacou as qualidades que sobressaem nas relações que a Prof<sup>a</sup> C estabelece com seus alunos no recôndito da sala de aula: *"(...) ela sabe ser mestre, aluna e colega ao mesmo tempo. Se tu estás distraído, ela te busca, ela te chama, ela te prende de novo à aula..."*.

Ediane, Alex, Cristian e Alexandre falaram que ela tem *"muito respeito pelos alunos e que os alunos a respeitam muito"*. Classificaram as aulas que ela dá como *"ótimas"*, porque *"dá trabalhos com livros"*, *"pesquisas em grupos"* nas quais *"todo mundo participa"*. De igual modo, Mircéia destacou a *"maneira diferente de dar aula"* que faz os alunos aprenderem mais com ela. *"Ela é uma pessoa muito atenciosa"*, acrescentou ela, estendendo a outros professores idênticas qualidades.

*"Não é só ela que faz isso. Muitos professores também fazem. Eles têm uma confiança em ti; porque se os professores não confiarem em ti, tu não vais confiar neles e quando eles demonstram confiança em ti, eles te dão responsabilidades, eles dão coisas pra fazer, eles te entendem, e como eles confiaram em ti, tu sabes que tem que fazer. É uma maneira diferente de eles te cobrarem: é confiando"*.

Felipe aproveitou para expressar sua opinião sobre a Escola e a professora C:

*"(...) o Bandeirante privilegiado por possuir professores de tão alta qualidade, não apenas por sua inteligência, mas por sua coragem e vontade de fazer coisas concretas. Cito como exemplo a caminhada pela paz que fizemos pela cidade (...); como Escola pública, a gente achava que nós éramos nada. Nós mostramos que somos pessoas diferentes (...). A professora C é uma professora cativante. Se um aluno estiver cabisbaixo, num canto da sala, ela vem e pergunta: 'o que foi meu filho?' - ela não chama de aluno - ela explica, ela tem uma inteligência exemplar, ela é uma professora completa".*

É idêntica a avaliação do Maurício que afirmou que a *"Escola tem ótimos professores"*, que *"animam"* e *"empolgam"* os seus alunos. Elogiou a professora de história que *"dá gosto de ouvir falar"* e que deixa transparecer *"que ela gosta do que faz"*. Referiu-se à professora de biologia como uma *"segunda mãe"*, destacando o apoio que ela lhe deu quando perdeu o pai, no ano passado. *"Foi ela que me ajudou a botar os pés no chão"*, diz. Sobre a prof<sup>a</sup> C, disse que

*"(...) foi com ela que eu aprendi o hábito da leitura, que eu peguei o gosto pela leitura. Ela tem um jeito cativante. Ela fala 'meu filho'. Tu dá 'oi' e ela te fala: bom dia!. Ela fala te olhando nos olhos. Ela passa uma sinceridade muito legal, além de conseguir dar a aula sem usar daqueles meios que eu não acho legal: gritar, xingar. Ela consegue manter a turma prestando atenção, com o jeito calmo dela, sem perder a paciência, sem gritar, sem levantar a voz. Eu acho isso muito importante".*

Ediane apontou outras características da personalidade da professora C, afirmando que *"ela tem um jeito fechado, ela não é muito de conversar. Ela conversa, mas é mais fechada, ela não está sempre simpática, mas ela faz amizade com os alunos da maneira dela"*. Aline demonstra gratidão por que *"ela me ensinou a fazer redações"*, atribuindo-lhe o mérito de ter ganho recentemente um concurso na cidade. *"Foi ela que me ensinou e eu tenho uma gratidão muito grande com ela"*.

### 3.4. PRESENÇA DE ENTUSIASMO

"O que me faz viver e me impulsiona todos os dias é como eu faço para conquistar meu aluno para que ele seja um adulto diferente, mais consciente, mais ético, mais humano, mais em paz, mais feliz".

Prof<sup>a</sup> D<sup>17</sup>

Antes de ingressar na Escola, a prof<sup>a</sup> D atuou por muitos anos na Rede Municipal de Ensino, exercendo diversas atividades, entre elas a unidocência em turmas multisseriadas. Desde 1989 ajuda a escrever a história do Bandeirante tendo passado por múltiplas experiências e funções. Participou da primeira gestão eleita na Escola, em 1996-97, na condição de vice-diretora. Afora esse período, sempre exerceu a docência em sala de aula, desenvolvendo projetos em educação artística. Em 2002, aceitou o convite para coordenar a reestruturação da Biblioteca da Escola.

Desde o início vi na presença da prof<sup>a</sup> D a expressão de uma originalidade. Percebi que exerce uma grande liderança junto a seus colegas. Já a vi manifestar-se com entusiasmo sobre o trabalho pedagógico que desenvolve, instando outros ao comprometimento com as mudanças na Escola. Decidida, sabe envolver e arrastar outros pelas trilhas que vai abrindo; criativa, dá um toque inconfundível de singularidade em tudo aquilo que faz com carinho. Não lhe faltam nem abertura ao novo, nem generosidade em abraçar, quando quer, as propostas que lhe são feitas.

---

17

PROFESSORA D

*44 anos, casada, formada em Educação Artística, há 14 anos na Escola, onde recentemente se formou o único filho. Coordena a equipe que atua na Biblioteca escolar.*

Por outro lado, já a vi também se manifestar de forma impulsiva, provocando mal-estar e inquietação no grupo. Um dia desses desafiou a direção da Escola que vinha relembrar ao grupo a reunião constante no calendário escolar e que, por um lapso, não tinha sido, como é o costume, registrada no quadro da sala dos professores. Noutra oportunidade, ouvi reagir intempestivamente à coordenação pedagógica que vinha solicitar-lhe esclarecimentos sobre um aluno da turma onde é conselheira. Houve tempos em que a vi demonstrar sua incredulidade frente a possibilidades de mudanças na Escola. Não obstante, ela mesma reconhece que tem mudado muito nos últimos anos, contribuindo para a recriação da Escola.

Quis saber dela a respeito de seu trabalho. Revelou-me sua enorme paixão pelo que faz. Disse que sente *"um amor enorme em trabalhar com sensibilização com os alunos"* com os quais confessa ter uma grande facilidade de lidar. Os alunos no caso, são os adolescentes que frequentam as séries finais do Ensino Fundamental. Confessa estar muito satisfeita com as mudanças que estão ocorrendo porque *"era isso que eu queria, que a Escola realmente pensasse sentimentos, solidariedade, tranqüilidade, espaço pedagógico"*. Disse que essa luta pelo pedagógico sempre foi sua e que somente agora vê realizar-se. Disse também que percebe mudanças na construção de um caminho que todos possam trilhar juntos. Reconheceu que os projetos pedagógicos, que estão sendo desenvolvidos, estão aproximando as pessoas, o que foi seu sonho irrealizado nos tempos em que participou da gestão da Escola. *"Eu lembro que quando eu era vice-diretora, era muito difícil conseguir que as pessoas ajudassem a fazer o trabalho, a pôr a mão na massa"*, recorda, dizendo que *"agora estamos conseguindo fazer o grupo trabalhar para todos"*, referindo-se aos projetos desenvolvidos pelas áreas de conhecimento. A

satisfação que sente tem a ver com a metamorfose que a transformou nesses anos em que está na Escola.

*"Eu cresci, eu acrescentei muito à minha forma de pensar. Eu relaxei. Eu queria mudança. Sozinha não conseguia fazer nada. Eu acho que agora já consigo relaxar. Claro que é a maturidade. São 25 anos de sala de aula (...); a minha prática mudou, até os momentos de conflito de sala de aula, conseguir acalmar o grupo, conseguir transformar o momento (...); eu acho que isso está me dando muito prazer. Eu modifiquei, sim (...). Eu passei por diversos momentos, de satisfação e de insatisfação. Eu sou muito ativa. Antes eu fazia tudo sozinha. Hoje, eu já descobri que eu preciso orientar, eu preciso dar o caminho, eu preciso ser ponte pra eles".*

Esta metamorfose a tem ajudado a desempenhar melhor o seu papel de educadora na sala de aula.

*"Antigamente eu organizava a aula, me preocupava em pegar e executar tudo direitinho, certinho. Hoje, eu elaboro a minha aula, faço o meu planejamento, chego na sala de aula e muitas vezes eu não faço nada daquilo. Por que o momento não é para aquele trabalho que eu pensei. Então eu modifico ali na hora (...); e nunca uma turma faz igual à outra. É essa diferença deles que me alimenta e me desafia".*

Contou que hoje há uma maior preocupação dos professores com os alunos, ao contrário de outros tempos, quando eram vistos apenas como um número da chamada.

*"Se um aluno está com um problema pessoal, familiar, a gente procura identificar esse problema. É uma mudança nossa, uma postura diferente: buscar uma explicação para poder auxiliar esse aluno. E esse auxílio a gente está conseguindo dar mais no individual".*

Completo dizendo que *"nós não podemos ficar na sala de aula passando conteúdo, a gente precisa ir além do conteúdo"*. Disse que sua relação com os alunos se dá na base da autenticidade, o que lhe rendeu *"muitos vínculos e amizades"*. Ela contou como isso se dá em suas aulas de educação artística.

*"Eu fico muito perto deles, eu me sento no chão com eles, eu brinco, eu conto piadas, digo provérbios e eles têm uma grande intimidade comigo. Eles têm liberdade, mas também eles me respeitam. Eles conhecem meu olhar, a minha respiração, quando eu paro, quando eu fico calada, quando eu olho para um lado, quando olho para outro (...); eles me conhecem! E eles sabem me conquistar".*

Contou-me como foi construindo assim a sua "sensibilidade" junto com os alunos. Revela sua paixão criativa ao falar dos projetos que desenvolve em sala de aula:

*"Eu já tive alunos que me disseram, professora como tu és chata! E aí eu digo: mas o que é ser chata? E eles: tu fazes a gente pensar demais! Ah! Se for assim, se ser chata é fazer pensar demais, estou sendo o que eu quero (...); eu friso que não quero que eles conheçam Picasso, Van Gogh, Da Vinci pra saber quem foram e o que pintaram. Quero que eles conheçam as preocupações deles, as vivências, como enxergavam a natureza (...); então eu transporto essa compreensão do ontem para o agora. E eles fazem a experiência (de) viver a experiência de ser (...) Estamos brincando de ser Carlos Drummond na sala de aula. Primeiro, ouvindo a voz de Drummond, para introduzir os alunos em sua poesia. E, enquanto ouvem, os alunos vão desenhando, vão rabiscando (...) vão virando poetas, fazendo poemas que vêm me mostrar. Isso me dá um prazer porque eu sei que eles estão crescendo juntos".*

Nestes dias em que escrevo, assisto novamente as paredes do Bandeirante serem tomadas pelos trabalhos de seus alunos, envolvidos na recriação dos clássicos da pintura universal. Percebo o quanto de sentido existe quando o trabalho pedagógico encontra o aluvião da sensibilidade. Assim, quando o trabalho criativo se transforma em estética que mais se pode querer, além do deleite que oferece aos olhos e o prazer que ele proporciona a quem o faz?

*"Ela é muito legal.  
Ela não esconde as coisas que tem pra dizer,  
ela diz discretamente,  
ela não fala pelas costas"*  
Alexandre<sup>18</sup>

Os alunos da professora D começaram falando de suas motivações pessoais em vir à Escola. Marcelo disse que vem à Escola *"por causa da necessidade que a vida põe, de a gente se preparar bem para o futuro"*. Salientou sua compreensão de que a *"Escola é a base do nosso aprendizado pra vida"*, na medida em que proporciona a convivência entre as pessoas. Embora confesse que gosta muito de conhecer coisas novas, disse que não é apenas isso que o motiva. *"Não é pelo ensino em si, mas também pela vivência com os outros"*. Viviane acrescentou que sua motivação não é tanto pela carreira futura e o estudo em si, embora goste muito de estudar.

*"Eu venho pra Escola (...) pra desenvolver o meu ser interior. Aqui eu aprendo a conviver com as pessoas, com personalidades diferentes; eu aprendo a ter responsabilidades sobre os meus atos; a ter compromissos com a Escola. Eu acho que isso tudo ajuda, desenvolve minha sensibilidade, várias coisas do meu ser"*.

Daniela confessou que não se interessava em estudar e que descobriu, depois de uma conversa *"séria"* com a mãe, que *"a Escola é o único lugar onde eu*

18

Alunos da Professora D	
Alexandre	Cursa 7ª série E.Fundamental; 15 anos; sempre estudou na escola, duas vezes repetente;
Daniela	Cursa 8ª série E. Fundamental; 16 anos; há quatro anos na escola;
Marcelo	Cursa 8ª série E. Fundamental; 13 anos; sempre estudou na escola;
Paola	Cursa 8ª série E. Fundamental; 14 anos; há dois anos na escola;
Viviane	Cursa 8ª série E. Fundamental; 15 anos; há quatro anos na escola

A Amostra dos Alunos da Profª D foi constituída com estudantes das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental do turno vespertino, adolescentes cuja idade oscilava, em outubro de 2002, entre os treze e dezesseis anos. Pedi-lhes que falassem de suas relações com os professores e, especialmente, com a profª D. Com muita espontaneidade e franqueza, expuseram o seu ponto de vista.

*posso aprender” e que percebeu a importância da “convivência” que ela proporciona. Disse que mudou a partir daí. Agora,*

*“(...) eu gosto de vir para a Escola por vários motivos. Gosto de ler, gosto da biblioteca, gosto da professora de matemática, converso muito com ela. Ano passado conversava muito com a professora de ciências, ela me ajudou muito. Gosto de vir também para conhecer novos amigos. Gosto de conversar também com o orientador...”.*

Paola testemunhou que gosta de estudar, mas que vem para a Escola para encontrar os seus amigos com quem quer conversar. Disse que tem um bom relacionamento com a professora de matemática, em quem deposita grande confiança, com quem tem conversado bastante. Disse que gosta também porque a Escola oferece muitos projetos, salientando os da área de Educação Física.

Também o Alexandre confessou que a motivação maior para vir à Escola é porque *“tenho aqui os meus amigos”*. Disse que gosta de alguns professores citando o nome da professora de ciência, com quem *“consegui me abrir bastante”*. Admitiu que no começo do ano não se dava bem com os professores, que respondia pra eles e que saía da sala de aula seguidamente e que só depois que *“a diretora conversou bastante comigo”* passou a ter uma boa relação com eles. Admitiu que mudou bastante e que *“agora eu converso com todos os professores”* e que *“eles conversam bastante comigo”*.

Paola admitiu que *“no começo do ano eu não me dei muito bem com os professores”*, que respondia pra eles e não parava quieta, porque não tinha conseguido se adaptar à nova turma. *“Eu não estava conseguindo fazer novos amigos e então eu descontava em todo mundo”*, reconheceu. Admitiu que melhorou bastante no decorrer do ano *“porque eu encontrei outras amigas”*. Viviane disse que

*"(...) todos os professores têm um papel fundamental na vida dos alunos; de uma certa forma eles conduzem a gente a conviver no mundo globalizado. Eu me dou bem com todos eles".*

Elogiou a prof<sup>a</sup> D porque *"ela prende a atenção quando conversa"*, fazendo com que a pessoa *"viaje no que ela está falando"*. Da mesma forma elogiou a professora de geografia que chamou de *"minha conselheira"*, de quem gosta muito e com quem se identifica. Mais elogios para os professores de português e matemática.

Marcelo destacou as qualidades da prof<sup>a</sup> D dizendo que *"ela entende e se preocupa com o aluno"* e que *"uma das qualidades que acho mais interessante nela é que ela fala o que pensa e fala na cara"*. O Alexandre complementou dizendo que *"ela não esconde as coisas que tem pra dizer; ela diz diretamente e não fala pelas costas"*. Contou que se machucou com a professora de português que o levou pra a direção e chamou os pais. Diferentemente, a prof<sup>a</sup> D *"chama a gente num canto e fala pra gente"* e *"não xinga a gente na frente de todo mundo"*, como fazem alguns professores. Daniela concordou também que *"quando ela tem que ser rígida, ela pega e conversa num canto"*. Viviane testemunhou que, desde a quinta série, a tem como professora e que

*"(...) no decorrer dos anos ela me surpreende cada vez mais. De tudo o que a gente viveu eu fui tirando proveito do que ela me ensinou (...); ela dá conselhos, ela conversa contigo, seja qual for o assunto, pessoal ou da Escola (...) se tu tem um problema ela vai e resolve, não importa o tamanho do problema. E também ela fala na cara o que tem pra falar"*.

*"Ela se preocupa bastante com todos os alunos"*, disse Paola, *"até fora do colégio"*. Viviane completou dizendo que *"às vezes, ela se preocupa mais com os aluno do que com ela mesma"*.

### 3.5. PRESENÇA DE ACOLHIDA

*"Eu vou continuar no magistério  
até que as forças físicas me ajudarem  
porque eu tenho paixão pela sala de aula"*  
Prof<sup>a</sup> E<sup>9</sup>

Prof<sup>a</sup> E tem toda sua vida profissional diretamente ligada à educação. Começou jovem a tarefa de alfabetização na Escola confessional, onde se formou no curso Normal. Fez questão de enaltecer que se especializou no método *montessoriano*, e que continua a aplicá-lo no seu trabalho docente. Aposentada há alguns anos, está no exercício da segunda nomeação como professora de Escola Pública. Confessou que irá continuar sendo professora *"até que as forças físicas me ajudarem, porque eu tenho paixão pela sala de aula"*. No Bandeirante ingressou há dezesseis anos, quando foi convidada a assumir o Jardim da Infância, pelo conhecimento que tinha como alfabetizadora. Desde então, tem se dedicado, como diz, à *"paixão"* de sua vida.

Quando a convidei a integrar a amostra de professoras da pesquisa, Prof<sup>a</sup> E manifestou-se desconfiada e resistente à idéia. Não fosse o fato de conhecermo-nos há muitos anos e de termos uma relação de mútua confiança, com muita probabilidade teria colhido uma negativa. Só assim consegui abrir com ela o caminho do diálogo sobre a Escola. Antes, porém, ela quis saber porque eu a tinha escolhido, dentre o universo das professoras do *anexo*, expressando seu estranhamento pela escolha de *"um soldado raso"*. Enumerei-

---

19

PROFESSORA E
--------------

51 anos, casada, 4 filhos, aposentada, no exercício da segunda nomeação. Docente na educação infantil, estudante do Curso de Pedagogia.
---

lhe as razões, dizendo que procurava uma pessoa que me falasse com transparência das vivências naquela parcela da Escola. Reforcei também o fato de considerá-la representante de um subgrupo importante, com história e com peculiaridades que pretendia realçar. Levei em consideração também, sua postura crítica diante da uniformização da Escola e sempre em defesa da singularidade do seu micro espaço e do seu trabalho.

Contou-me de sua experiência pessoal, como foi alfabetizada "na marra" pela mãe, antes de ingressar na primeira série. Falou-me de seu gosto pela leitura quando criança, e como procurava sempre um jeito de ler, por primeira, a página infantil do jornal dominical. Só que seu aprendizado com a mãe foi muito doloroso, fazendo-a pensar que devesse "existir uma outra maneira de aprender que não fosse sofrida". Nasceu assim seu desejo de dedicar-se à alfabetização. Fez o normal e tornou-se professora.

Em sua trajetória de educadora, descobriu a importância da educação infantil. Sua experiência a fez perceber as diferenças existentes entre os que conseguem acesso a ela, e os que entram direto na primeira série. A experiência lhe ajudou também a descobrir "um método de ensinar as letrinhas brincando", justificando que "a Escola tem que ser um prazer". Falou-me com emoção do prazer que sente no seu trabalho no dia-a-dia. Relembrou-me que as crianças

*"(...) chegam, deixam a mamãe para ficar comigo e elas esperam de mim alguma coisa. Digo a elas: eu sou a professora, estou aqui no lugar da mamãe, eu vou ensinar, eu vou falar, eu vou mostrar muitas coisas (...), pois a mamãe não tem tempo de ficar uma tarde inteira conversando com vocês, ensinando (...). Às vezes me dizem que eu pareço a galinha choca com os pintinhos".*

Contou-me como consegue fazer transbordar a afetividade em sala de aula: *"estou lá sentada e estou ganhando beijinhos, abraços (...); eu adoro eles"*. Perguntei-lhe se está satisfeita com a profissão e ela me confirmou que sim, que esse é o seu mundo. Relatou-me que quando foi nomeada pela segunda vez acabou assumindo o cargo em Escola da periferia, onde viveu uma experiência que lhe marcou negativamente.

*"Sobrou para mim a quarta-série. Tratei bem meus alunos, brinquei, falei, foi muito bom. O segundo dia também. No terceiro dia eu comecei a perceber algo diferente. Não ouviam, se agrediam (...); foi chocante pra mim. Eu percebi que não adiantava eu tratar bem, que eles eram acostumados aos gritos. Eu queria ser diferente, mas eles não aceitaram. Eu sei que não consegui. Quando pude, eu saí"*.

Disse que no Bandeirante é diferente por que *"aqui os pais estão presentes, tu sente o apoio da família e isso faz a diferença"*. Contou-me um pouco da história do Bandeirante. Disse-me do seu estranhamento, quando chegou, pois conhecera o *anexo* nos tempos de estudante, quando gozava ainda de autonomia gerencial, tendo diretora e vice-diretora próprias. O processo de anexação subordinou o então chamado *"Grupo Escolar José Tedoldi"* à direção do Bandeirante, retirado-lhe a autonomia funcional e política. As conseqüências advindas desse processo perduram, no imaginário coletivo, a par das inúmeras tentativas de promover a integração.

Disse que *"há uma divisão que não é imaginária, pois nossas realidades são completamente distintas"*. As críticas que faz estão relacionadas à não percepção dessa singularidade que constitui o mundo em que vivem e trabalham. Uma delas é a obrigatoriedade de participar das reuniões gerais promovidas na Escola para todos os professores, onde os assuntos tratados *"não nos dizem respeito"*, pois se trata de *"outra realidade que não é a nossa"*.

Enfatiza que seu intuito não é dividir, mas fazer respeitar a singularidade do que ela chama de "*nosso ninho*".<sup>20</sup>

Relembrou os "*muitos momentos de tensão na Escola*", como aqueles em que se sentiam discriminadas por não aderir às greves promovidas pelo CPERS-Sindicato, que sempre tiveram a adesão da maioria dos professores, com exceção dos que atuam no *anexo*. Expõe as próprias razões deixando transparecer as feridas abertas com desavenças havidas no passado. Recordou que outra tensão surgiu com a obrigatoriedade de trabalho aos sábados, sendo que elas, por terem uma carga horária diferenciada dos demais, sempre manifestaram posição contrária a essa obrigação. Em contrapartida, preferiam esticar o ano letivo, caso fosse necessário, para cumprir o que determina a lei. Apresentou outras críticas pertinentes às relações no próprio grupo e à forma como é exercido o poder nas relações com as representantes da equipe diretiva junto ao anexo.

Reconheceu, porém que está havendo mudanças. "*Hoje nossa Escola está num nível de amadurecimento pedagógico muito bom*". Destacou como positivo a preocupação com a formação dos professores. Disse que tudo tem ajudado a "*diminuir a discriminação que outrora sentia do grupo maior para conosco*".

Ao final de um testemunho emocionante, incisivo e denso, a sensação sentida fortalece a compreensão do quanto necessário se faz o exercício permanente do diálogo como garantia de um clima saudável no contexto da Escola. Mesmo em contextos em que for realçado o antagonismo de

---

<sup>20</sup> A partir de 2003, o anexo passou a ter um tempo semanal específico para as reuniões de estudo, elaboração e avaliação do trabalho pedagógico, sob a coordenação da equipe diretiva e coordenação pedagógica. As mudanças decorrentes dessa iniciativa são perceptíveis, principalmente no reforço ao trabalho coletivo.

posicionamentos, o diálogo cumpre a missão de ser o liame frágil e único que, reconhecendo a legitimidade das diferenças, pode oferecer garantias à convivência saudável.

*"Ela foi minha primeira professora,  
acho que a gente nunca vai esquecer dela.  
Hoje quando a gente passa por ela,  
ela cumprimenta a gente.  
Acho que uma professora nunca esquece  
dos alunos que teve".  
Luanda<sup>21</sup>*

Os alunos da professora E começaram falando de suas razões em vir à Escola. Alguns afirmaram que procuram a Escola para "*estudar bastante*" e para "*preparar o futuro*", confundido com "*ter uma boa profissão*" e "*ser alguém na vida*". Herman falou que sonha em ter "*um bom emprego pra poder se sustentar*". Daiane concordou dizendo que "*agora a gente depende dos pais*;

---

21

Alunos da Professora E	
Ana Paula	Cursa 5ª série E. Fundamental; 12 anos; sempre estudou na Escola;
Daiane	Cursa 5ª série E. Fundamental; 11 anos; sempre estudou na Escola
Débora	Cursa 5ª série E. Fundamental; 10 anos; sempre estudou na Escola;
Francine	Cursa 6ª série E.Fundamental; 12 anos; sempre estudou na Escola
Herman	Cursa 6ª série E.Fundamental; 13 anos; sempre estudou na Escola;
Luanda	Cursa 5ª série E. Fundamental; 11 anos; sempre estudou na Escola;
Mariana	Cursa 5ª série E.Fundamental; 11 anos; sempre estudou na Escola;
Mariana L.	Cursa 5ª série E. Fundamental; 11 anos; há quatro anos na Escola;
Natália	Cursa 6ª série E.Fundamental; 12 anos; sempre estudou na Escola
Pâmela	Cursa 5ª série E. Fundamental; 11 anos; sempre estudou na Escola

Convidei para integrar a Amostra de Alunos, estudantes da quinta e sexta séries do Ensino Fundamental, com idade entre 11 e 13 anos, que um dia foram alunos da Profª E. Em que pese a distância entre os fatos e o testemunho colhido, é inegável as marcas positivas deixadas por ela em seus alunos. As entrevistas aconteceram durante o mês de novembro de 2002 e os alunos foram ouvidos em dois grupos, alternadamente. Solicitei que falassem, inicialmente, de suas motivações em vir à Escola.

*eles trabalham para nos ajudar. Quando a gente for maior, a gente quer poder se sustentar". Acrescentaram também que o vir à Escola se relaciona com o fato de poder "encontrar os amigos".*

Pedi-lhes para falar mais do seu tempo presente na Escola, do que vivem e do que gostam. Pâmela disse que gosta de *"vir à Escola por que aqui a gente se enturma, faz novas amizades e aprende bastante coisas"*. Em sua opinião, isso é importante para *"desenvolver mais o nosso conhecimento"*, porque, se o professor não ensina, pode-se perguntar aos amigos. Para ela, ter amigos é sinônimo de alegria. Se não for assim, *"a gente vai ficando triste e a Escola não vai ser muito boa"*.

Herman concordou que *"os amigos ajudam e se a gente não tivesse com quem conversar, com quem falar sobre o que aprendeu, a Escola ficaria chata"*. Francine concordou com ele afirmando que *"eu gosto do Bandeirante porque a gente arranja novos amigos"*. Idêntico testemunho tem Natália: *"eu gosto porque a gente faz bastante amizades, a gente passa a maior parte da nossa vida com os amigos (...); se tem alguma dificuldade é com os amigos que se pode acertar"*.

Tanto Ana Paula como Mariana Luiza enfatizaram a possibilidade do encontro com os amigos a razão primeira do gostar da Escola. Débora incluiu nesse rol também os professores. Embora gostem, preferem o momento do recreio à sala de aula. É quando encontram os amigos e aí *"a gente conversa, coloca as fofocas em dia"*, conforme Mariana. Quanto à sala de aula, gostam menos, por que *"às vezes a gente fica com sono"*, ou então por que *"tem professoras que não gosto"*. Quanto ao recreio, conforme Luanda, *"dá pra*

*encontrar mais os amigos, dá pra conversar mais; na sala de aula não dá pra conversar tanto".*

Pedi-lhes para falar mais de suas relações com os professores e percebi algumas unanimidades. Herman disse que é bom o relacionamento *"porque não é sempre uma rotina de vir pra Escola, sentar, copiar, copiar, copiar. Eles passam brincadeiras, fazem a gente aprender de várias maneiras"*. Há críticas, porém. Uma delas aponta para a necessidade de saber os limites para o trânsito e as relações em sala de aula.

Natália, por exemplo, foi categórica em afirmar que *"algumas professoras podiam impor mais respeito na sala de aula"*, apontando para a *"bagunça"* entre os alunos, que não respeitam a presença da professora na sala. Para ela, as professoras precisam agir de um jeito *"mais duro"*. Daiane também concordou *"ela tem que pedir para eles obedecerem"*. Pâmela reconheceu que a falta de limites prejudica os próprios alunos e acentua que, assim como os alunos precisam respeitar as professoras, assim também *"elas têm que botar limite na gente"*.

Elogiaram a professora de matemática que *"consegue botar o silêncio geral na nossa turma sem ser grossa, sendo educada com a gente"*. Mariana Luiza diz que *"ela é um amor, eu gosto do jeito como ela trata a gente, do carinho que ela tem por nós. Todos os professores têm carinho. Só que ela expressa melhor esse carinho pra nós"*. A Débora também concordou dizendo que *"ela é simpática, carinhosa, ela gosta dos alunos como a gente gosta dela"*. Luanda acrescentou dizendo que *"ela não trata um aluno diferente do outro"* e que gosta *"do jeito com que ela ensina a gente"*.

Falaram das outras professoras que, uma a uma, vão nomeando e descrevendo. Contam de uma professora que muito os magoou, por ter agredido um colega na frente de todo mundo e porque *"chamava a gente de burro"*. Apontaram como exemplo a professora de português que, segundo a Mariana Luiza, *"demonstra muito carinho por nós (...) e respeita todo mundo"*. Ana Paula concordou dizendo que *"ela vai sempre de bom humor pra sala de aula"*. Ao contrário, a professora de educação física, às vezes, *"vem de mau humor e fala coisas que a gente não quer ouvir"*, disse Luanda, que não deixa de reconhecer que ela é *"legal"*. Gostam também da professora de geografia por que *"ela gosta da gente como se fôssemos seus filhos"*. Destacaram também que gostam da professora de ciência cujas aulas *"nunca são iguais"*. Natália disse que *"ela explica direito, tem paciência e dedicação conosco; as aulas dela são sempre diferentes"*. Pâmela falou das professoras de geografia e de história que são *"bem queridas"* porque se eles não entendem a matéria, elas tornam a explicá-la e *"assim a gente não sente enjôo e dá mais vontade de aprender a matéria"*.

Pedi-lhes, então para falar de suas memórias da prof<sup>a</sup> D. Mais uma vez, ouvi convergências nas falas de seus ex-alunos. Pâmela lembrou que

*"(...) ela era bem querida com a gente. Quando a gente ficava triste, ela ia lá, fazia 'querido' com a gente, e ela mesma brincava. Ela explicava bem as letrinhas. Eu me lembro que ela colocava até as figuras das letras. Naquele tempo a gente sentava numa mesa bem grande, redonda, que era pra todo mundo ficar perto"*.

Natália acentuou que *"ela era muito legal (...), ela tinha paciência conosco"* afirmando que *"ela explicava tudo direitinho"*. Herman e Francine acentuaram mais as novidades das aulas *"a gente fazia trabalhinhos com as letrinhas, a gente tinha que colar, pintar, fazia coisas sempre diferentes, cantava, aprendia muita música, bem legal"*.

Perguntei-lhes como era o relacionamento com eles na sala de aula e o Hermann me disse que *"ela sempre nos acolhia bem, sempre sorrindo, fazendo a gente se sentir bem na escola"*. Pâmela lembrou que *"a gente entrava um atrás do outro e ela sempre dava um abraço na gente e erguia a gente pro alto. A gente ficava feliz e ia correndo pro lugar"*. Mariana destacou que *"ela era uma mãe pra gente, bem querida e muito amiga"*. Ana Paula confirmou, dizendo que, às vezes, chegava a se enganar chamando-a de *"mãe"*. A mesma recordação tem a Débora. Luanda fez seu testemunho

*"Ela foi minha primeira professora, então eu acho que a gente nunca vai esquecer dela; ela sempre tratava nós como filhos dela; ainda hoje quando a gente passa por ela, cumprimenta. Eu acho que isso demonstra que a professora nunca esqueceu dos alunos que ela teve"*.

### 3.6. PRESENÇA DE COMPROMISSO

*"Ou a gente tem um compromisso com a Escola ou aqui não é bem o nosso lugar"*

Prof<sup>a</sup> F<sup>22</sup>

A Prof<sup>a</sup> F disse que jamais pensou em ser professora em razão de algumas experiências amargas que viveu na Escola confessional, onde fez o Ensino Fundamental. Quando cursou o Ensino Médio no Bandeirante foi descobrindo seu amor pela história, o que a ajudou a definir-se pelo curso superior, que fez à noite, em Passo Fundo, onde se formou. O gosto pelo ofício de educadora começou com as primeiras experiências que teve, ainda

<sup>22</sup>

#### **PROFESSORA F**

*44 anos, casada, tem uma filha com 4 anos, formada em História, 20 anos no magistério. Atual diretora reeleita da Escola.*

acadêmica, quando foi convidada a lecionar em Escolas no interior do Município. Aceitou, provou e gostou. Estava começando assim sua trajetória de educadora. Como tantas, começou aos poucos, assumindo contratos temporários no Bandeirante dividindo o tempo com outras atividades profissionais, até fazer o concurso e ser nomeada integralmente, o que ocorreu no ano de 1990.

Contou-me que ajudou a constituir um grupo de trabalho dentro da Escola que se propunha *"a pensar e criar uma Escola diferente"*. Tratava-se de pessoas inconformadas *"como era tratada a educação, os alunos, como nós éramos tratados, como era conduzida a Escola"*. Lembrou que os integrantes do grupo procediam de uma caminhada comum fora da Escola: comunidades eclesiais, sindicato e militância política, o que muito ajudou para *"tentar fazer alguma coisa dentro da Escola"*. As reuniões para pensar uma proposta diferente de trabalho na sala de aula eram feitas fora do espaço escolar, em horários alternativos, porque *"nós não tínhamos na Escola esse espaço para discutir e pensar diferente"*. Com a simpatia dos alunos às novas formas de trabalhar, o grupo foi conquistando cada vez mais respeito dentro da Escola, quer da direção, quer dos professores.

Participou ativamente na construção da Comissão Interescolar de Educação, o que foi feito *"com grande dificuldade, sem dinheiro, sem espaço físico, sem material, sem nada, mas conseguimos conquistar esse espaço"*, testemunhou. Na sua avaliação a CIE contribuiu para mudar a concepção de formação até então existente entre os professores.

*"Nós tínhamos poucos professores que buscavam fora (de Guaporé) a formação e eram de dois tipos: os que queriam formação e os que queriam apenas o título (...); Com os cursos que a gente conseguiu promover, os professores começaram a perceber que a importância*

*não era apenas a titulação pra mudar de nível. A CIE contribuiu para mudar a prática do professor em sala de aula”.*

Para ela, *"a sementinha das mudanças na Escola foi semeada ali"*. Ela lembrou que *"nós fazíamos um trabalho que era completamente diferente"*, da prática tradicional e que *"a Escola não tinha proposta pedagógica"*. Aos poucos o grupo *"percebeu que para mudar a sala de aula, mudar as relações dentro da Escola, era preciso (...) chegar nos setores e na direção, para dar uma outra direção ao trabalho"*.

E foi o que aconteceu em 1999, quando ajudou a compor e aceitou integrar a equipe que passaria a comandar a Escola a partir de 2000. Num primeiro momento, assumiu a função de vice-diretora e, em 2001, aceitou participar também da equipe de coordenação pedagógica para fortalecer o processo em curso. No final daquele ano, dispôs-se a concorrer ao cargo de diretora, atendendo às pressões de seus colegas. Um amplo processo de discussão foi desencadeado na Escola, resultando na constituição de uma única chapa. Foi eleita com 87% dos votos dados pela comunidade escolar. Desde então, tem assumido com extrema dedicação a gestão da Escola, em continuidade ao processo iniciado por sua antecessora. Além de sua enorme capacidade administrativa e de liderança, tem demonstrado qualidades fundamentais de promoção e respeito ao trabalho coletivo, além de persistência e tenacidade nas lutas da Escola.<sup>23</sup>

Sobre as mudanças que estão acontecendo na Escola disse-me que

---

<sup>23</sup> Atendendo aos insistentes pedidos dos segmentos que compõem a Comunidade Escolar, aceitou concorrer novamente ao cargo de diretora em 2003. Como das outras vezes, não houve candidatura concorrente. Coincidentemente, no dia 21 de outubro de 2003 foi reeleita com 87% dos votos da sua primeira eleição. O novo mandato irá até 2006.

*"(...) muitas coisas estão acontecendo de novo aqui na Escola. Primeiro, a formação, que é uma coisa inédita (...) e a gente está vendo o resultado acontecer nas relações dentro da Escola, dos professores com os alunos, dos professores entre si; nós já tivemos épocas aqui em que as relações eram bem mais agressivas, e a gente percebe nas relações que esses encontros já estão dando resultados muito positivos, principalmente nas relações interpessoais. Há um clima de mais tranquilidade, de mais respeito para com o outro, com o aluno, entre os colegas professores".*

Pedi para falar mais sobre o que ela chama de "inédito" no campo da formação, que está na origem das mudanças que estão ocorrendo.

*"A formação que está acontecendo no Bandeirante - o Curso de "Educação para a Paz" e o Curso de Extensão da UFRGS "A Escola e a Ética do Cuidado" - esses cursos estão acontecendo aqui dentro da Escola com a participação e organização dos seus segmentos(...); eles foram construídos a partir da realidade da Escola, segundo as necessidades, a partir do que se está vivenciando aqui dentro e que precisa ser trabalhado. É uma formação comprometedora. Os professores estão sendo liberados das aulas, estão recebendo gratuitamente os cursos e estamos vendo as mudanças acontecerem aqui dentro".*

De maneira enfática, a prof<sup>a</sup> F disse que *"as mudanças começaram a aparecer quando a Escola começou a proporcionar oportunidades para as pessoas caminhar"* e que *"para as mudanças acontecerem dentro da Escola tem que mudar a cabeça das pessoas, proporcionando oportunidades de formação"*. Para ela, não há dúvidas de que a formação, com os questionamentos que proporciona sobre as práticas, é que *"mais provoca mudanças de comportamento"* no interior da Escola.

Destacou ainda que os cursos têm reforçado o trabalho de equipe e que está havendo *"um novo jeito de encarar os problemas e de encaminhá-los"*, a partir de um comprometimento maior de todos. Os cursos têm promovido uma maior *"valorização"* de cada profissional dentro da Escola. Lembrou que *"nem sempre foi assim, nós tivemos momentos muito difíceis quando os professores*

*eram chamados apenas para cumprir ordens. Hoje o professor é chamado para resolver junto com a direção".* Referiu-se à democratização das relações, outra face importante das mudanças que ocorrem na Escola.

Reconheceu que *"a mudança dos professores está se refletindo na mudança dos alunos"* e que isso se nota na integração nos projetos desenvolvidos pela Escola. Disse que está satisfeita por que *"assumi a direção não apenas para administrar, mas para mudar a Escola"* e que vê isso acontecer no Bandeirante a partir de um compromisso de trabalho coletivo. Confessou que venceu sua própria incredulidade, pois duvidava que fosse possível fazer as pessoas mudarem. *"Eu passei a acreditar em coisas que jamais acreditava, fizemos coisas que jamais imaginei que fossem acontecer no Bandeirante"*. Expressou sua satisfação em perceber que as pessoas estão mudando, participando, se comprometendo mais. Sua experiência ajudou a fazê-la perceber que *"(...) quem dirige uma Escola tem que acreditar que a mudança é possível, tem que acreditar que as pessoas são capazes de mudar, que as pessoas são capazes de fazer"*. Emocionada, testemunhou que

*"(...) quando se abraça realmente uma causa como essa da educação não é a mesma coisa que qualquer outra. Está-se trabalhando com seres humanos e aí está a responsabilidade até na participação na mudança no meio, do mundo em que se vive (...); acho que foi a partir daí que a gente procurou mudar muito a nossa formação, o nosso comportamento, a nossa concepção, por que nós ensinamos aquilo que somos e é isso que nós passamos para eles (...); porque quem é educador, ele não tem hora pra ser educador, ele é educador com a vida dele, o dia inteiro (...); Acho que minha vida foi e é uma profissão de fé na educação e eu não saberia fazer mais outra coisa, a não ser educação"*.

Sobre as relações de sala de aula ela enfatizou: *"o que facilita o trabalho é a forma como o professor trata o aluno"*. Confessou que sempre conseguiu se

relacionar bem eles e que isso aconteceu porque *"primeiro, tem que entender a linguagem deles para compreender o que eles querem"*.

*"O melhor professor da turma é aquele  
que não grita, é o que conversa.  
Se houver diálogo tudo vai pra frente"*

Priscila<sup>24</sup>

Solicitei aos alunos da professora F que falassem de suas motivações em vir à Escola, no Ensino noturno. Roberto disse que um dos motivos da procura pela Escola é a busca de um lugar melhor no mundo do trabalho. Como ele, Romildo disse que a concorrência no mercado do trabalho impõe condições de mais estudo aos que querem melhor colocação. Da mesma forma, Rosana falou que busca na Escola conhecimentos *"pra ter um ótimo emprego, pra ser alguém no futuro"*, dizendo que pretende ingressar na Universidade. Também Priscila busca conhecimentos para continuar os estudos em nível superior.

Pedi-lhes para falar se gostam de vir à Escola e do que gostam da Escola. Roberto admitiu que

*"(...) há uma necessidade em vir à Escola. Mas, confesso que sinto um amor por vir a essa Escola Bandeirante. Pelo acolhimento dos meus professores; pelo quanto sou bem sucedido aqui dentro, quanto sou valorizado. Então a minha necessidade se transforma em prazer quando eu entro na Escola"*

24

Alunos da Professora F	
Priscila	Cursa 3º ano E.M. noturno; 23 anos; há sete anos na Escola; integra Conselho Escolar; comerciária;
Roberto	Cursa 3º ano E.M. noturno; 19 anos; há sete anos na Escola; trabalha em ourivesaria;
Romildo	Cursa 3º ano E.M. noturno; sempre estudou na Escola; trabalha em ourivesaria;
Rosana	Cursa 3º ano E.M. noturno; 16 anos; sempre estudou na Escola; trabalha em ourivesaria;

Constituí uma amostra de alunos representantes das turmas de formandos do Ensino Médio noturno, jovens com idade variada entre 16 e 23 anos, todos trabalhadores em fábricas de jóias e no comércio da cidade. As entrevistas ocorreram em outubro de 2002.

*e me sinto à vontade para expor minhas idéias, a adquirir conhecimento também colocando a minha experiência, porque minhas experiências fazem com que muitas pessoas cresçam comigo em conhecimento. Então é essa troca de conhecimento que me faz crescer e me faz ter mais interesse em participar da Escola e não faltar”.*

Priscila disse concordar com ele. Salientou que, após anos parada, retornou aos estudos por necessidade. Contudo admitiu que *“hoje eu venho pra Escola porque eu gosto e me sinto à vontade, me dou muito bem com os professores, com meus colegas também”*. Disse que aprendeu no Bandeirante a participar e a *“lutar por nossos objetivos”*. Sua experiência de integrante do Conselho Escolar ajudou-a a amadurecer, *“desenvolvendo um lado meu que eu nem sabia que tinha”*. Salientou que *“eu me sinto muito bem fazendo isso”*, por que é *“gratificante”*. Isso a ajudou também a superar as próprias dificuldades em algumas disciplinas, como matemática e física, porque aprendeu a expor suas idéias e solicitar aulas e explicações diferentes daquelas só teóricas.

Romildo reconheceu gostar *“mais ou menos”* de vir à Escola, frisando que o *“mais”* está relacionado à possibilidade de encontrar-se com os amigos, o que não consegue fora da Escola. *“A gente conversa, a gente se diverte, é isso que me atrai bastante a vir pro colégio”*. Acrescentou sua curiosidade por algumas disciplinas, como geografia e história, porque elas tratam da atualidade e da realidade. Rosana reconheceu a importância de vir à Escola, pelo aprendizado que ela proporciona e pelo envolvimento que ela gera. Mas, o encontro com os amigos, também está na agenda das motivações.

*“Eu gosto muito do Bandeirante pela motivação que a gente tem aqui dentro, pela valorização que tem entre os colegas e professores. Também venho pelos amigos que eu encontro aqui sempre para conversar, para trocar idéias. Isso influencia bastante na hora de vir à Escola. Mas não é só isso: é também a*

*vontade de aprender, vontade de saber, pois disso depende o futuro".*

Roberto fez questão de registrar também seu testemunho.

*"Gostaria de frisar uma coisa muito importante que tem dentro do Bandeirante que é a liberdade de expressão colocada aos alunos. Ao trabalhar, manhã e tarde, a gente, às vezes, não tem tempo pra conversar, às vezes não tem tempo de ver um amigo, só pensa em produção. Essa Escola Bandeirante, cada noite que a gente vem, dá espaço para a gente colocar nossa realidade, o que a gente está vivendo. A gente chega e pode expor o que está sentindo. Muitas vezes os professores abrem debates sobre como está indo o trabalho. Se alguém vem com uma cara triste, os professores já conhecem e vêm perguntar se aconteceu alguma coisa. Acho essa parte humana do Bandeirante que chama atenção da gente".*

Perguntei-lhes sobre as relações construídas dentro da sala de aula com seus professores e recolhi inúmeras depoimentos que enaltecem, de maneira geral, as qualidades dessa relação. Roberto, ao recordar experiências vividas em outras Escolas, disse que estranhou no Bandeirante o fato de que *"o professor não precisa impor muito a autoridade dentro da sala de aula; o professor entra como amigo e sai como amigo"*. Para ele *"esse jeito meigo, de chegar e entender o aluno que faz com que ele crie uma autoridade dentro da sala de aula"*, o que resulta num *"bom rendimento"*. Reconheceu os diferentes estilos de trabalho entre os professores e admitiu que certos *"professores ensinam só com o olhar"*.

Rosana disse concordar com seu colega, afirmando que na Escola *"há um grande respeito entre professor e aluno"* e que *"os professores são muito amigos e entendem bastante os alunos"*, principalmente no noturno. Reconheceu, porém, que, às vezes, os professores se alteram diante das conversas dos alunos que passam o dia na fábrica sem poder conversar. *"Ficar três turnos totalmente quietos não tem como"*. Ressaltou, porém, a

*"compreensão que eles têm em saber que a gente precisa conversar".* Reconheceu também que *"a gente extrapola um pouco dos limites"*, justificando uma ação mais enérgica dos professores para *"ter um clima de sala de aula"*.

Romildo quis ir mais fundo ainda na questão, afirmando que a relação entre professores e alunos varia, a depender da turma e do dia. Para ele, *"tem professor que chega na turma assim, são legais, só que a turma não colabora. O professor dá o braço e eles querem o corpo inteiro; outros não, já chegam xingando"*. Reconheceu o esforço dos professores, mas disse que, em turmas como a sua, eles não conseguem dar aula por que a turma não deixa. Por sua vez, Priscila comentou que essa *"desordem"* da turma está relacionada ao fato de estarem concluindo o terceiro ano e se considerarem formados e quase fora da Escola. Mesmo assim, considerou fortes os laços de amizade que unem professores e alunos, apontando diferenças que existem entre eles. *"O melhor professor da turma é sempre aquele que não grita, é o que conversa. Se houver diálogo, tudo vai pra frente"*. Apontou, contudo, para aquilo que ela considera estressante no Ensino noturno: *"a gente vem diretamente do serviço, cansada, e chega na sala de aula para ouvir o professor falar dois períodos, é muito cansativo"*, apontando isso como causa da bagunça. *"Tenho colegas que dormem em certas aulas, e outros que não calam a boca para não dormir"*, disse ela. Romildo e Roberto aproveitaram para contar as condições de trabalho na fábrica, deixando claro como elas interferem diretamente na Escola. Romildo desabafou:

*"Eu fico nas prensas e é muito perigoso. Se me descuidar, o meu dedo vai embora. Eu não posso olhar pro lado que o patrão está cuidando. Eu fico o dia inteiro olhando para aquela coisa, fixo, sem falar, sem me mexer, o dia inteiro sentado. Eu chego na sala de aula, eu estou com toda a energia que preciso gastar"*.

Por sua vez, Roberto disse que

*"(...) eu também trabalho nove horas encima de prensas. É uma coisa (...) que dá até um pouco de carência. Dá uma falta de afeto por que se fica preso naquele negócio. Poucas vezes que se olha pra fora pra ver se tem sol, se está passando o dia, se está chovendo ou não! Eu particularmente fui conhecer os meus companheiros que estavam trabalhando comigo no fim do ano, numa faxina que a gente fez na firma. Aí a gente se apresentou, porque a gente não teve tempo para conversar. Sabe, é uma realidade absurda, que existe. Eu vivi e estou vivendo ainda".*

Não por nada, ambos afirmaram de forma categórica que esperam da Escola que *"seja uma porta pra eu sair de onde eu estou trabalhando, pra sair dessa realidade em que estou. Quero ser alguém na vida, ter sucesso, e não como estou sendo agora"*.

Perguntei-lhes sobre o relacionamento com a professora F e ouvi muitos elogios, quer como professora de história, quer como diretora da Escola. Priscila falou dela como uma professora *"muito compreensiva"*, dizendo que sempre gostou das suas aulas. Disse que percebeu nela *"muita vontade que os alunos aprendam"* e a quem sempre procurou compreender. *"Ela consegue fazer com que eles a respeitem"*, sem precisar gritar ou impor ordens. *"Ela chega conversando com os alunos"*, testemunhou, revelando que *"ela consegue entender muito bem a nossa cabeça"*.

Roberto disse que é uma professora *"firme"* em seus propósitos, que consegue se fazer respeitar *"sem autoritarismo"*. Embora reconheça que a primeira aparência foi a de uma pessoa dura e braba, a convivência revelou ser uma *"pessoa calma, serena e sensível ao aluno"*, ressaltando que *"ela sente o que o aluno está sentindo"*, tanto dentro da sala, como na Escola. Ressaltou que com disposição e firmeza tem conseguido construir um clima de amizade com os alunos e também entre os professores.

Romildo acrescentou que ela dava aulas de um *"jeito diferente"*, cativando a atenção dos alunos. Destacou também o seu lado humano, salientando que *"ela tenta entender os nossos problemas e ajudar a gente"*. Rosana disse que a considera um exemplo de pessoa e profissional, dizendo que *"ela foi uma das minhas melhores professoras"*, por ser amiga e conselheira da turma. *"Qualquer problema que tinha, era com ela que a gente resolvia"*, contou ela, enfatizando que *"ela sabia tudo aquilo que passava na nossa cabeça"*. Disse ainda que *"ela deveria servir como um espelho pra todos os professores"*.

Priscila acrescentou que, como diretora, ela está conseguindo fazer-se amiga dos alunos, demonstrando sua preocupação com eles. Por sua vez, Roberto disse que com ela os alunos começaram a participar da direção da Escola e isso tem contribuído para que eles mudem sua forma de ver e estar no Bandeirante. *"Ela sempre foi de acreditar nos alunos"*, concluiu ele.

### 3.7. PRESENÇA DE DIÁLOGO

*"Nós somos mais que professores, somos educadores!*

*O educador não pode saber só o conteúdo de sua disciplina.*

*Precisa entender o ser humano"*.

Prof<sup>a</sup> G<sup>25</sup>

Para a Prof<sup>a</sup> G, o magistério, que ela considera como sua *"paixão"*, foi uma opção que nasceu com sua trajetória de vida. De fato, a vida lhe ofereceu um berço socialmente privilegiado. As múltiplas possibilidades que teve se ligam às raízes de pertença a uma família tradicional da cidade, situada entre

---

25

#### PROFESSORA G

*50 anos, divorciada, tem uma filha que estuda na Escola. Formada em Direito e Ciências Sociais, 22 anos de magistério. Foi diretora na Gestão 2000-2001 e compõe a atual Equipe Diretiva.*

os pioneiros no ramo empresarial de produção joalheira. Reconhece que recebeu da família "*muitas coisas boas*", principalmente uma sólida formação de valores. Desde jovem poderia, se quisesse, ingressar nos mais conceituados educandários de Porto Alegre, como fizeram todos os seus irmãos. Ela preferiu ficar na cidade e cursar o Ensino Normal e o Ensino Técnico em Contabilidade, simultaneamente, no Colégio confessional e no Bandeirante. Foi para a Capital estudar Ciências Sociais e, assim que concluiu, foi convidada a lecionar no Colégio de Aplicação da UFRGS. Acabou desistindo em nome de um sonho: ser pesquisadora. Contudo, circunstâncias aleatórias à sua vontade fizeram com que retornasse ao magistério. Sofreu resistências da família, que desejava vê-la seguindo carreira no Direito, onde também se formou. Optou pelo magistério. Ao fazer a retrospectiva de sua vida, reconhece o quanto recebeu de herança familiar e também o quanto conseguiu construir por sua própria luta. "*Muita coisa que hoje eu sou, eu busquei, eu construí*", me diz, afirmando que aprendeu com a vida que é preciso "*estar sempre aberto ao novo*".

Contou-me que atuou onze anos no magistério em Porto Alegre antes de retornar a Guaporé, no começo da década de noventa. Ingressou no Bandeirante em 1993, passando a integrar o grupo de professores que buscavam recriar suas práticas educativas na Escola. Isso a fez participar dos cursos oferecidos pela Comissão Interescolar de Educação e a engajar-se nas lutas do CPERS-Sindicato, como fazia em Porto Alegre.

Sobre sua experiência profissional disse ter aprendido que não basta ao professor saber o conteúdo específico da sua formação acadêmica. "*Eu percebo que a gente tem que ir muito além do simples transmitir conteúdo aos alunos*", disse ela, salientando que "*a gente tem que estabelecer uma relação de*

*gente com gente*". É preciso *"saber entender o ser humano"*, o que exige do educador uma atitude de permanente busca e estudo.

*"Nós somos mais que professores. Nós somos educadores! E o educador não pode saber só o conteúdo de sua disciplina. Ele tem que ter visão de mundo, ele tem que estar politizado, entender de relações humanas, de psicologia, pra poder dar conta de tudo"*.

Acima de tudo, disse que o professor *"tem que ter paixão pela vida (...) e gostar de lidar com pessoas"*, e exercer o seu ofício, procurando transcender a obrigação do trabalho em si. *"Eu acho que é muito mais do que isso"* confessa dizendo que sua preocupação é *"ver as pessoas bem e felizes"*. Em sua missão educativa o *"importante é o professor falar a linguagem do aluno"*, estabelecendo com ele uma comunicação que supere as naturais barreiras que possam existir. Insiste em dizer que é fundamental que o aluno *"sinta"* que o professor está realmente interessado em que ele *"aprenda para a vida, a ser cidadão"*. Nesse sentido, destaca o papel de *"instigação"* do educador que desperta seus alunos para a problematização do presente, forçando a abertura do pensamento para as mudanças paradigmáticas que estão ocorrendo. Nisso reside, para ela, o lado *"gratificante"* da profissão.

*"Se fosse ver o magistério só como ganha pão, realmente a gente não teria muito (o que dizer). Acho que lidar com jovens, com adolescentes, tentar ajudá-los em seus anseios e buscas, isso é muito gratificante. Eu não trocaria a minha profissão por qualquer outra"*.

Sem desconhecer a influência da situação material no bem estar seu e das pessoas, acentua, porém, que sua opção de vida a faz trilhar numa direção mais fundamental para sua realização pessoal: *"ao longo de minha vida de cinquenta anos descobri que a gente tem que se abastecer espiritualmente mais do que materialmente"*. Pedi para explicitar melhor sua idéia de

espiritualidade. Disse-me que vê importância fundamental no cultivo da dimensão espiritual na vida de qualquer pessoa, e do educador em particular.

*"Eu acho que a espiritualidade está acima de qualquer religião, é um estado de espírito, uma vivência. É a vida. É um construir-se interiormente, dentro de cada pessoa (...); é descobrir-se parte de um todo. Eu vejo Deus assim, como um Todo, e nós como parte dele. Eu acredito em evolução espiritual (...); tenho conseguido conciliar essa minha busca de evolução espiritual com educação".*

Perguntei-lhe se isso a tem ajudado em seu engajamento nas lutas sindicais e políticas, e ela me confirmou que a vivência dos valores espirituais da *"honestidade, justiça, solidariedade, verdade, igualdade"*, potencializa e alimenta as buscas por sua concretização. A espiritualidade não a dissocia, pelo contrário, a integra, alimenta e sustenta nas lutas que empreende, com seus colegas, no dia-a-dia. Isso a coloca num nível de consciência que a deixa perceber que

*"Tudo está interligado, tudo o que se faz mexe com o todo. Por isso que as pessoas têm que cuidar muito bem daquilo que falam e fazem, por que isso interfere no que está à sua volta, pra melhor ou pra pior, dependendo da postura que adotam".*

No ano de 1999, Prof<sup>a</sup> G foi surpreendida com um insistente pedido dos seus colegas para que concorresse à direção da Escola, evitando que mais uma vez o Bandeirante sofresse com a indicação de um diretor que não tivesse a legitimidade das urnas. Titubeou, mas acabou aceitando o desafio, confiante nas juras de que seus colegas a apoiariam no trabalho. Graças a este seu gesto de desprendimento e generosidade a democracia participativa foi resgatada no contexto da Escola. Pôde a comunidade escolar ir às urnas e referendar sua indicação com 91% dos votos dados. Assim, sua eleição significou a abertura das portas da Escola para a inédita vivência de uma nova forma de gestão. Com sua ascensão à direção do educandário, começaram a concretizar-se os sonhos

de mudanças acalentados durante anos pelos colegas, que com ela ascenderam ao comando da Escola.

Durante os anos de 2000 e 2001 exerceu seu mandato em meio a grandes dificuldades, como sói ocorrer em tempos de transição, quando forças opostas, representantes do velho e do novo, se digladiam para sobreviver e impor-se com hegemonia. *"Senti resistências de professores às idéias que nosso grupo representava"*, conta ela. As idéias de que fala relacionavam-se à proposta de dar centralidade ao eixo pedagógico na Escola. Todavia, a resistência de professores não foi a maior, nem a mais duradoura, conquanto passou a diluir-se em decorrência do programa de formação implementado e diante da emergência dos primeiros frutos do novo trabalho.

A resistência maior teve uma conotação *"política"*, movida por razões e interesses oriundos do jogo das forças políticas da cidade e que encontrou no CPM o seu canal de manifestação dentro da Escola. Afinal, para desespero de muitos caciques do poder local, a Escola passava a ser dirigida por um grupo cujo perfil fugia ao padrão tradicional. Mas havia também outros interesses em jogo. Segundo a Prof<sup>a</sup> G, a origem dos *"ruídos"* na relação com o CPM, esteve relacionado ao fato dela ter-se recusado a submeter-se a seu jogo e pressões. Em decorrência disso, a diretoria do CPM passou a exercer um papel de oposição ao processo de mudanças.

*"A gente inaugurou uma nova fase, mais democrática, de diálogo, de chamar todos a participar; uma fase onde trabalho de grupo é que importa. Uma nova forma também de tratar o aluno"*.

Tratava-se, portanto, do choque de duas formas distintas de gestão da Escola. No contexto desse jogo de poder, no embate com a diretoria do CPM,

*"a gente se sentia muito policiada, pisada e qualquer coisa que a gente propunha, eles se opunham",* desabafa a ex-diretora.

Como registrei em meu diário de campo, o duro e contínuo embate só foi amenizado quando, no final de 2001, prof<sup>a</sup> G viu reconhecida sua persistência com a eleição de sua sucessora para o subseqüente período de direção na Escola. Consagrou-se igualmente nas eleições, vendo vencedoras as chapas que apoiou para o Conselho Escolar e o CPM, sempre em acirradas disputas no contexto da Escola e da cidade. Em todas essas situações, demonstrou grande capacidade de diálogo e ao mesmo tempo coragem, firmeza, tranqüilidade e persistência no enfrentamento dos conflitos que eclodiram e que soube administrar. Contou para isso com o apoio do Conselho Escolar e de um cada vez maior número de professores e pais, com quem soube construir relações de solidariedade e co-responsabilidade na gestão da Escola.

A partir de 2002, aceitou continuar na equipe diretiva, na função de vice-diretora do turno vespertino da Escola, cargo que acumula em concomitância com a da docência em sociologia, no Ensino Médio.

*"Acho que o mais importante pra ensinar  
não é falar, e sim saber ouvir.*

*Ensina-se mais ouvindo uma pessoa  
do que falando pra ela".*

Anderson

Os alunos da prof<sup>a</sup> G falaram de suas impressões do Bandeirante, tendo em vista suas vivências anteriores em outros educandários. Eduarda destacou a *"liberdade"* que existe em poder dizer as coisas, o que a ajudou a se *"soltar*

*mais*” e a participar das atividades.<sup>26</sup> Alex falou da “*experiência de vida*” que o Bandeirante lhe proporcionou, apontando para a convivência com as diferenças como fundamental para seu crescimento pessoal. Anderson tomou a palavra pra dizer que considera “*fundamental a liberdade de expressão, o conhecimento (...), não tanto de um conteúdo específico, mas sim de vivência para um mundo diferente*”. Com ele concordou o Juliano que disse:

*"Aqui na Escola temos liberdade máxima. Além disso, tu não tem um professor, uma diretora, uma secretária. Tem pessoas amigas que te ajudam. Eu tenho relações com professores que são relações de amigos. Eu acho que é isso que dá mais vontade de continuar estudando aqui".*

Solicitei para falarem mais de seus gostos pela Escola. Eduarda frisou:

*"O que mais eu gosto, na verdade, é dos amigos. Aqui eu fiz amizades maravilhosas. Enquanto eu não estudava no colégio estadual, eu tinha uma visão totalmente diferente das pessoas que estudavam aqui. Meu conceito era todo errado. Só que quando eu cheguei aqui, eu vi que era diferente (...). Aqui é bom porque a Escola deixa um espaço para gente se expressar. Embora nem sempre concorde, ponha limites, mas isso é bom: ao menos te ouvem!"*

---

26

Alunos da Professora G	
Alex	Cursa 3º ano E. Médio matutino; 16 anos; há 3 anos na Escola; trabalha à tarde e à noite faz pré-vestibular;
Aline	Cursa 3º ano E. Médio matutino; 17 anos; oriunda de Escola particular, há três anos no Bandeirante;
Anderson	Cursa 3º ano E. Médio matutino; 16 anos; há 1 ano na Escola, milita no Grêmio estudantil; trabalha à tarde e à noite;
Eduarda	Cursa 3º ano E. Médio matutino; 16 anos, há três no Bandeirante, oriunda de Escola particular; faz pré-vestibular;
Juliano	Cursa 3º ano E. Médio matutino; 17 anos; há doze anos no Bandeirante; milita no Grêmio Estudantil.

A amostra acima foi constituída por alunos terceiranistas do Ensino Médio Matutino, com idade de 16 e 17 anos. As entrevistas ocorreram em outubro de 2002. Com uma exceção, todos os alunos são provenientes de outras experiências escolares, a maioria em Escola privada. Convidei-os a falar sobre as relações na Escola, com enfoque especial sobre a Prof<sup>a</sup> G.

Aline, que como todos os demais colegas está se preparando para o vestibular, disse que *"em primeiro lugar, venho pro colégio por causa dos amigos"*. Eduarda concordou com ela dizendo que *"eu gosto de vir aqui para conhecer as pessoas, os amigos, conversar, enfim. Eu acho super importante o conhecimento, mas em primeiro lugar vêm os amigos"*.

Pedi para falar sobre as relações tecidas com seus professores no cotidiano escolar. Ouvi-os enaltecer as qualidades inúmeras que compõem o substrato de suas relações. Eduarda destacou *"acima de tudo, a amizade que tem entre alunos e professores"* e que isso se concretiza por que *"a maioria está sempre disposta a ouvir a gente e entender"*. Para Juliano, além da amizade, o que sobressai é a *"preocupação dos professores em ajudar o aluno"*, embora reconheça que isso não se aplica ao conjunto deles, por que alguns *"são mais afastados dos alunos"*. Aline apontou os professores como *"conselheiros"* sempre dispostos a ajudar na solução dos problemas pessoais dos alunos. Anderson destacou a paciência, o respeito e a compreensão, salientando *"essa postura, mais de ouvir o aluno, é o que está fazendo a diferença agora no Bandeirante"*. Destacou o que considera como qualidade fundamental na relação educativa: *"acho que o mais importante pra ensinar não é falar, e sim saber ouvir. Ensina-se mais ouvindo uma pessoa do que falando pra ela"*.

Para o Alex *"os dois pontos principais que um professor necessita ter é compreensão e paciência"*, salientando que se o professor não souber entender seu aluno, não poderá dar-lhe respostas às suas indagações. Reconhece que *"tem muitos professores que ouvem"*, consoante haja outros que não. Disse que existem professores que *"são difíceis de engolir por que não respeitam o que a gente pensa"*. Apontou essa postura como ponto de atrito nas relações.

Pedi para falar de suas relações com a Prof<sup>a</sup> G e ouvi elogios à sua atuação no cotidiano escolar. Alex disse que ela oportuniza maior abertura com os alunos em sala de aula, fazendo-os falar *"sobre os problemas do povo, os problemas da família e sobre o nosso ser"*, o que considera muito bom. Da mesma forma, Aline disse que *"ela se preocupa com os problemas sociais e com nós mesmos"*. Acrescentou que sempre tem um diálogo aberto com ela. Anderson concordou afirmando que tem com ela *"um diálogo de pessoa conselheira, preparada para orientar"*. Salientou que a vê como verdadeira *"educadora"*, que assume *"a obrigação de conduzir o aluno por um caminho melhor"* e que percebe que ela faz isso com gosto e prazer. Juliano admitiu que *"ela tem um dom de entender os alunos"*, com quem estabelece um relacionamento *"mais de amiga do que professor"*. Anderson testemunhou como é o seu comportamento em sala de aula, dizendo que

*"A primeira coisa que ela faz é cumprimentar com um bom dia os alunos; se nem todos respondem, ela fala de novo e depois ela se senta para fazer a chamada e espera que todos façam silêncio. Ela não grita, não esbraveja dentro da sala de aula; aguarda com toda paciência os alunos se acomodarem. Aí ela faz a chamada, depois ela põe a sua proposta de aula (...); em cada aula há dinâmicas diferentes, é uma coisa prática, de contato direto com o ser de cada aluno"*.

Juliano concordou dizendo que, em cada trimestre, ela faz uma avaliação das aulas com eles e que *"ela nunca foi contra nossas opiniões"*. Aline acrescentou que admira nela *"a paciência"*, além de considerá-la uma profissional atualizada. *"Ela sempre procura a raiz dos problemas"*, disse. Concordando com a colega, Alex disse que *"a principal virtude dela é ter bastante paciência, ela sabe ouvir o aluno. Nas aulas dela a gente tem liberdade de expressão"*.

### 3.8. PRESENCAS DE GENEROSIDADE

*"Não interessa muito a vitória,  
interessa a união do grupo".  
Valmir<sup>27</sup>*

Como em tantos casos que testemunhei em minha presença na Escola, também o trabalho voluntário dos pais, nas oficinas de esporte, nasceu com a iniciativa de uma professora. Contou-me ela que a idéia surgiu ao assistir aos jogos interescolares municipais onde seus alunos foram derrotados porque faltou o fundamental: a orientação prévia que os constituísse como equipe preparada para jogar. Experiências anteriores que tivera autorizavam-na a

---

27

Pais das Oficinas de Esportes	
Carlos e Fabiane	Eles se conheceram no Bandeirante, quando estudantes há alguns anos, casaram-se e hoje se dedicam ao treino das meninas das Oficinas; Tem dois filhos, um deles na Escola. Profissionalmente, trabalham em ourivesaria.
Max	Foi aluno do Bandeirante, onde hoje estuda um dos filhos. Pioneiro desse trabalho, a ele se dedica por causa da alegria e do orgulho que sente em razão do reconhecimento que recebe pelo que faz. É funcionário da Prefeitura, onde exerce a profissão de eletricitista.
Moari	Fez seus estudos no Bandeirante e, depois, estudou matemática; Bancário por profissão, gosta mesmo é de trabalhar com crianças, o que faz nas horas de folga. É também pioneiro desse trabalho voluntário. Destaca-se por sua liderança e dinamismo. Tem dois filhos estudando no Bandeirante.
Valmir	Toda sua formação se deu no Bandeirante onde hoje estudam seus três filhos. Diz que participa desse voluntariado pela alegria das crianças e pela valorização que sente pelo que faz. Por profissão, dedica-se a ser caminhoneiro autônomo. Participa, também, do CPM da Escola.
Profª H	Professora formada em Pedagogia e há 19 anos atua na educação. Está no Bandeirante há 4 anos. Seu trabalho hoje é com crianças da 2ª e 4ª séries. Foi dela a idéia e a iniciativa das Oficinas de Esporte, um serviço voluntário que agrega inúmeros pais e do qual tem sido a principal incentivadora e animadora. Sua biografia pessoal é rica de predicados que autorizam que seja dito que nela paixão e magia se mesclam, fazendo dela uma artista no campo da educação.

A amostra acima foi constituída com pais que, desde o final do ano 2000, inauguraram o trabalho voluntário nas oficinas de esportes, criadas e coordenadas pela professora H, idealizadora e animadora do trabalho. Perguntei-lhes sobre as motivações para o trabalho voluntário na Escola e sobre o que dela esperam. Contaram-me de suas dificuldades de atuação.

acreditar que poderia substituir a humilhação da derrota por qualquer outro sentimento que fosse o resultado da organização e da preparação para participar dos jogos.

Tomou para si as dores das crianças e decidiu assumir o desafio de organizá-las, confiando à direção da Escola sua disposição. Como recebeu total apoio, tratou de concretizar seu sonho, o de treinar as crianças para os jogos interescolares. O primeiro passo foi encontrar quem entendesse de futebol e se dispusesse a treinar as crianças. Convidou o pai de uma de suas alunas, que aderiu à proposta. Em seguida, outro pai se dispôs a colaborar. A partir desse movimento inicial, a proposta, que era para ficar restrita ao treino dos atletas, foi sendo gradativamente transformada. Ocorre que houve uma inesperada e entusiasta adesão das crianças à idéia dos jogos e assim o projeto *"se tornou maior do que a gente esperava"*, conta a professora H. Isso os forçou a reformulá-lo, passando a constituir-se como uma proposta de trabalho permanente e dirigido não apenas aos atletas, mas indistintamente a quantas crianças quisessem.

Como sói acontecer sempre que emerge algo de novo, surgem também dificuldades que tentam impedir que ele ocupe o lugar do vazio ou da tradição. No caso, veio de onde menos se poderia esperar: da diretoria do CPM. Para compreender a aparente contradição, é fundamental dizer que o ginásio de esportes da Escola constitui-se, por meio do aluguel de horas, como uma das fontes de recursos do CPM. E este foi o primeiro argumento utilizado, que abrindo frações de tempos para as oficinas de esporte aos estudantes, a Escola deixaria de recolher recursos necessários à sua manutenção. Sob este pretexto, contudo, parecia esconder-se outras razões e, no fundo de tudo,

sentia-se uma disputa de poder com a nova direção do Bandeirante, favorável à proposta. A contenda foi parar no Conselho Escolar que resolveu a contradição, acatando o argumento da direção, de que acima de qualquer outro interesse o ginásio devia servir aos estudantes do Bandeirante. Esta decisão política deu forças ao trabalho voluntário que estava iniciando e que aos poucos foi ganhando vulto.

O que era para ficar restrito a um pequeno grupo acabou sendo ampliado. *"Aí surgiu o questionamento: por que só os meninos? E por que não as meninas?"* contou a professora H, relatando a pressão das alunas em querer participar da iniciativa. Mas quem as orientaria? Na entrevista, Fabiane contou que recebeu um convite da professora: *"ela me encontrou na rua e me convidou pra fazer este trabalho. Na hora arrumei umas desculpas, mas aceitei. Fazia tempo que eu queria fazer qualquer coisa que fosse trabalho voluntário"*. Com ela trouxe o companheiro Carlos e juntos passaram a orientar o trabalho com as meninas. Como eles, todos os pais da amostra asseguraram que foi o convite pessoal da professora H que os motivou a aderir ao projeto.

A grande adesão dos alunos obrigou o pequeno grupo de pais e a professora a estabelecer critérios e exigências de participação e a organizar, por níveis, a participação dos alunos. Das obrigações criadas, ficou estabelecido que, além do compromisso da presença nos treinos, a frequência e o bom comportamento na Escola também passaram a ser exigidos dos desportistas. Os próprios pais foram chamados a se envolver e a participar em diferentes momentos. Nos dias dos torneios interescolares *"a gente vê o entusiasmo e a euforia dos pais em montar uma torcida e participar, vibrar junto com as crianças os resultados bons ou maus, todos eles comemorados"*,

contou Moari. As comemorações começaram a transcender a quadra do ginásio para ganhar outros espaços onde os atletas passaram a ser homenageados em momentos de mobilização e confraternização da comunidade escolar. O projeto se transformou num pólo agregador, articulador e mobilizador dentro da Escola, com vida e autonomia próprias.

Quis saber um pouco mais sobre suas motivações pessoais em dedicar-se a esse trabalho voluntário. Moari contou que o fato de seus filhos quererem participar levou-o a colaborar, passando a freqüentar a Escola a partir da escolinha de futsal.

*"A gente sabe que se priva de várias coisas para poder desempenhar este trabalho, mas é gratificante e acho que vale a pena. O esporte é uma maneira de desenvolver um pouco, não só a parte física, mas também a parte mental das crianças (...) hoje se meu filho saísse da escolinha, eu permaneceria (...). Agora o que nos motiva não é mais os nossos filhos; é o sentimento de participar, de ter crianças conosco, de compartilhar com eles momentos bons, ruins, que são os campeonatos, as partidas. Isso é o mais importante".*

Da mesma forma, Max, um dos pioneiros do trabalho, confessou que *"é muito gratificante, por causa da alegria que a gente vê, do respeito que as crianças têm com a gente"*. Por sua vez, Valmir contou que se deixou convencer *"por amor aos nossos filhos"* e que assumir este papel o faz participar de *"uma alegria imensa"*, que vê estampada no rosto dos próprios filhos. *"A maior satisfação que a gente tem é, depois que acabou um jogo, ver a satisfação deles, ou por uma vitória, ou o choro de uma derrota"*. Disse que seu envolvimento com o projeto tem trazido, além do reconhecimento dos alunos, o dos pais e professores. *"Eles reconhecem na gente algum valor"*, confessa, admitindo que *"hoje não tem jeito mais de largar isso, porque é amor"*.

Fabiane admitiu que não é apenas pelos filhos, mas pela "*consciência de fazer a sua parte pela Escola*", e que esse foi o jeito de ajudar a Escola onde estudou. Carlos confessou a satisfação que sente em ser reconhecido por seu trabalho. "*A gente fica como se fosse professor e talvez até mais bem conceituado do que o professor*" admitiu, justificando que esse reconhecimento advém do fato da escolinha de futsal constituir-se como um referencial de "*alegria*" para as crianças. Nas palavras da professora H, a síntese do sentido do trabalho voluntário:

*"Eu não tenho filhos, aliás, eu tenho muitos filhos. Quando a gente trabalha num lugar e gosta do que faz, tem que vestir a camiseta. Estando na Escola, gosto de ver a Escola fazer bonito, nossas crianças terem satisfação de fazerem alguma coisa. Não fazer por fazer ou então, fazer sem saber como fazer! Acho que o voluntariado veio do amor que a gente tem pela vida, pela Escola, pelas crianças e pela satisfação de ver o sorriso deles na emoção, mesmo que seja o choro de não ter vencido. O voluntariado vem do retorno que a gente tem; não existe outro retorno que a satisfação das crianças".*

Evidente que um trabalho como esse, que em 2002 atingiu a 250 estudantes, saltando para 300 alunos em 2003, traz em seu bojo também dificuldades e desafios que a toda hora emergem. Valmir revelou na entrevista que emergiu na Escola um clima de rivalidade manifesto por "*certos professores*" enciumados com o sucesso alcançado nos jogos interescolares pelas crianças treinadas pelos pais voluntários. Referiu-se até a restrições sofridas pelos atletas nas aulas. Disse que compreende que esses profissionais não tenham tempo para dedicar-se aos atletas como os pais se dedicam e expôs as diferenças que percebe no trabalho.

*"Esse tipo de professor valoriza as notas e o comportamento dos alunos; a gente trabalha diferente, ensinamos o que a gente sabe, com a máxima dedicação (...), procurando fazer com que ele curta a aula, com que ele goste do que está fazendo. Se ele*

*tem algum problema, ele vai esquecer. Talvez nas aulas de educação física, as professoras não tenham tempo para ouvir os alunos”.*

Faz questão de afirmar que *“a gente dá tudo por esse momento com os alunos enquanto os professores não têm essa dedicação total”*, mas que, na hora de recolher os méritos do trabalho, alguns professores gostariam de receber os louros.

A rivalidade teve desdobramentos gerando controvérsias na Escola. Ao perceber que estava corroendo o próprio trabalho voluntário, a direção mobilizou-se para evitar que isso ocorresse. Num dos casos acontecidos, chegou a convocar uma reunião com pais e professores envolvidos para esclarecer sobre atitudes havidas, que geraram mal-estar e desânimo entre os pais. *“A Escola tem que ter uma linha, um comprometimento em torno de uma mesma postura, e não que cada um faz o que quer”*, foi dito pela diretora, reconhecendo ter sido *“bastante dura”* com as responsáveis ao enfatizar a importância do comportamento profissional na Escola.

Além disso, os pais disseram-me que reconhecem e valorizam o que a Escola vem fazendo por seus filhos. Carlos enfatizou que *“eu acredito realmente na Escola, principalmente por ser pública. O que eu levei daqui ajudou bastante em minha vida”*. Moari complementou afirmando que *“a gente se dá conta como a Escola é importante depois que a gente saiu dela (...); por isso a gente se coloca nessa batalha. Espero que meu filho cresça bastante dentro da Escola”*. Valmir agradeceu a direção por ter permitido que prosperasse a iniciativa de uma de suas professoras e expressou seus votos em ver a Escola continuar com a *“qualidade”* que tem agora.

### 3.9. PRESENCAS DE CO-RESPONSABILIDADE

*"A Escola não é só dos professores e da direção.*

*Os pais e alunos precisam participar também"*

Pedro

*"Não é só o poder público que tem que se preocupar  
com a educação dos nossos filhos.*

*Nós, pais, temos que contribuir com nossa parte".*

Iannes<sup>28</sup>

À Primeira vista, CPM e Conselho Escolar parecem sobrepor-se mutuamente, quer como colegiados de representação de segmentos da comunidade escolar, quer como órgãos cujas atribuições se mesclam e confundem no mesmo contexto. Criados um para substituir o outro, coexistem vivos e com poder na Escola, o CPM com a força que lhe confere a tradição, e o

28

Pais do CPM e Conselho Escolar	
Iannes	Funcionária pública federal aposentada, 45anos, tem duas filhas, uma delas no Bandeirante. Aproximou-se da Escola a partir de um convite que recebeu para concorrer ao CPM; tem formação superior em ciências contábeis.
Liscélia	Seus dois filhos estudam no Bandeirante. É funcionária pública municipal, atuando há 19 anos na educação infantil. Tem 39 anos. Concorreu ao Conselho Escolar, tendo assumido como suplente; participou ativamente, em 2001, para eleger o novo CPM ao qual tem prestado dedicação constante.
Luís	Integra o Conselho Escolar, tendo sido escolhido para ser vice-presidente em 2001-2003. Concorreu, em 2001, na chapa de oposição ao CPM que foi eleita, tendo assumido a presidência em 2003. Participa intensa e ativamente do trabalho da Escola. Tem uma filha que estuda no Bandeirante. Profissionalmente atua no ramo do comércio, mantendo uma micro-empresa de serviços no ramo relojoeiro.
Pedro	Funcionário público aposentado, dirige uma micro empresa no ramo de confecções. Tem dois filhos, sendo que um deles continua seus estudos no Bandeirante. Desde 1998 participa do CPM e, em 2001, aceitou concorrer encabeçando a chapa de oposição que foi vitoriosa numa eleição acirrada; Elegeu-se com ampla maioria e deu início a um trabalho dinâmico e participativo que tem sido fundamental para os processos de mudanças vividos na Escola.

A amostra acima foi composta com pais que participam nos órgãos colegiados da gestão da Escola, o CPM e o Conselho Escolar, ambos preenchidos democraticamente através de eleição da comunidade.

Conselho Escolar, com o vigor que todo rebento carrega. Pelo que tenho visto, entretanto, sua coexistência se constitui em ferramentas importantes que a Escola pode usar para garantir o atendimento das inúmeras demandas que nela emergem e de cujo atendimento imediato depende a normalidade de seu funcionamento.<sup>29</sup> Assim, mesmo sendo concorrentes, podem conviver, assumindo ações distintas, necessárias e complementares, contribuindo efetivamente para sustentar a Escola. Contudo, tal harmonia depende da forma como se concebe e exerce a própria gestão da Escola, como tenho constatado nesse tempo de pesquisa.

A importância desses órgãos parece advir do fato de estarem submetidos a um processo democrático de eleição, que motiva a participação efetiva da comunidade na escolha daqueles atores que irão representá-la nos organismos da gestão democrática da Escola. Contudo, pelo que percebi, essa participação depende de trabalho anterior da Escola junto à comunidade. Mas, o que move as pessoas a disputar as vagas de um trabalho voluntário e gratuito na Escola?

---

<sup>29</sup> A importância do CPM pode ser reconhecida pelos múltiplos serviços que oferece à Escola, muitos deles fundamentais ao seu funcionamento. Além da contratação de profissionais para os serviços, anteriormente referidos, o CPM ainda sustenta permanentemente: o tele/fax, o único existente na Escola; a assinatura de jornais (quatro) e inúmeras revistas; o pagamento de múltiplas despesas, como os custos de viagens de representantes da Escola, os custos dos registros fotográficos que guardam a memória da Escola e até serviços médico-hospitalares de urgência, entre outros; a compra de recursos didático-pedagógicos; a manutenção e conservação do prédio, bem como de equipamentos. Emergencialmente, como ocorre no momento em que escrevo, em decorrência do atraso no repasse das verbas devidas pelo Estado à Escola, o CPM acaba assumindo outras demandas, como a compra de material de limpeza e consumo. O montante destes investimentos, que dobrou em 2002 em relação ao ano anterior, ultrapassou os cem mil reais, bem acima dos recursos advindos do Estado no mesmo ano, que ficou em torno de sessenta mil reais. As fontes dos recursos do CPM (em ordem do montante dos valores): bar da Escola; xerografia; aluguel do ginásio; contribuições voluntárias e campanhas e doações. Dados retirados do Boletim Financeiro Anual de 2002.

Conversei sobre isso com os pais e todos salientaram que um *"convite pessoal"* que receberam fez com que passassem a participar, alguns pela primeira vez, dos órgãos de gestão da Escola. Esse testemunho revela a importância que tal iniciativa representa na perspectiva de quem recebe o convite. De todos os integrantes da amostra, Pedro é o que há mais tempo participa do CPM, desde 1998. *"Estou aqui participando porque eu penso que é um exemplo pros filhos também em participar, não só da Escola, mas da comunidade"*. Salienta sua concepção de que *"a melhor coisa que se faz é o exemplo que se dá"*.

Além desta razão que o fez *"dedicar-se e doar-se à Escola"* durante duas gestões, uma outra pesou sobremaneira em 2001: foi aclamado para assumir a presidência do CPM, no momento em que pensava em deixar espaços para outros participarem. É preciso esclarecer que tal cargo vinha sendo ocupado, há seis anos consecutivos, pela mesma pessoa, que pretendia continuar nele. Como já foi referido, no último período (2000-2001), a convivência, entre o CPM e os demais órgãos da gestão democrática, constituiu-se como um tempo de tensões crescentes, chegando, em determinados momentos, a ganhar a forma de conflito aberto com a equipe diretiva. Sintoma desse mal-estar, Pedro testemunhou que não se lembra de ter participado, nesse período, de reunião em que estivesse presente a diretora da Escola. Significativo, considerando-se que a diretora é membro nato do CPM.

Havia razões de sobra para desconfiar da vontade daquele presidente em continuar no cargo. Quais eram, de fato, seus interesses? A quem, realmente pretendia representar, considerando que havia um clamor geral da comunidade escolar para que largasse o cargo? Diante de sua negativa em

deixar o posto, a direção desencadeou um amplo movimento para garantir a renovação do CPM. Neste contexto, Pedro aceitou liderar a chapa de oposição que, numa disputa acirrada e tensa, saiu vencedora, com uma margem considerável de votos.

Pedro disse que a vitória de seu grupo inaugurou uma *"uma nova forma de administrar"* o CPM, em *"harmonia"* com a equipe diretiva, que passou a participar permanentemente das reuniões. *"O CPM atual é um grupo atuante, que decide junto os problemas, diferente do anterior onde eu participava, mas nunca tinha chance de decidir nada"*, disse ele. Apontou para a raiz profunda da questão: a concentração e personificação do poder. Conta que a força do novo grupo ficou demonstrada no fato de terem saldado, em poucos meses, a dívida de seis mil reais deixada pelo seu antecessor e que era desconhecida de todos até então.

Luís, que conforme acordo feito, substituiu a Pedro na presidência em 2003, destacou as qualidades do trabalho do novo CPM afirmando que *"a gente trabalha de comum acordo, é um trabalho de grupo, não tem hierarquia. Todo mundo faz da melhor maneira possível"*. Contou também que hoje existe um espírito de *"parceria"* e de *"sintonia"* entre os órgãos colegiados que se traduz numa *"integração dentro da Escola entre os três órgãos: o CPM, o Conselho Escolar e a direção"*. Isso acontece porque *"o importante é trabalhar de comum acordo, um auxiliando o outro em razão do aluno"*. Destaca que a *"honestidade"* da gestão se comprova com a *"transparência"* de tudo aquilo que é feito. De fato, o novo CPM passou a publicar, regularmente, uma *"Prestação de Contas"* à comunidade Escolar, o que por si já simboliza as mudanças inauguradas na forma e no conteúdo da gestão.

Iannes reconheceu o quanto importante tem sido essa "transparência" para o resgate da credibilidade junto à comunidade escolar. *"Todo mês é feita uma prestação de contas; nas reuniões de pais se fala quanto entrou e saiu, e no que foi aplicado o dinheiro"*. Ela reconhece que os pais têm o direito de saber e de cobrar. É essa *"caixa aberta, sem montagem, sem segundas intenções, com o objetivo de aplicar na Escola o dinheiro que entra"*, o fator principal que explica o crédito que a atual diretoria do CPM conquistou. Contou que relutou em aceitar o convite para participar, porque sentia medo. Essa participação, que é inédita em sua vida, a fez mudar a concepção em relação à educação pública, fazendo-a perceber que *"não é só o poder público que tem que se preocupar com a educação dos nossos filhos. Nós temos que contribuir com uma parte"*. Percebeu que a Escola não é só o professor que a faz, que há coisas que dependem da participação dos pais.

*"Às vezes uma tomada de energia que falta vai impedir que o professor use um aparelho de som para fazer uma aula diferente (...); nossos filhos precisam de aulas de dança, de oficinas de esporte (...) e isso estamos conseguindo fazer na Escola. Isso desperta o interesse das crianças. Por isso que o CPM é muito importante; se for esperar tudo pelo poder público..."*.

Ela colocou também um outro papel fundamental para o CPM: o de mobilizar a comunidade. Contou da satisfação em colher o sucesso da iniciativa de realizar uma quermesse para conseguir recursos para a Escola. *"Os pais foram chamados a participar e eles vieram. Foi feito o casamento caipira e muitos pais se envolveram na apresentação do teatro. A gente também gosta de teatro e de brincar..."*. Liscélia acrescentou que a grande mobilização da comunidade demonstrou que, ao contrário do que se diz, *"os pais querem participar"*. Para isso basta que haja quem *"chame, insista, dê espaços, e*

*mostre que eles precisam fazer sua parte*". Em 2003, repetiu-se a iniciativa, que novamente foi coroada de sucesso.

Por tudo isso, Liscélia disse que se sente *"na obrigação de participar"*, por que a Escola precisa de ajuda. *"Enquanto meus filhos estiverem estudando aqui, se o trabalho continuar nesta linha aberta, eu vou continuar me doando em tudo o que eu puder"*. Disse também que espera que *"a Escola me ajude"* a educar os filhos dando continuidade ao que ela ensina em casa.

*"Tem valores que eu tento passar pros meus filhos em casa e que eu gostaria que a Escola também passasse. A questão da solidariedade. Ser solidário, não só com quem tem menos, mas em tudo. Ter paciência com as pessoas. Ter um pouco de tolerância. Aprender a dividir (...) A questão da competição é uma coisa que me preocupa. Acho que está na hora de investir numa vida diferente. Porque tem que ser na base da competição? Eu gostaria que a Escola trabalhasse isso, por que eu não sei se nós vamos ter mundo pra viver se continuarmos a viver desta forma"*

Iannes contou que se sente *"lutando por um bem comum, para construir alguma coisa"* pela Escola, onde *"se pode mudar muita coisa"* e contribuir para que o mundo mude. Um dos aprendizados que ela busca na Escola para suas filhas é que *"elas aprendam a viver com as diferenças e a ver uma pessoa pelo que ela é, e não pelo que ela tem"*, e que assim, saiam da Escola preparadas para viver a vida. *"Que eles possam também exercer a sua cidadania, possam ser alguém, possam exercer uma profissão e que saibam reconhecer as dificuldades das pessoas"*, confessou. Para Luís *"o mais importante de tudo com esse trabalho dentro da Escola é mostrar que nada mais é importante na vida do que viver na simplicidade, como ser humano, respeitando os outros"*.

A Escola simboliza, para eles, a esperança na possibilidade de mudança das pessoas e na construção de um novo caminho para ser trilhado por todos, sem discriminações.

### 3.10. PRESENCAS DE DEDICAÇÃO

*"A convivência na Escola  
é uma aula que a gente tem diariamente".*

Silvana

A presença delas passa quase despercebida no dia-a-dia da Escola, embora as responsabilidades que assumam sejam imprescindíveis ao seu funcionamento e ao ambiente saudável de trabalho. Estranhei muito, no início da pesquisa, em ver algumas delas abrigar-se num cubículo arranjado debaixo da escadaria, junto ao material destinado à limpeza, onde se poderia ficar apenas de cócoras ou então sentadas. Compreendi logo que do mesmo tamanho do abrigo deveria ser a auto-estima daquelas mulheres.

Trata-se, evidentemente, de como se vê e concebe sua presença na Escola. Às vezes, ocorrem fatos que expõem com clareza o valor de seu trabalho. Num desses dias corriqueiros, a Escola abriu sem a presença delas, que foram convocados pela CRE a participar de uma reunião em que se debatia o seu plano de carreira. Ninguém ficou na secretaria, nem na cozinha ou na limpeza, tampouco no setor administrativo, nem para atender ao telefone, à xerografia ou à portaria. Como é possível imaginar, a Escola transformou-se num caos. O mal-estar geral só não foi maior porque os professores vieram à Escola para atender seus alunos, embora ficassem sem o amparo fundamental ao seu trabalho de sala de aula.

No amanhecer doutro desses dias habituais espalhou-se, com a rapidez de uma fofoca, a notícia de que vários alunos tiveram que ser internados no hospital, à noite anterior, com sintomas comuns de intoxicação alimentar. A suspeita foi lançada, de imediato, para a cozinha da Escola, onde é preparada a merenda diária para centenas de alunos. Desde que foi comunicada, a diretora sequer conseguira pregar olho e descansar, esmerando-se no atendimento das famílias atingidas. Não demorou muito e as autoridades responsáveis pela vigilância sanitária inauguraram sua presença na Escola para averiguar as circunstâncias do acontecido. Hipóteses as mais diversas foram levantadas, entre elas a que responsabilizava as cozinheiras por negligência no preparo dos alimentos. Para não ficar no pré-julgamento injustificado, a direção exigiu que fossem feitas análises de laboratório para averiguar a origem do problema e assim poder clarear as responsabilidades. Ao final de tudo, ficou comprovado que a origem de todo o problema estava fora da Escola, envolvendo os órgãos responsáveis pela fiscalização dos alimentos adquiridos nas licitações da Prefeitura.

Fatos como esses se prestam a reflexões sobre como se olha e concebe a presença dos funcionários no contexto do educandário. Durante todas as horas do dia, em quase todos os dias do ano, crianças e jovens retornam à Escola e nela encontram um ambiente saudável e merenda saborosa. Interessante o prodígio escondido na arte dessas mulheres que escrevem sua rotina na Escola, por exemplo, alimentando os alunos. O exercício da observação me fez perceber a importância de sua presença e o valor do trabalho que desenvolvem. Sendo assim, não poderia deixar de incluir na pesquisa a voz de sua presença dedicada na manutenção de serviços essenciais da Escola. O que pensam do seu trabalho? Quais as motivações pessoais para

levar adiante, dia após dia, funções simples e humildes, às vezes, sem o devido reconhecimento do seu valor? O que esperam da Escola e como se vêem nela?

Em busca dessas respostas, entrevistei Silvana, funcionária e mãe de alunos.<sup>30</sup> Ela me contou que o seu dia de trabalho na Escola inicia às seis horas da manhã, cuidando da limpeza das salas e corredores, preparando o ambiente para as atividades do dia. Não pestanejou em dizer que gosta do que faz e que isso tem a ver com convivência dos alunos. *"Pra mim, os alunos são a alegria do meu trabalho"*, confessa ela, emendando que *"quando vêm as férias, eu sinto até uma solidão, me sinto sozinha na Escola"*.

Ela me confirmou que *"ama os alunos"* e que procura fazer sempre da melhor forma o que tem que fazer. *"Às vezes fico triste porque eles podiam colaborar mais"*, explicitando como exerce pedagogicamente sua função. *"Uma vez eles não gostaram que eu limpasse as classes, por causa do cheiro. Eu disse pra eles: eu prometo que se vocês não riscarem eu não limpo as classes"*. Reconheceu que sabe jogar o jogo deles, sem se submeter, porém, a eles. Perguntei-lhe para falar de como vê a Escola e ela me disse que

*"Ela tem mudado muito, muito. Hoje eu digo: nos últimos anos nós estamos num verdadeiro paraíso. Nós temos mais ética na convivência com os colegas, mais diálogo com todos os segmentos, e a gente é visto bem melhor. Eu acho que a Escola evoluiu bastante, nunca esteve tão bom assim"*.

---

30

Mãe e Funcionária da Escola	
Silvana	Funcionária concursada. Está na Escola desde 1989. Exerce o ofício de auxiliar de serviços, dedicando-se à manutenção da limpeza. Tem três filhos, sendo que um deles continua a estudar no Bandeirante. Discreta, está sempre presente, embora possa passar, às vezes, imperceptível. Tem muita história para contar.

Contou que viveu tempos de precariedade na Escola, *com falta de material, falta de pessoal, sem condições para trabalhar*". Admitiu até que houve períodos em que precisou trazer material de limpeza de casa para complementar o que faltava. Reconheceu as mudanças que estão ocorrendo e apontou para o que *"sente"* nelas de fundamental: *"os professores têm mudado bastante, são mais sociáveis, mais humanos, mais carinhosos e atenciosos com os alunos"*. Admitiu que isso é resultado dos cursos que estão ocorrendo na Escola dos quais as funcionárias também têm sido convidadas a participar. *"Isso faz a gente crescer juntos"*, reconheceu.

*"A gente tem ouvido muito falar de paz, de viver bem, de ser mais humano, que não precisa levar tudo na ponta da faca (...); então, acho que a convivência na Escola é uma aula que a gente tem diariamente; o dia-a-dia da gente se torna uma aula, um bem-estar, não uma coisa que demora pra passar, uma coisa boa que tu não vê passar"*.

Perguntei-lhe para falar da educação que seus filhos receberam na Escola. Disse que, quando assumiu seu cargo de funcionária, transferiu a matrícula de seus dois filhos pensando em tê-los por perto. De início, não gostaram muito, mas aos poucos foram fazendo novas amizades e se integrando. Dois já se formaram. Quanto ao último filho, que continua na Escola, diz que sofreu junto com ele por ser uma criança hiperativa. Diz que, em função desta sua situação pessoal, acabou sendo *"expulso do colégio"*. Isso ocorreu em 1998 e o pretexto para a expulsão foi o fato dele ter trazido à Escola água misturada com vinho para beber. Desde então, contou ela, seu filho passou por todas as Escolas da cidade. Recordou, emocionada, que foi uma professora do Bandeirante, que a ajudou a perceber que seu filho padecia de uma doença. Essa mesma professora colocou-a em contato com um especialista de Porto Alegre, o que significou a salvação do seu filho. Diz que a partir dessa

descoberta passou a tratá-lo, percebendo mudanças gradativas em seu comportamento. O caso serviu também para trazer novos conhecimentos aos professores da Escola que passaram a ver com outros olhos casos similares. Assim, depois de ficar parado dois anos sem estudar, com a mudança de direção, seu filho pode retornar ao Bandeirante em 2001, onde cursa o Ensino Médio.

Tendo passado por essa dolorosa experiência pessoal, Silvana não titubeia em atribuir à Escola o objetivo de procurar *"ver, não o aluno, mas o ser humano que pode melhorar"*. Em seu testemunho reconhece que *"a Escola já aprendeu a aceitar o aluno agressivo"* e que, com certeza, *"esse aluno será um cidadão agradecido com a Escola"*.

## **4. DA MAGIA DA CRIAÇÃO: AS ÉTICAS QUE SUSTENTAM A ESCOLA PÚBLICA**

“Para compreender bem uma época,  
não é inútil dirigir o olhar para o informal  
e o inegável ethos que ele secreta”.

Maffesoli

“A totalidade do real compreende  
também o imaginário, o ideal, o dever-ser.  
O dever-ser é um modo de ser do real”.

Morin

“A subjetividade comporta, assim, a afetividade.  
O sujeito humano está também potencialmente  
destinado ao amor, à entrega, à amizade,  
à inveja, ao ciúme, à ambição, ao ódio.(...)”

Existem bons e maus sujeitos,  
conforme toda a gama da afetividade humana;  
Um mesmo sujeito poder ser ora bom ora mau...”.

Morin

“Nada pode ser conhecido com segurança.  
E qualquer coisa que seja conhecida  
pode ser conhecida de um modo diferente”.

Zygmunt Bauman

“A vida humilde e seus trabalhos simples  
somente podem ser vividos porque existe  
uma força mágica, poética, que os alimenta sem cessar.

A poética da vida cotidiana, as criações minúsculas  
e imperceptíveis permitem de fato a perduração da socialidade.

Se não houvesse uma carga mágica na vida cotidiana,  
o aspecto mortífero da automação dominaria  
a pulsão do querer-viver”.

Maffesoli

Uma questão permaneceu latente e aberta durante todo esse tempo de minha observação: como a Escola consegue se manter, apesar de tudo? Os binóculos mentais que Balandier, Morin e Maffesoli sugerem para compreender os movimentos nela presentes, embora fundamentais por ajudar a identificar neles e nos sujeitos a força que a mantém viva e o poder de sua contínua recriação, ainda deixam em aberto e sem resposta uma outra e mais profunda indagação: o que move os sujeitos da Escola?

Foi o que procurei investigar e descobrir em minha observação e escuta dos sujeitos que nela convivem. Apresentei como hipótese que a resposta pudesse ser encontrada no campo da ética. Busquei percorrer os contornos e aproximar-me do cerne da questão, buscando estabelecer os marcos fundamentais para sua compreensão, tendo em vista as qualidades presentes nas relações dos sujeitos que constituem a organização escolar.

Tomei como ponto de partida o que afirma Maturana sobre a centralidade das emoções na constituição do humano. Para ele, *"todas as ações humanas, independentemente do espaço operacional em que se dão, se fundam no emocional porque ocorrem no espaço de ações especificado por uma emoção"* (Maturana, 2001:170). Ao contrário do que se tem dito, não é razão, mas as emoções que impulsionam e guiam o nosso viver. A própria razão é por elas embalada: *"as emoções guiam o fluir do comportamento humano e lhe dão o seu caráter de ação"* (Maturana, 2000:29). O propriamente humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional.

Mas o que são as emoções? Ele as caracteriza como *"disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos"* (Maturana, 1999:15), constituindo-se como um fenômeno próprio dos

seres animais. Não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal tornando-a possível como ato. Na convivência cotidiana as diferentes emoções podem ser percebidas nas ações, posturas e atitudes corporais das pessoas com as quais convivemos. O fluir de uma emoção a outra constitui o emocionar como um fluir constante de distintos domínios de ações e condutas, posturas e atitudes que caracterizam e perpassam os comportamentos e as relações.

Ao refazer o itinerário do extenso caminho evolutivo dos seres humanos, Maturana faz ver que o processo de hominização tornou-se possível graças a um modo de vida compartilhada que fez surgir a linguagem como modo de coordenação de ações entre os humanos. Faz ver também que todo esse processo evolutivo de hominização só foi possível graças a uma emoção fundamental e central na constituição do modo de viver humano: o amor. Que é o amor? Para ele, "*o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência*" (Maturana, 1999:23), o que se constitui como fundamento essencial desse processo. É essa *biologia do amor* que funda o propriamente humano e possibilita a cada um viver sua deriva existencial em congruência estrutural com o mundo em que está inserido. É ela também que funda o social, em cuja base está a aceitação da legitimidade do outro na convivência.

A evolução biológica do humano está intrinsecamente relacionada com essa característica do humano como ser social. *Somos seres amorosos e dependentes de amor* e isso constitui a nossa base estrutural fundamental de seres humanos: dependemos uns dos outros para ser e viver. Cada um de nós só é (humano) na presença de outro ser humano. Ninguém consegue ser e viver como humano isolado do convívio dos humanos. O amor é a emoção básica que

funda o social porque só ele permite a aceitação do outro na convivência. Diz Maturana (2001:269) que

*"(...) o amor ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a **aceitação do outro junto a nós** na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social. Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade. Qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro, desde a competição até a posse da verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social. Portanto, destrói também o ser humano, porque elimina o processo biológico que o gera (...) sem amor, sem aceitação do outro, não há fenômeno social".*

Em Maturana, a questão da ética emana dessa compreensão de que o processo de hominização só pode se dar na convivência social, a partir dessa abertura biológica que constitui o ser humano como um ser relacional que se concretiza na linguagem. Como na tradição filosófica, Maturana concebe a ética de forma imbricada com a moral, relacionando-a aos mesmos movimentos constituintes das culturas que, ao modelar costumes, sentimentos, condutas, ações e comportamentos, impõem aos homens valores e obrigações sociais voltadas à preservação da vida. Ética e moral expressam-se como um "dever-ser" biológico e cultural e traduzem a responsabilidade com a vida, em todas as formas de sua manifestação auto-poiética.

Nessa perspectiva, o cerne da reflexão ética centraliza-se nas ações e posturas humanas que se dão na convivência e que concorrem para a realização de sua vocação primordial, a de ser plenamente humano, o que só é possível quando o outro da convivência ganha legitimidade. Concentra-se, pois, nas emoções que promovem a agregação e a realização social dos seres humanos. O amor é a emoção que, por expandir a nossa visão, possibilita isso (Maturana, 2000:101). Só ele permite criar as qualidades do mundo que compartilhamos

com os outros, concorrendo para a convivência harmoniosa dos humanos entre si. O ser vivo segue sua deriva existencial em congruência com o meio em que se insere, impulsionado por esse "dever-ser" emocional que lhe é intrínseco e que o faz viver, junto com os outros, a mesma aventura da convivência vital. Trata-se, assim, de perceber aquilo que se distingue e sobressai nas relações de convivência concorrendo para constituir e manter um determinado sistema social assim com ele é.

*"A ética tem a ver com a preocupação pelas conseqüências das próprias ações sobre o outro. Por isso, para ter preocupações éticas, devo ser capaz de ver o outro como um legítimo outro em convivência comigo, quer dizer, o outro tem que aparecer diante de mim na biologia do amor. O amor é a emoção que funda a preocupação ética" (Maturana, 2000:43).*

Faz-se mister considerar, contudo, que a biologia humana emerge trazendo consigo uma multiplicidade de emoções definidoras de comportamentos, posturas, ações e atitudes corporais distintas, complementares, concorrentes, mas também antagônicas, que podem se constituir em negação daquilo que promove a convivência social. Morin (2000:204-nota) reconheceu essa raiz antropológica profunda que constitui a "multipersonalidade interna e potencial de cada ser humano", o que fez Maffesoli (1996:305) caracterizar o sujeito como um "efeito de composição", compósito e complexo.

Por este prisma, pode-se considerar como éticas as relações provenientes da *biologia do amor*, que ornaram os cuidados necessários à promoção da vida e à manutenção do sistema social. Ao contrário, aquelas posturas comportamentais decorrentes de emoções que não contribuem para manter o sistema social estão colocadas no arco das disposições corporais que podem gerar ações destrutivas da vida social.

Maffesoli adota uma outra perspectiva para a análise da questão. Começa por dissociar ética e moral. Sua compreensão de moral abarca o mundo da cultura, onde nascem os valores que, por um processo de internalização, são incorporados pelas pessoas. Para ele, a moral tem caráter universal, embora se constitua em fenômeno que se enraíza nas particularidades constituintes da multiplicidade cultural humana. Assim, incorporada pelas pessoas, sua manifestação se dá nas relações quando são reproduzidos os valores elaborados e aceitos pelos consensos que fundam a convivência social.

Nesse entendimento, diferentemente da moral, a ética brota da interioridade das pessoas e tem sua fonte de abastecimento na subjetividade emocional-afetiva de cada ser humano. Revela-se nas relações interpessoais que se dão na convivência. Sendo assim orgânica e visceral do ser, a ética transfigura-se nas relações que promovem e fortalecem os laços de ligação entre as pessoas. É ético tudo aquilo que promove a agregação das pessoas, o encontrar-se, o estar e ficar juntos.

Por isso, Maffesoli (1996:51) convida a perceber essa *"outra lógica de estar junto"* que permeia as relações sociais em todos os níveis de convivência. Convida também a abandonar o *"moralismo intelectual"* (Ibidem, p. 9-21) que faz enxergar de maneira preconceituosa o *mundo da vida*, a partir do paradigma dual do bem e do mal. Aconselha a olhar para as coisas como elas são, percebendo, *dialogicamente*, a *organicidade* constituinte do real, com seus paradoxos e ambiguidades. Incita a perscrutar, sem pré-julgamentos, a inteligência que move o real, procurando ver, em todos os seus movimentos e ações, os sentidos que elas carregam. Estimula a perceber as éticas presentes nas relações gregárias, pois é aí que elas se transfiguram e deixam ver.

No caminho para atingir meu propósito, procurei identificar as diferentes emoções manifestas no convívio escolar e os múltiplos domínios de ações delas decorrentes buscando perceber as éticas presentes nas interações tecidas pelos sujeitos. Embora sutis em sua manifestação, pude perceber ações de condutas eivadas de ternura, solidariedade, respeito, cuidado, compaixão, generosidade, acolhimento, todos domínios afetivos que têm sua fonte emocional originária no amor que se compraz com presença do outro e que produz a alegria e o prazer de estar e conviver na Escola.

Certo dia, uma professora veio radiante me mostrar o buquê de flores que recebera da turma da qual era conselheira. Mostrou-me também o cartão em que se lia *"adoramos ser seus alunos; a eternidade se intensifica na fração do tempo que vivemos"*. Não se cansava de elogiar seus alunos. Registrei o fato em meu Diário de Campo do dia 06 de dezembro de 2000, realçando o poder desse gesto imprevisto, amoroso, gratuito, afetivo, que fez uma professora emocionar-se. Também registrei em 04 de janeiro de 2001 o gesto de outra professora que, comovida, veio me mostrar a cartinha que recebera de seus alunos, em que se lia: *"saiba que te adoramos, podemos incomodar um pouco mas não é por querer. Obrigado por tua dedicação e pelo teu desempenho..."*.

Ninguém há quem resista a essa pedagogia amorosa, como pude constatar, e seu poder de irradiação positiva é imensurável. Quantas vezes vi professores sendo acolhidos, com beijos e abraços, por seus alunos! De forma recíproca, pude testemunhar inúmeras vezes a forma carinhosa como acolhem e se relacionam com seus alunos. O reencontro diário carrega consigo o inusitado e o imponderável, sendo a benquerença o timbre que marca as relações.

Assisti, de professores e funcionários, gestos de inestimável generosidade pessoal, curvando-se de forma compassiva frente às fragilidades manifestas por seus alunos. A começar da postura pessoal de saber ouvir o que eles têm a dizer e assim, acolher as dores, dúvidas, inquietudes que carregam consigo dia-a-dia. A grandeza e importância de tal ministério podem ser percebidas na espontaneidade do carinho e acolhimento que traspassam e transfiguram as relações. Surpreendi-me ao colher depoimentos elogiosos a pessoas que, de forma silenciosa e humilde, exercem tal múnus no interior da Escola. Explica-se, assim, porque nos momentos de formatura, eles são lembrados nas homenagens prestadas pelos alunos, como vi ocorrer nesses anos de pesquisa. Tais distinções sempre vieram cercadas de expectativas e, quando anunciadas, demonstraram o enorme potencial de generosidade dos alunos.

Interessante tem sido perceber as peculiaridades desse processo onde são incluídos não apenas aqueles professores que souberam seduzir e deixar marcas positivas em seus alunos, mas também funcionários que, no recôndito e na humildade de seu serviço, souberam também cativá-los. Quem poderá esquecer a saudação carinhosa como foi, dia-após-dia, durante anos, acolhido ao adentrar os portões da Escola? Quem se olvidará das palavras de apoio que ouviu quando precisou delas em momentos de crise e de inquietude? Quem irá se esquecer do chazinho quente, excepcionalmente servido, quando dos momentos de tensão ou dores do corpo, comuns de acontecer? E do sabor da merenda, às vezes a primeira refeição sorvida, quem poderá se olvidar? Quem não se lembrará da professora que, para acalmar as dores de cabeça, passou um *reiki* e com um toque promoveu o milagre da cura momentânea?

É preciso dar-se conta do imenso potencial revigorante que essa pedagogia da ternura faz circular pela capilaridade escolar. Não se trata de medir sua intensidade, nem quantificar sua força. Trata-se, isso sim, de perceber essa energia, que no dizer de Michel Rando (2000:126) "*é uma brisa, um sopro, algo imponderável*", que potencializa o ambiente escolar. Perceber sua presença contagiante pode ser a chave de compreensão de como a Escola se mantém, apesar de tudo.

Pude perceber também o enorme poder que tem a Escola quando cria oportunidades para congregar as pessoas valorizando aquilo que fazem no dia-a-dia. A irradiação é imensa e profunda, podendo ser contemplada nos olhos de contentamento de quem se deixa tocar por seus raios de luz. Registrei inúmeros casos, como em 11 de setembro de 2000, quando após as disputas dos jogos interescolares da Independência, os atletas foram acolhidos calorosamente pela equipe diretiva e homenageados nominalmente perante a comunidade escolar reunida. Mais do que o discurso da diretora, elogiando a sua participação e garra, o que pareceu contar mesmo foi o gesto da Escola em valorizar o seu esforço. Orgulhosos, os alunos apresentaram seus troféus e medalhas e receberam os aplausos; os que nada trouxeram, igualmente foram agraciados com os louros do reconhecimento público. O mesmo coube às professoras que acompanharam os atletas, que receberam abraços e beijos, assim como uma bela mensagem de louvor. Foi o suficiente para que a alegria contaminasse o ambiente, dando um tom diferenciado para o início da semana.

Naquela e em tantas oportunidades pude confirmar o enorme poder que tais iniciativas exercem no contexto da Escola. Quem não gosta de ser lembrado? Quem não estima ter seu trabalho reconhecido, por menor que seja?

Às vezes, basta uma palavra de louvor ou reconhecimento para transpassar de alegria as relações, transfigurando-as. Como testemunhei, o simples cumprimento ou o sorriso afetuoso torna-se poderoso revigorante das relações. O contrário também é verdadeiro. Queixas, que algumas vezes ouvi de alunos, centravam-se em atitudes de professores que entravam na sala de aula sem cumprimentá-los, estabelecendo um distanciamento incômodo e indesejável. Mas observei também os milagres produzidos pelas relações transpassadas de ternura. Nada há que resista a ela. É a porta que abre para o diálogo, a colaboração, o compromisso.

Em contrapartida, pude perceber também, em meio ao turbilhão, a emergência de emoções geradoras de posturas comportamentais perturbadoras e desagregadoras das relações de convivência. Elas também fluem soltas, livres, incontroláveis e se mostram de múltiplas formas no dia-a-dia, podendo suas faces ser vistas nas manifestações de agressividade, aflição, indiferença, desgosto e tristeza, revelando emoções que sobrevivem no recôndito mais profundo de cada um, como o ressentimento, o ciúme e a inveja. Contudo, um véu de nebulosidade e sombra envolve e complexifica a compreensão desses fenômenos que se dão na convivência. Maturana (2000:30) reconhece que *"no fluir normal do conviver vivemos o entrecruzamento de distintas emoções e disso resultam condutas que parecem emocionalmente ambíguas e contraditórias"*. É preciso perceber não apenas sua inseparabilidade e coexistência no cotidiano das instituições, mas também a ambigüidade de sua manifestação. Como isso pode acontecer?

Elster (1997) chama a atenção para isso ao tratar das interações dos sujeitos que participam e constroem uma determinada realidade social. Ele

aponta para o caráter ambíguo das motivações humanas que impulsionam e dinamizam as interações, entre elas a inveja e a busca do interesse próprio, que tanto podem ser destruidoras como promover a cooperação e o equilíbrio das relações sociais. Diz ele que,

*"El altruismo, la envidia, las normas sociales y el autointerés son todos factores que contribuyen, en maneras complejas de interacción, al orden, a la estabilidad y a la cooperación. Algunos mecanismos que promueven estabilidad trabajan también contra la cooperación. Algunos mecanismos que facilitan la cooperación aumentan también el nivel de violencia. Cada sociedad y cada comunidad estarán unidas, para mejorar y para empeorar su situación, por una mezcla particular, peculiar de estas motivaciones. Pero los ingredientes básicos que entran en la composición de cemento parecen ser más o menos los mismos en todas las sociedades, aun cuando puedan estar combinados de maneras innumerables". (Elster, 1997:324).*

A perspectiva adotada por Elster ajuda a analisar a complexa fenomenologia das emoções presentes nas relações sociais, tanto a sua emergência como sua força destrutiva, mas principalmente a sua contribuição para manter a estabilidade de uma determinada ordem social. Perceber o caráter ambíguo que envolve a sua manifestação ajudará a compreender situações aparentemente contraditórias, mas que acabam suscitando novos estímulos que concorrem para o fortalecimento de uma instituição como a Escola.

É o caso da inveja, cuja manifestação um olhar atento irá perceber subjacente nas relações, operando de forma dissimulada como, por exemplo, no controle obsessivo dos passos de colegas, ou na intolerância como se cobra o cumprimento de deveres dos outros. *"Aqui todo mundo controla todo mundo"*, me disseram quando cheguei na Escola, como tenho registrado em meu Diário de Campo no dia 26 de dezembro de 2000. Isso sói acontecer principalmente

quando alguém sobressai do círculo corporativo passando a usufruir de tratamento diferenciado dos demais. Isso pode ajudar no sentido de fazer com que todos cumpram com suas obrigações perante a Escola. Por outro lado, ao descambar para o falso igualitarismo, o invejoso acaba por negar o oxigênio que permite emergir e viver as singularidades presentes numa instituição e que precisam de tratamento singularizado para sobreviverem. Ao agir assim, o invejoso promove a interdição e a negação a que outro tenha aquilo que ele mesmo não logrou alcançar.

Registrei algumas situações de professores que precisaram enfrentar os obstáculos da incompreensão para levar adiante seus propósitos de especialização nos estudos, o que exigia da direção da Escola, um tratamento diferenciado em relação aos demais. Colhi desabafos desconsolados de quem se sentia vigiado em seus passos e até da direção, que era ameaçada de denúncia perante esferas superiores, por alegada complacência com tais situações. Assisti a professores serem prejudicados, sem que soubessem por quem, gerando um clima de desconforto e de suspeita na Escola. Recolhi reclamações permanentes dirigidas a alguns, considerados especialistas na arte da intriga e da fofoca, e testemunhei as dificuldades de convivência de pessoas, lado-a-lado, no mesmo grupo.

Quase sempre o invejoso age na obscuridade. Às vezes, porém, ele se revela à luz do dia, nas posturas e comportamentos agressivos ou mesmo nas atitudes de fina e mordaz ironia, que não são incomuns de acontecer. Invariavelmente espalha o veneno e provoca estragos nas relações. A fofoca é um poderoso instrumento de sua ação. A intriga, outro. Ambigualmente, porém, pode-se falar da inveja como um combustível que alimenta múltiplas ações de

conduta que podem gerar frutos para benefício comum. É o que ocorre quando ela assume a faceta da competição. Neste caso, a ambigüidade pode ser percebida no esforço pessoal em busca de realização daquilo que o outro alcançou. Ela está sutilmente presente, por exemplo, na concorrência que as áreas de conhecimento fazem para preparar o melhor trabalho a ser apresentado à comunidade escolar, como já me referi. Seu poder contribui para a mobilização de forças em torno de um objetivo comum. Há momentos especiais na cidade em que a Escola é chamada a se apresentar. Surpreende perceber o esforço coletivo, superando as questiúnculas diárias, em preparar-se para fazer-se ver e ser reconhecido como o melhor espetáculo. Antes e depois, os comentários revelam o poder que esse espírito de disputa exerce sobre as pessoas e a Escola. Nesses casos, o espírito de competição acaba promovendo uma "*conducta cooperativa*", como refere Elster (1997:298), que contribui para cimentar e fortalecer as relações e passar aos outros a idéia da Escola como um corpo uniforme e coeso. Ao final de cada trabalho, acaba-se por colher o encantamento com a beleza que se produz coletivamente na Escola.

Envolta por essa mesma nebulosidade percebi uma outra atitude muito presente no dia-a-dia, principalmente nas ações de conduta de integrantes da equipe diretiva. Percebi a existência de um profundo senso de responsabilidade que move as pessoas no envolvimento total com a Escola, não poucas vezes às custas de enormes sacrifícios pessoais e com prejuízos na própria saúde, ou então, nas relações familiares. A queixa deles é sempre a mesma: que a Escola passa a ocupar o centro das atenções, permanentemente. Parece ocorrer um movimento intenso de sedução que conduz a um processo de fagocitose, onde a pessoa acaba sendo incorporada à Escola ou vice-versa. A sobrecarga de

responsabilidade, combinada com esse processo de fagocitação, acaba criando um movimento recorrente gerador de aflição constante. Quantas vezes ouvi de membros da equipe diretiva, que tinham passado a madrugada às claras, preocupados com a Escola. A diretora me disse que aprendera a levar consigo para a cama, agenda e caneta, para anotar as emergências dessas horas de insônia. Os registros mais constantes que fiz durante esse tempo de pesquisa foram aqueles que nasceram desta percepção das aflições, angústias, ansiedades, amarguras reveladas nas faces, gestos, posturas de quem sente na carne todas as dores dessa sobrecarga inumana que pesa sobre os ombros de quem dirige uma instituição como a Escola Bandeirante.

É preciso, pois, olhar com atenção para esse caráter paradoxal como as emoções se manifestam e os resultados do seu operar na Escola. Trata-se de perguntar, assim como faz Elster, pelas fontes que alimentam as motivações pessoais e dar-se conta da ambigüidade de sua manifestação. As emoções podem tanto promover a cooperação e cimentar as relações que sustentam a ordem escolar como contribuir com a sua desagregação.

Para poder sentir a respiração social de um determinado grupo, Maffesoli recomenda olhar para a estética que está presente e se espalha pelo conjunto da existência, permeando de prazer as frivolidades do *mundo da vida*. Convida a perceber aquilo que faz as pessoas gostarem de se encontrar e ficar juntas. Atribui à paixão partilhada o cimento que liga e potencializa um grupo, constituindo-se como vetor de criação de um "*ethos*" próprio assentado sobre esse prazer sentido em comum. Assim, da estética da vida nasce a ética que agrega o grupo, desencadeando um movimento circular recorrente que, ao alimentar-se do prazer que o estar-juntos proporciona, irá definir a

intensidade de sinergia social e as qualidades das relações presentes na vida. Nos afetos e emoções que fundam a socialidade humana encontra-se a fonte de onde jorram as éticas que permeiam as relações. Seus operadores são os sujeitos concretos, o que confere às éticas um caráter particular que pode demarcar a forma de ser de um determinado grupo. Na medida em que se manifestam criam a ambiência estética, donde os sujeitos se alimentam e fortalecem.

Compreender essa "ética-estética" presente no ambiente escolar aponta para a fonte das motivações que fazem as pessoas retornarem todo dia à Escola. Foi o que apresentei como hipótese para o desenvolvimento deste trabalho. Foi o que me propus a observar no cotidiano escolar, procurando identificar nas manifestações das emoções e nas interações dos sujeitos que nela convivem, o sentido da sua subsistência em meio ao turbilhão que a consome e a fonte de sua recriação permanente. Foi o que colhi durante este tempo de observação e inquirição dos sujeitos da Escola. Dia desses uma funcionária me disse: *"nosso ambiente de trabalho é tão agradável que quando nos reunimos dizemos: ganhamos pouco, mas é divertido trabalhar aqui"*. Pude perceber que, como organização dinâmica e viva, espaço de concentração e troca intensa de energias, a Escola oferece aos que nela convivem as possibilidades de viverem emoções de todo tipo que potencializam as relações e definem posturas éticas diversas.

Elas se manifestam nos (re) encontros de cada dia, nos aglomerados de alunos que se reúnem aleatoriamente para conversar, trocar idéias, falar das coisas da vida ou das aulas, e, muitas vezes, do universo do coração onde começam a irromper os primeiros sintomas de enamoramento e paixão. Às

vezes, estão juntos para tocar violão e cantar, ou então, para planejar os encontros fora dos muros da Escola, ou ainda, simplesmente por estar. O mesmo vale para os professores que, convivendo diuturnamente lado-a-lado, vez que outra acham tempo para se encontrar fora da Escola, para festejar algo ou mesmo para colocar em dia as novidades. Descobri a existência de inúmeros grupos de convivência que, neste sentido, acabam por criar e recriar continuamente as relações, que não se reduzem às questões profissionais. Dessa convivência e do prazer que ela suscita, nascem as éticas que criam e fortalecem os laços da solidariedade orgânica que marcam o ser e o estar na Escola e que se espraiam pela vida. Elas é que oferecem a chave para compreender, por exemplo, as manifestações de solidariedade coletiva em momentos de dificuldades que porventura alguém possa viver, principalmente nos momentos de dor e perda. Nessas ocasiões manifesta-se com pujança a compaixão grupal, buscando minorar a aflição de quem foi afetado, como aconteceu no dia em que duas professoras da Escola perderam tragicamente seus filhos jovens.

Em sua perspectiva, Maffesoli convida também a perceber que nem sempre ética e moral andam de braços dados. Segundo ele, há movimentos éticos que podem conflitar com a moral estabelecida. Ele os chamou de "*imoralismos éticos*" (Maffesoli, 1996:16). A Escola é pródiga em exemplos que ajudam a compreender o que ele propõe. Dia desses, após a eclosão de uma briga entre jovens estudantes, assisti a uma reunião de conciliação promovida pela equipe diretiva. Nela, ficou-se sabendo que o conflito originara-se fora da Escola, envolvendo integrantes de distintos grupos existentes na cidade. O interessante e revelador, contudo, foi a resposta dada por alguns para explicar à direção por que se deixaram envolver na briga, sabendo que incorriam contra

as normas da Escola. Disseram que agiram assim porque não poderiam assistir impassíveis a seus amigos apanhar sozinhos, que seria uma covardia se nada fizessem. Por seus amigos entraram na briga e que fariam de novo se tais situações se repetissem, embora concordassem que estavam infringindo as normas escolares.

O fato lança luzes para a compreensão daquilo que Maffesoli recomenda olhar com cuidado nas relações sociais. Os códigos de moral estabelecidos para a convivência reprimem as brigas, seja na Escola seja em qualquer lugar. Entretanto, é preciso dar-se conta de que, subjacente à impulsividade de quem entra numa contenda em socorro de um colega, está presente um componente ético de solidariedade que não se pode desconsiderar. Assim como não se pode desconhecer o componente ético subjacente à recusa de uma turma em entregar os colegas que promoveram alguma indisciplina no contexto da sala de aula, como não é incomum de acontecer.

Registrei também casos que revelam o enfrentamento conflitual de valores que, de forma explícita ou velada, sobressaem das vivências no interior da Escola. Por exemplo, o caso de lideranças de organismos que se envolveram na apropriação indébita e/ou na intransparência no uso e aplicação de recursos financeiros. Tudo feito à luz do dia, num contexto social viscoso e dúbio em que a esperteza é realçada e assumida como valor por quem busca tirar proveito em tudo o que faz. Práticas assim revelam a existência de diferentes moralidades que coabitam na Escola. Indicam igualmente a existências de distintas éticas presentes nas interações que nela se dão. Há um enorme potencial de generosidade nas ações dos que se doam de forma gratuita a ela; mas há os que se deixam guiar pela instrumentalidade da razão, buscando satisfazer nela seus

apetites pessoais. Uns e outros convivem no mesmo espaço, embora as qualidades que produzem em suas relações sejam claramente distintas entre si.

Assim, é possível perceber nas vivências do cotidiano, de forma subliminar ou explícita, a expressão de tais éticas que, compreendidas ou não, aceitas ou não, perpassam e definem relações, movem conflitos, alimentam recusas, cimentam vínculos gregários, enfim, potencializam e expõem singularidades presentes nas instituições.

É preciso ressaltar também a existência na Escola de uma racionalidade ética que se manifesta na preocupação e no compromisso da equipe diretiva e dos professores, em fazer dela um espaço de convivência, cultivo e promoção de valores morais. Não sem esforço, nem sem conflitos. Pelo contrário, pois como mostrei, a Escola recolhe para dentro de si tudo o que se produz na sociedade em que ela se insere, inclusive práticas que conflitam com a compreensão da ética voltada ao bem viver e à felicidade, como temos visto acontecer em muitas ocasiões.

Essa racionalidade ética pode ser traduzida como uma *ética do cuidado* que se pode perceber presente, não apenas nas interações que se dão dia-a-dia, mas também na própria forma de ser da instituição. Não se trata tão somente de um cuidar de si, como foi intensamente realçado pela filosofia desde a Antiguidade, como demonstrou Montenegro (2001) em sua tese. Trata-se de perceber o cuidado como o próprio ser de existência, quer das pessoas, quer das instituições, assim como propõe Heidegger em sua ontologia e antropologia filosófica. Para ele, o cuidado é a própria base que funda as instituições, criadas para cuidar da vida, para que se cumpra o destino humano, que é viver. Essa é a essência do humano, e o cuidado é para que ela se realize,

que o homem se torne humano. Em seu sentido mais profundo, o cuidado se traduz pela cura da angústia existencial do ser diante da consciência da temporalidade e finitude da vida, o que é possível com a abertura transcendental do ser para perceber que seu destino é o estar-aí existencial junto com os outros seres, para viver e viver (sendo) felizes. Esta consciência da existencialidade do ser com os outros e do nosso destino comum evoca, para a temporalidade histórica humana, as preocupações com o destino e a realização do ser, cuja presença no tempo-espaco precisa de cuidado. O cuidado, então, se constitui como o próprio ser da existência, também das instituições, no sentido de que o estar-aí exige pré-ocupação, atenção e desvelo com todos os seres existentes. Nesta perspectiva, o cuidado agrega uma matiz política singular e a educação, um papel de inigualável valor social.

Desta compreensão do cuidado heideggeriana se aproxima Maturana quando identifica na biologia do amor a redoma de proteção da vida que, enraizada num "*dever-ser*" intrínseco, garante a sobrevivência societária e a sua contínua recriação. Neste sentido, o cuidado é ético, nasce e se consubstancia pelo altruísmo que caracteriza os seres humanos que têm nos afetos amorosos sua pulsão de vida e convivência. Contudo, mais do que seres da natureza, os homens são seres de culturas, que podem ou não se constituir como garantia para sua realização humana. Novamente, a dimensão político-educacional ganha enorme preponderância no contexto de convivência, na medida em que pode favorecer o cultivo desta dimensão constituinte do ser humano.

A âncora de apoio para a perspectiva adotada por Maffesoli, que convida a "*epifanizar*" as ambiguidades presentes no cotidiano de qualquer instituição,

não está distante dessa mesma compreensão. Ele chama a atenção para a arte de criação e renovação permanente da vida, que permite ao homem ser e viver. Convida a olhar, no contexto do *"homo estheticus"*, para aquilo que tempera e dá gosto à vida, assim como para as éticas que sobressaem das afetações que se dão nas relações da convivência humana.

Coerente com esta concepção, Boff (1999) enfatizou que a ética se manifesta no saber cuidar de todos os seres com quem os humanos compartilham a efemeridade da vida. Ele aponta para as decorrências e exigências práticas dessa compreensão que se desdobram em ações que busquem preservar e tornar melhor o ambiente em que se vive, para que seja um habitat saudável. Traduz-se em éticas que se preocupam em fazer com que a moradia da vida seja *"materialmente sustentável, psicologicamente integrada e espiritualmente fecunda"* (Boff, 1997:90).

Assim como em cada ordem subjaz uma pedagogia que norteia a sua ação, pode-se afirmar também que em toda organização institucional subjazem éticas, nascidas das relações que nela se consubstanciam e que são definidoras do seu caráter e perfil. A Escola se constitui, por excelência, como o lugar do *cuidado do ser*, o espaço sócio-histórico-cultural de criação e renovação permanente das atenções pertinentes à convivência humana, para que o âmbito da vida seja a expressão concreta da aliança duradoura entre a emoção e a razão ética. Que seja saudável, aconchegante, calorosa, acolhedora, depende das singularidades dos que fazem a instituição assim como é, construindo as qualidades que adornam sua beleza e dão o gosto de sua convivência.

No decorrer de minha pesquisa ficou evidente a maneira como a instituição procura preservar e dar conta da tarefa do cuidado que assume

para si. Uma das evidências disso tive quando da realização dos Conselhos de Classe, aqueles momentos de parada e respiração no interior da Escola. A propósito, pude acompanhar um processo lento e progressivo de mudanças no aprimoramento de sua forma de organização, vinda ao embalo dos mesmos movimentos voltados a fortalecer a organização escolar.

Como registrei em 18 de outubro de 2001, percebi que os Conselhos de Classe se constituem em momentos fundamentais na vida da Escola, na perspectiva da busca de qualidade do trabalho pedagógico e do cuidado. Observei que eles seguem uma mesma rotina que inicia com as assembléias das turmas coordenadas pelo professor conselheiro. Nesses momentos, abre-se um tempo de avaliação, a começar das relações na turma, passando pelo trabalho pedagógico, terminando por incluir as próprias ações de direção da Escola. Aqui se impõe a perspectiva dos alunos e percebi que, algumas vezes, sua sinceridade de expressão, ao realçar situações vividas, acabam por provocar constrangimentos quando da apresentação ao Conselho Geral. Sua conduta cotidiana, contudo, é conduzida pela perspicácia, sensibilidade e diplomacia. Quando fazem suas críticas procuram não nominar ninguém, por certo uma cautela recomendada pela experiência. Ao se tratar de elogios, fazem questão de nomear seus eleitos.

O papel do conselheiro surpreende pela forma como, via-de-regra, é assumido e incorporado na vida escolar. Ele é mais do que um professor. Ele se revela como o protetor da turma, aquele que tem a responsabilidade de cuidar para que ela vá bem e não apenas na busca do conhecimento. Assisti a conselheiros preocupados com questões relacionadas com a vida afetiva, familiar, profissional, social de seus alunos. Estar de bem na Escola e na vida é

motivo de orgulho para o conselheiro. O oposto também é verdadeiro, pois vi gerar preocupação e tristeza. O conselheiro assume para si a missão do zelo de todos e de cada um. Preocupa-se com o fraco rendimento ou com as faltas excessivas. Procura aproximar-se, estabelecer vínculos de confiança e de diálogo. Quando necessário procura apoio junto aos pais e também da equipe diretiva. Trata a turma com carinho, como uma propriedade sua. Procura zelar, cuidar, tratar bem. Não raras vezes percebi que essa relação continua fora da Escola, em encontros, festas, confraternizações. Percebe-se que quanto mais afetiva e próxima é a relação, mais a turma se molda, participa, colabora. Também o contrário é verdadeiro: vi conselheiros se desentenderem com seus aconselhados e pedirem para serem substituídos. Houve casos em que a direção precisou intervir. O fundamento de tudo parece estar nas qualidades das relações que são tecidas entre eles.

Eis aqui um elo fundamental dessa rede que sustenta a Escola e garante a qualidade do trabalho pedagógico que nela se faz. Sem isso, tudo seria muito mais difícil. Ademais, os Conselhos de Classe são um laboratório onde se testa a temperatura da Escola e se faz a radiografia que permite perceber suas debilidades e os nós que obstruem os fluxos das relações.

Afora isso, pude constatar que o cuidado se constitui na própria forma de ser e agir da equipe diretiva que, por sua ação incansável se assume como guardiã e vigia constante das ações de conduta dos que tecem a teia da Escola. Percebi um *"dever-ser"* implícito e definidor de comportamentos, que não está impresso, mas que se manifesta nas ordenações e vivências que por sua vez lhe dão consistência e coesão. Assisti a incontáveis situações em que professores, funcionários, alunos e pais, foram chamados a dar conta de seus atos, os quais,

por alguma razão, estavam em dissonância com o que deles se esperava, por simplesmente integrarem a teia da Escola.

Como observei, o diálogo é um poderoso e inigualável instrumento de promoção da transparência das relações, embora nem sempre seja usual a sua prática. Contudo, assisti a incontáveis casos em que, mesmo duro e conflitivo, o diálogo conseguiu desanuviar situações extremamente tensas e chamar a atenção para comportamentos considerados indesejáveis. O resultado disso fica no campo da imprevisibilidade, pois cada um reage de acordo com suas próprias percepções e condições subjetivas. Não obstante, testemunhei processos de melhoras significativas nas relações interpessoais e ações de conduta por parte de muitos no decorrer desses anos de pesquisa. Foi o caso de professores com contrato emergencial sobre quem recaíam inúmeras queixas, como a de não se integrarem à vida escolar. Numa reunião tensa, que registrei em 11 de dezembro de 2000, a equipe diretiva solicitou explicações expondo sua vontade de vê-los participar "*no espírito da Escola*", já que tinham optado de fazer parte dela. A cobrança surtiu o efeito desejado.

Por estar situada num contexto em que todos conhecem a todos, as ações de conduta de qualquer integrante do educandário acaba por repercutir junto à comunidade. Numa atitude que revela cultivo de auto-estima, a Escola procura se preservar com uma imagem positiva junto à opinião pública, o que revela a enorme influência que a comunidade exerce sobre ela. Este "*dever-ser*" não fica circunscrito às ações de conduta e comportamentais no interior da Escola, mas estende-se à própria comunidade, com quem estabelece interlocuções nem sempre concorrentes, nem amistosas.

Edgar Morin (1997:68-108) aponta para isso ao falar do "ethos" como uma fonte alimentadora e motivadora das ações de conduta, contribuindo com uma outra perspectiva para a compreensão das éticas presentes nas relações. Diz ele que, como seres culturais, somos possuídos por princípios de "dever-ser", múltiplos, diversos, como o são as próprias culturas. Eles constituem a pluralidade de "imperativos éticos" que movem as pessoas dando-lhe o élan fundamental que as faz ser o que são: compadecer-se com quem sofre, chorar com quem chora, indignar-se contra as injustiças ou solidarizar-se com quem está desprotegido ou oprimido. Ele identifica três fontes de onde jorram a diversidade desses "princípios de ação" que movem as pessoas.

*"(...) todos nós estamos submetidos a uma pluralidade de deveres. Temos um dever egocêntrico, onde cada um é para si próprio o centro de referência e de preferência e que nos é necessário para sobreviver. Temos um dever genocêntrico onde são os nossos genitores e progenitura, família e clã, que constituem o centro de referência e de preferência. Enfim, temos o dever induzido por esta ética frágil e tardia que é antropocêntrica e que emerge primeiramente nas grandes religiões universalistas antes de se afirmar nas idéias humanistas: ela reconhece no ser humano um ego alter (um sujeito como si mesmo) e pode confraternizar com ele como alter ego" (Morin, 1997:102).*

Morin aponta ainda para outra fonte que abastece a complexidade dos "ethos" humanos, aquela que jorra do manancial religioso, que de tantas e distintas maneiras tem se consubstanciado no contexto da pluralidade cultural humana. Em cada uma dessas fontes brota uma antropoética que transcende ao "ethos" ego-geno-etno-sociocêntricos e que reconhece em cada ser humano um "ego alter", promovendo relações de fraternidade com ele.

Somos assim, como ele enfatiza, frutos dessa pluralidade complexa de deveres que nos possuem e nos levam a agir constantemente. O dever

egocêntrico caracteriza-se como o mais profundo e primordial, o que nos define primeiro como humanos e sujeitos frente aos outros. É o que constitui o núcleo central de nós mesmos e nos move a sempre buscar o que nos dá gosto e prazer. *"Há em nós um núcleo egocêntrico não eliminável"*, assegura reforçando a compreensão da existência desta *"fonte subjetiva"* que abastece o agir pessoal e cuja constituição está indelevelmente marcada pelas experiências pessoais de cada um (Morin, 1997:79). É preciso reconhecer, portanto, tudo aquilo que influi na formação moral da pessoa, para poder compreender a subjetividade ética constituinte do núcleo central em cada um. Uma criança amada, cercada de cuidados e carinho, terá seu núcleo básico constituído de forma distinta daquela outra, marcada por maus tratos e violência. Na Escola, cada uma delas manifestar-se-á com suas marcas pessoais adquiridas na história de vida, revelando-as nas interações que estabelecerem. Há que se considerar, pois, esse *"complexo de motivações"* que se situa na base do nosso comportamento.

Morin reconhece a importância das éticas tradicionais (geradas nas religiões, na família e na cidade) na formação e no substrato do agir das pessoas. Contudo, para além dessas que alimentam cotidianamente nossa maneira de pensar e de agir, Morin (1997:76) aponta para a emergência de uma *"auto-ética"*, que ele classifica como uma *"ética-para-si"*. Como diz, a *"auto-ética"* emerge em situações históricas singulares em que os indivíduos ganham importância e passam a ocupar lugar de destaque e central nas civilizações. Nesses casos, acontece uma diluição e enfraquecimento das éticas tradicionais. Em contrapartida, liberta delas, emerge uma ética fundada na consciência subjetiva, que se autonomiza e se torna fundamento de si mesma.

Neste sentido, ele considera a ética como uma construção pessoal interior constante. Para Morin, a "auto-ética" se alimenta permanentemente de três fontes: a) a autocrítica de uma "ética-para-si" que mantém a consciência do sujeito em estado de contínua vigilância sobre si mesmo e de abertura para o outro; b) a consciência da complexidade que envolve o mundo e as pessoas e que se traduz na tolerância e na compreensão do outro; c) a busca da compreensão intelectual e humana daquilo que está tecido junto, o que exige abertura, simpatia e generosidade com o outro.

A "auto-ética" contribui para superar o próprio egocentrismo, além de despertar a consciência sobre as limitações, zonas cegas e carências de cada um. Sua receita é a do auto-exame constante que faz com que cada um possa se voltar sobre si mesmo, olhar-se e julgar seu próprio egocentrismo. Esta "ética-para-si" impede que alguém se comporte como se fosse o centro do mundo e juiz de todos e de tudo. Ela disciplina a pessoa para perceber e transcender as próprias limitações.

A autocrítica conduz a um estado de auto-vigilância sobre os próprios delírios e histerias, de que está tecida a vida cotidiana de cada um.<sup>31</sup> É esse processo histórico que torna obtusa a consciência em relação às próprias agressões aos outros, assim como superdimensiona as agressões dos outros, esmerando-se em deformar seus propósitos. A "ética-para-si" cumpre este

---

<sup>31</sup> O Novo Aurélio - Dicionário da Língua Portuguesa, incorpora a contribuição da psiquiatria na compreensão desses fenômenos. Define a histeria como "psicopatia cujos sintomas se baseiam em conversão (processo em virtude do qual emoções se transformam em manifestações físicas), e caracterizada por falta de controle sobre atos e emoções, ansiedade, sentido mórbido de autoconsciência, exagero do efeito de impressões sensoriais, e por simulação de diversas doenças". Define delírio como "distúrbio de julgamento devido a alteração global da consciência da realidade e que, em face de um raciocínio correto, não se modifica ou pouco se modifica". Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio (Dicionário da Língua Portuguesa)**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

papel de *"higiene existencial que mantém a consciência em estado de vigília permanente"* contra a máquina mental que sempre se esmera na autojustificação das próprias ações. A autocrítica impõe freios e impede as pessoas de esconder suas falhas, negligências e erros. Para Morin (1997:81), ela é *"o melhor auxiliar contra a ilusão egocêntrica e na abertura para o outro"*.

A segunda decorrência da *"auto-ética"* é a da compreensão da complexidade humana. Morin insiste em que é preciso conceber a pessoa em sua *"multipersonalidade potencial"* constituinte, procurando complexificar o conhecimento do ser humano.

*"(...) segundo as circunstâncias: a cólera, o amor, o ódio e a ternura fazem-nos verdadeiramente mudar de uma personalidade a outra, modificando não apenas nossas vozes e nossos comportamentos, mas a hierarquia interna paleo-meso-neocefálica. Assim temos, sem dúvida, diversas personalidades, uma dominante e outras que emergem ocasionalmente..."* (Morin, 1997:84).

Esta compreensão do humano contribui, segundo ele, para não suprimir ninguém de sua humanidade. Contudo, Morin diz que a *"auto-ética"* não se apóia somente numa concepção complexa de ser humano, mas também na experiência do que as determinações e os acontecimentos históricos podem fazer desse ser humano. Ele se refere aos determinismos específicos que pesam e formam o pensamento, as crenças, as idéias das pessoas e que têm a força dos *"imprinting"*.<sup>32</sup> Isto por que

*"As idéias não são apenas ferramentas intelectuais, são também entidades possessivas. Como para um Deus, somos os servidores da idéia que nos serve. Como por um Deus, podemos viver e*

---

<sup>32</sup> Morin fala de *"imprinting"* como a marca matricial indelével, imposta pela cultura desde as primeiras experiências de qualquer ser humano (e animal). Diz que o *"imprinting"* cultural marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escolar em seguida, depois prossegue na universidade e na vida profissional.

*morrer por uma idéia. As idéias nos manipulam mais do que nós as manipulamos” (Morin, 1997:88).*

A pessoa que obedece aos *"imprinting"* está convencida da verdade de suas idéias. É desse campo que surge o fanático cuja ética se diferencia de forma antagônica àquela do homem compreensivo. Há circunstâncias na vida que colocam as pessoas em frente a bifurcações que exigem opções. É aí que começam os desvios que podem fazer as pessoas se distanciarem de seu projeto inicial, a depender do caminho que escolherem trilhar. Para Morin, os desvios humanos estão ligados à possessão pelas forças vampírescas da ideologia, do poder e da mentira a si mesmo. Tais forças podem transformar completamente as pessoas. É preciso, pois, discernimento permanente e cuidado para não se deixar dominar e perder no próprio caminho. Recomenda também cuidado na hora do julgamento dos outros.

Esse cuidado Morin retoma ao destacar a terceira exigência da *"auto-ética"*: a compreensão. Ela deve preceder qualquer julgamento e assim favorecer, em toda amplitude e profundidade, o conhecimento do que se procura conhecer. A compreensão não desculpa, nem acusa, não excomunga, nem lança anátemas, mas coloca as exigências da argumentação e da refutação. *"Compreender é compreender por que e como se odeia ou despreza"*. (Morin, 1997:91).

Sendo assim, é possível afirmar que a tarefa de construir uma Escola que seja saudável na convivência começa no espaço interior de cada um, em como se vê, cultiva e trata a si mesmo e se estende ao espaço da convivência na forma como vê, cuida e trata dos outros e do mundo. Por isso, parece-me que a concepção de cuidado incorpora uma outra dimensão fundamental. As ações de conduta que promovem relações éticas não estão dissociadas de um movimento

de abertura transcendental e do cultivo de uma espiritualidade voltada a viver a vida no interior do mistério em que está envolvida. Isso permite a emersão de si para olhar-se e olhar os outros da convivência. Permite compreender as incompletudes e carências, o inacabamento, a pequenez e o processo de criação e hominização, forçando a abertura permanente ao outro, companheiro do peregrinar da vida. Observei que, para os que cultivam essa dimensão espiritual, não importando a fonte donde se alimentam, a vida e a missão educativa ganham um sentido especial.

Ao cabo dessa empreitada de quatro anos de observação reflexiva *ad intra* na Escola Bandeirante faz-se mister que diga algumas coisas que me parecem mais claras do que eram quando nela iniciei a pesquisa. Primeiramente, é imperioso dizer que já não estou falando da mesma Escola que encontrei quando no Bandeirante iniciei minha pesquisa. No transcorrer deste trabalho, muita coisa mudou na Escola. Procurei auscultar com atenção e registrar os movimentos e processos de sua transformação interna, que a fazem ser hoje diferente do que era, mesmo que continue a mesma. Ademais, mudei eu também minhas percepções. Aos assombros e perplexidades que marcaram os tempos iniciais da pesquisa, fui dando lugar às percepções dos vitalismos e dos impulsos que habitam o seu interior, fazendo dela um organismo vivo em constante mutação. Nem ela, nem os que a configuram e produzem, nem mesmo eu, somos mais os mesmos.

Assim aprendi a ter um olhar cuidadoso com o universo constelar das Escolas, para poder reconhecer, em cada uma, a luz própria que produz e irradia formando sua aura singular. Trata-se de perceber que todas têm brilho peculiar, provindo do seu interior profundo, onde são produzidas as relações

que tecem a teia de sua sustentação e donde procedem todas as luzes. A riqueza de cada uma está sim relacionada com os sujeitos que as integram e as relações que entre si estabelecem, alinhadas ao meio de sua congruência,

Uma organização viva, eis como é possível conceber a Escola para melhor compreender os processos de sua criação e recriação constantes. Como não se dar conta da imensa energia que concentra, ao congregar tantos e tão distintos sujeitos que a configuram? Como não perceber em suas presenças, atributos e interações, a seiva poderosa que a alimenta e dá vida? Como não atentar para aquilo que atíça o retorno diário e cria o sentido para a sua permanência? Como não sentir o sabor que tempera a convivência, cria e cimenta as relações e dá o gosto para o estar-juntos orgânico, solidário e criativo?

Uma organização em movimento constante, eis como é possível ver a Escola buscando compreender o mistério que a permite sobreviver, mesmo que envolta no turbilhão que a domina e faz sofrer. Como desconhecer a força impulsiva dos que, em crescente quantidade, a procuram e valorizam como possibilidade de inclusão numa sociedade cada vez mais centrada no conhecimento? Não é isso que sobressai como exigência neste mundo de trabalho cada vez mais restrito e exigente? Como negar o conteúdo de esperança subjacente às buscas dos que almejam um lugar melhor ao sol nesse mercado que não consegue asfixiar os sonhos? Como desconsiderar as pressões dos que, com intensidade cada vez maior, a vêem como tábua de salvação numa sociedade em crise? Não é para ela que se dirigem acentuadamente todas as atenções e atribuições de responsabilidade social? Como não perceber os canais de ligação que a mantém imbricada às esferas estatais, subordinando-a e sufocando-a de burocracia sim, mas também provocando e dinamizando, com

seus movimentos e iniciativas, fazendo com que permaneça aberta e atenta aos sinais dos tempos?

E sendo assim uma organização viva e em movimento contínuo, a Escola pode ser vista como o *lócus* de explosão de todas as emoções constituintes do ser, de cuja manifestação, promoção e controle resultará a aura própria de cada uma delas. Corporificadas e transpostas para as relações interpessoais, revelar-se-ão como éticas que irão definir as qualidades da convivência. A Escola é o *lócus* de manifestação de todas as éticas nascidas das emoções que movem os sujeitos que nela convivem e interagem.

Explode nela a alegria que produz o sorriso, o contentamento e a leveza de viver e conviver. Ela se apresenta ora com estardalhaço, ora com modéstia, mas quase sempre eu vi sua presença, perpassando as relações e temperando de felicidade os tempos que juntos se vive na Escola. Ganha forma na saudação calorosa que acolhe a recriação do dia ou no abraço que corteja o reencontro. Promove, a qualquer hora, a ternura que acaricia e o beijo que une. Originária do interior de cada um, a alegria se compraz na convivência, a que dá sabor inconfundível. Longe de ser exigente, deixa-se ver em qualquer lugar, desde que haja o encontro e a liberdade para se expressar. Invariavelmente manifesta-se em conluio com o prazer que o estar-juntos proporciona. Assim abraçados, o prazer e a alegria, têm força de atração tão intensa que certo dia uma aluna das séries iniciais me confessou que só por causa deles vem à Escola. Quis que explicasse melhor e ela me revelou seu segredo: é que a Escola oferece três recreios, um no começo, um no meio e um no fim das aulas.

Mas não foi só ela, não. Como já referi, a maioria dos alunos que entrevistei me falou algo parecido, que por primeiro gostam da Escola por que

ela é o espaço que proporciona o encontro, o cultivo das amizades, a descoberta dos outros e, para alguns, o começo de sonhos partilhados, cheios de promessas de vida. Disseram-me que valorizam a Escola porque oferece a eles um espaço prazeroso de convivência, onde são acolhidos, respeitados e ouvidos e onde se sentem livres e iguais. Destacaram também que a intensidade do seu gostar se relaciona com as qualidades das relações com seus pares e, especialmente, com seus professores em sala de aula. Reconhecem como qualidades fundamentais presentes nas interações: a amizade e o diálogo, a simpatia e o bom humor, a transparência e sinceridade, a competência e preocupação em ensinar, a sensibilidade, acolhimento e compreensão de seus problemas, a paciência e o respeito, a simplicidade, enfim.

É verdade que também na Escola se manifesta a tristeza que obscurece os dias, faz verter lágrimas e torna penosa a convivência. Não faltam razões para tal posto que viver é arte difícil. Percebi, contudo, que de sua manifestação podem surgir impulsos e atitudes múltiplas, também as de compaixão e solidariedade com quem padece. Lágrimas, assim, nem sempre denotam os mesmos sentimentos. Vi lágrimas verterem por quem prematuramente partiu; vi outras rolarem em comiseração com quem ficou só, no vazio e na saudade; vi lágrimas de indignação, impotência e raiva, diante de situações opressivas, injustiças e desvalorização profissional. Vi também lágrimas de satisfação de quem foi surpreendido por alguma homenagem. Vi gente emocionar-se por ter seu trabalho reconhecido, elogiado. Certo dia, assisti a uma cena incomum: vi uma professora chorar, desconsolada, diante de seus alunos. Quis saber o porquê e ela me falou que sentia dor porque seus alunos não queriam estudar.

Há outras emoções que vi eclodir com intensidade na Escola, gerando desconfortos, contaminando o ambiente, rompendo a comunhão, *invernando* os dias e transpassando de amargor as relações. Não há como desconhecer seu poder de domínio, quando descontroladas puderem se impor. Elas também provêm do interior de cada um e se manifestam nas relações do cotidiano escolar. Quando encontram ambientes propícios, prosperam com rapidez, provocando estragos imensos nas relações de convivência.

Não obstante, nada há que possa ser comparada à potência do amor. Seu impulso vital se realiza na abertura pessoal que reconhece, legitima, acolhe, integra o outro na convivência. Força poderosa, irrompe do interior de cada um para realizar-se na comunhão, vitalizando e fecundando as relações. Seus frutos são abundantes e podem ser colhidos a qualquer hora e em qualquer lugar no âmbito escolar.

O amor mantém aquecidos os corações para o acolhimento e a ternura nas relações, promotoras de inclusão, de respeito mútuo, de compreensão e tolerância que tornam agradável o ambiente de convivência. O amor desperta a dimensão generosa do ser, vitalizando disposições para a solidariedade e a cooperação, como incontáveis vezes eu vi acontecer na Escola. O arco para a compreensão destas manifestações se amplia ao infinito. Comporta desde a disposição em ouvir o desabafo de quem está aflito até a adesão voluntária a iniciativas e campanhas que fazem a Escola se abrir ao sofrimento e necessidades dos outros. Realiza-se também nas ações que fazem uns assumirem as responsabilidades dos outros, amparando-se mutuamente em necessidades corriqueiras ou emergenciais do dia-a-dia.

O amor instiga a doação e o desprendimento pessoal em prol dos outros e da Escola. Vi sua imensa energia se revelar em incontáveis ações de responsabilidade com as pessoas, como no dia em que o professor utilizou seu próprio veículo para transportar os alunos que tinham perdido a hora do ônibus. Notei também sua presença no zelo em promover e defender a Instituição, como na oportunidade em que a diretora aceitou, prontamente, justificar-se, perante a Justiça, devido à determinação de afastar da Escola uma professora relapsa com suas obrigações. Ou então, nas madrugadas passadas em claro, para atender a emergências, sempre imprevistas e carregadas de surpresas, que não são incomuns de acontecer.

Acima de tudo, o amor convida ao cuidado. Sua manifestação perpassa todas as dobras espaciais e todas as franjas temporais da Escola. Em seu nome, serve-se o chá que alivia a dor momentânea e abraça-se aquele a quem o inusitado *fragilizou*, provoca-se o diálogo que restabelece a comunhão ferida e promove-se a discussão em busca de consensos que a fortalecem. Quase sempre se reveste de ternura e bondade; às vezes, porém, mostra-se com dureza, quando se trata de defender um bem maior. Cultiva o carinho sem abandonar a precaução. Desdobra-se em prudência e vigilância e alimenta a ousadia. O cuidado é a própria condição de ser, dos humanos (e vivos) e das Instituições criadas, como a Escola, para deles zelar. O amor alimenta a vida que explode na Escola. Por isso mesmo, penso que é possível olhar para Ela como o lugar de manifestação e realização de todas as éticas, que, nascidas de sua fonte perene, se constituem em pilastras fundantes de sua sustentação e recriação permanente.

Quando o amor, que congrega, consegue abraçar a alegria, que torna leve a convivência, realiza-se o milagre que faz o ser abrir-se e transcender, fazendo emergir de si sua dimensão estética. Assim, por puro prazer divino, o *homo estheticus* procura tornar perene as relações de seu deleite, transformando o prosaico viver, em poético conviver, mesmo que em meio às maiores adversidades. Desse aluvião inesgotável brotam as éticas da convivência.

Desta forma, a Escola pode ser vista também como um espaço de magia, onde cada um, e todos juntos podem usar o seu condão pessoal para doar-se por inteiro à tarefa divina de criar e recriar as circunstâncias de suas vidas. Quando se descobre esse poder mágico da criação, que às vezes encontra-se adormecido, e quando ele é exercido de forma coletiva, a vida deixa de ser um enfadonho vale de lágrimas, para dar lugar à busca incansável de realização dos desejos acalentados por cada um. Quando se descobre que, como afirma Maturana, nada do que se faz, pensa e diz é trivial ou irrelevante, que toda ação tem conseqüências no domínio das mudanças estruturais a que pertencemos, então a vida ganha um outro sentido. Aprende-se a dar um toque de magia em tudo o que configura o contexto da vida; aprende-se a assumir e viver a vida na perspectiva da ética do cuidado que faz cada um sentir-se, como diz Morin, cem por cento responsável por tudo o que faz, pensa e diz. Quando isso começa a acontecer, emerge em cada um a sua dimensão poética, adormecida e subjugada, que enche a vida de prazer e sentido. O que vem depois é aquilo que faz da vida uma obra de arte, bela, prazerosa e digna de ser vivida, mesmo que em situações adversas, como a de ser educadores em tempos difíceis como os nossos.

## 5. BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- AHLERT, Alvori. **A Eticidade da Educação (o discurso de uma práxis solidária/universal)**. Ijuí (RS): Editora Unijui, 1999. 176 pág.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação - Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 3ª edição, 1999. 251 pág.
- ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. **Competência e Sensibilidade Solidária (educar para a esperança)**. Petrópolis: Vozes, 2000. 331 pág.
- BALANDIER, George. **A Desordem: Elogio do Movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a. 261 pág.
- \_\_\_\_\_. **O Contorno: Poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b. 278 pág.
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 272 pág.
- BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 3ª edição, 1997. 178 pág.
- BEDIM, Silvio Antônio. **Vontade Política e Educação: uma análise do jogo das vontades políticas na luta pela educação pública no Município de Vera Cruz - Gestão: 1993-96**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 1999. Orientadora: Dra. Malvina do Amaral Dorneles. 218 Pág.
- BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o Poder**. São Paulo: UNESP, 1996. 187 pág.
- \_\_\_\_\_. **O Conceito de Sociedade Civil**. Rio de Janeiro: Editora Graal Ltda, 1987. 77 pág.
- \_\_\_\_\_. **O Futuro da Democracia: Uma Defesa das Regras do Jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Direita e Esquerda: Razões e Significados de uma Distinção Política**. São Paulo: UNESP, 1995. 129 pág.
- \_\_\_\_\_. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 5ª reimpressão, 1992. 141 pág.

- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política (Vol. 1 e 2)**. Brasília: Editora UnB, 9ª edição, 1997. 1318 pág.
- BOFF, Leonardo. **Ecologia, Grito da Terra, Grito dos Pobres**. São Paulo: Editora Ática, 1995. 341 pág.
- \_\_\_\_\_. **A Águia e a Galinha: Uma Metáfora da Condição Humana**. Rio de Janeiro: Vozes, 16ª edição, 1998a. 206 pág.
- \_\_\_\_\_. **O Despertar da Águia: O Dia-bólico e o Sim-bólico na construção da Realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b. 174 pág.
- \_\_\_\_\_. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 199 pág.
- \_\_\_\_\_. **Ethos Mundial - Um consenso mínimo entre os humanos**. Brasília: Letraviva, 2000a. 165 pág.
- \_\_\_\_\_. **Ética da Vida**. Brasília: Letraviva, 2ª edição, 2000b. 241 pág.
- \_\_\_\_\_. **Ética e Moral - A Busca dos Fundamentos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 125 Pág
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Graal, 3ª edição, 1983. 137 pág
- BURKE, Peter. **A Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia de Letras. 1989.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **A Política dos Outros**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 298 pág.
- CARDOSO, Fernando Henrique e MARTINS, Carlos Estevam (Org.). **Política & Sociedade (Vol. 1)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983. 433 pág.
- \_\_\_\_\_. **Política & sociedade (Vol. 2)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983. 269 pág.
- CARDOSO, Ruth (Org.). **A Aventura antropológica: Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1988. 156 pág.
- CARLEHEDEM, Perry e DEWS, Peter. **Uma conversa sobre questões da teoria política** (entrevista com Habermas). Rio de Janeiro: Cebrap (Novos Estudos nº 47), 1997.

- CARVALHO, Edgar de Assis et alii. **Ética, Solidariedade e Complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998. 77 pág.
- CASALDÁLIGA, Pedro. **Antologia Retirante (Poemas)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 240 pág.
- CASSIRER, Ernest. **A Filosofia do Iluminismo**. Campinas: Unicamp, 1994.
- CASTRO, Gustavo, CARVALHO, Edgar de Assis e ALMEIDA, Maria da Conceição (org). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997. 272 pág.
- CASULLO, Nicolas (Org.). **El Debate Modernidad-Pós-Modernidad**. Buenos Aires: Puntosur Editores, 1989.
- CHARLOT, Bernard. **A Etnografia da Escola**. Brasília: Em Aberto, ano 11, nº 53, jan./mar. 1992
- CHARTIER, Roger. **Espacio Publico, Crítica y Desacralización En El Siglo XVIII**. Barcelona: Gedisa, 1995. 237 pág.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 1995. 440 pág.
- \_\_\_\_\_. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Conformismo e Resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHEVALLIER, Jean-Jacques. **As Grandes Obras Políticas de Maquiavel a Nossos Dias**. Rio de Janeiro: Agir, 8ª edição, 1998. 445 pág.
- CODO, Wanderley. **Educação: Carinho e Trabalho (Burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação)** Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 432 pág.
- CORBISIER, Roland. **Enciclopédia Filosófica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na Virada do Século**. São Paulo: Cortez, 1996. 91 pág.
- CRUZ, Armando. **Sem-Escola, Sem-Terra; Para Uma Sociologia da Expropriação simbólica**. Pelotas: UFPel Editora, 1996. 127 pág.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. 495 pág.
- DELORS, Jacques et alii. **Educação Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, 6ª edição, 2001. 288 pág.

- DORNELES, Malvina Do Amaral. **Lo Publico y lo Popular En El Ambito Racionalizador Del Ordem Pedagogico Moderno**. Tese de Doutorado. Córdoba (Argentina), 1996. Orientadora: Dra. Margarita Schweizer.
- \_\_\_\_\_. **O Mobral Como Política Pública: A Institucionalização Do Analfabetismo**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1990. Orientadora: Dra. Maria Beatriz Moreira Luce.
- ELSTER, Jon. **El Cemento de la Sociedad. Las paradojas del orden social**. Barcelona-España: Editorial Gedisa AS, 3ª edição, 1997. Pág. 282-324.
- FERREIRA, Aurélio. **Novo Aurélio - O Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, S/A, 2000.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1994.
- FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (org). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FERRY, jean-Marc. "*Las Transformaciones de La Publicidad Política*. In: FERRY, Jean Marc et alii. **El Nuevo Espacio Publico**. Barcelona-España: Editorial Gedisa AS, 2ª edição, 1995. Pág. 13-27.
- FIORI, José Luís. **Em Busca do Dissenso Perdido**. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995. 245 pág.
- FISCHER, Nilton Bueno, FONSECA, Laura Souza, FERLA, Alcindo Antônio (Org.). **Educação e Classes Populares**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996. 250 pág.
- FONSECA, cláudia. **Caminhos da Adoção**. São Paulo: Cortez, 1995. 151 pág.
- \_\_\_\_\_. **Quando cada caso não é um caso: o método etnográfico e educação**. Trabalho apresentado no ANPED, Caxambu, 1998. 36 pág.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 11ª edição, 1995. 295 pág.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 24ª edição, 1997. 184 pág.
- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 10ª edição, 1980. 150 pág.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição, 1997. 245 pág.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 165 pág.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação (Cartas pedagógicas e outros escritos)**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134 pág.
- \_\_\_\_\_. **À Sombra Desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995. 120 pág.
- \_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2ª edição, 1995. 144 pág.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª edição, 1991. 79 pág.
- \_\_\_\_\_. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1987. 222 pág.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994. 334 pág.
- GARCIA, Marco Aurélio (org.). **As Esquerdas e a Democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 101 pág.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 pág.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **A Difícil Arte de Olhar para Si e para o Outro - Os Sentidos da Educação Popular na Atualidade**. Tese de Doutorado. Piracicaba (SP): UNIMEP, 2000. Orientador: Prof. Dr. Valdemar Sguissardi. 203 pág.
- \_\_\_\_\_. **Conversas sobre a Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas (SP): Ed. Alínea, 2001, 79 pág.
- GRAMSCI, Antônio. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 3ª edição, 1978.
- GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel**. Porto Alegre: L&PM, 1980. 93 pág.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de La Acción Comunicativa - Racionalidad de la Acción y Racionalización Social**. Madrid: Taurus, 1988. 517 pág.

- \_\_\_\_\_. **Teoria de La Acción Comunicativa (II) - Crítica de La Razón Funcionalista**. Madrid: Taurus, 1988. 618 pág.
- \_\_\_\_\_. **A Nova Intransparência: A Crise do Estado de Bem Estar Social e o Esgotamento das Energias Utópicas**. Rio de Janeiro: Cebrap (novos Estudos nº 18), 1987.
- HALUANI, Makram. **La Ciencia Del Control Politico**. Venezuela: Alfadil Ediciones, 1990. 169 pág.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo (Parte I)**: Rio de Janeiro: Vozes, 11ª edição, 2002. 325 pág.
- \_\_\_\_\_. **Ser e Tempo (Parte II)**: Rio de Janeiro: Vozes, 9ª edição, 2002. 262 pág.
- \_\_\_\_\_. **Carta Sobre o Humanismo**. São Paulo: Ed. Moraes, 1991. 52 pág.
- LARAIÁ, Roque de Barros. **Cultura, um Conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 9ª edição, 1994. 116 pág.
- KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 244 pág.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 367 pág.
- LEVINAS, Marcelo Leonardo. **Las Imagenes del Universo: Una História de Las Ideas Del Cosmos**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 1996. 289 pág.
- LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa - Uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001. 200 pág.
- MACEDO, Carmem Cinira. **Tempo de Gênese: O Povo nas comunidades Eclesiais de Base**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 294 pág.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996. 350 pág.
- \_\_\_\_\_. **A transfiguração do político - a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 1997. 286 pág.
- \_\_\_\_\_. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998. 207 pág.
- \_\_\_\_\_. **A contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995. 168 pág.

- \_\_\_\_\_. **O Tempo das Tribos - O Declínio do Individualismo nas Sociedades de Massa.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª edição, 2000. 232 pág.
- \_\_\_\_\_. **A Violência Totalitária - Ensaio de Antropologia Política.** Porto Alegre: Sulina, 2001a. 312 pág.
- \_\_\_\_\_. **A Conquista do Presente - Por uma Sociologia da Vida Cotidiana.** Natal: Argos, 2001b. 229 pág.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida Sexual dos Selvagens.** Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983. Pág. 181-219.
- \_\_\_\_\_. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** S/L: Editora Victor Civita, 1984. Pág. 17-34.
- MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego. Complexidade, Política, Solidariedade.** São Paulo: Palas Athena, 2000. 350 pág.
- MARRE, Jacques L. **História de vida e Método Biográfico.** Porto Alegre: Cadernos de Sociologia, v.3, jan./jul., 1991. Pág. 89-141.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1ª reimpressão, 1999. 98 pág.
- \_\_\_\_\_. **A Ontologia da Realidade.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª reimpressão, 2001a. 350 pág.
- \_\_\_\_\_. **El Sentido de lo Humano.** Chile: Hachette, 3ª edição, 1992. 311 pág.
- \_\_\_\_\_. **Ética y Accion.** Chile: Dolmen Ediciones, 1996. 101 pág.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** São Paulo: Palas Athena, 2001b. 283 pág.
- MATURANA, Humberto e GARCIA, Francisco Varela. **De Máquinas e Seres Vivos - Autopoiese: A organização do vivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª edição, 1997. 138 pág.
- MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis. **Formação Humana e Capacitação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 86 pág.
- MELLO, Thiago de. **Poemas Preferidos.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 294 pág.
- MINTZ, Sidnei W. **Encontrando Taso, me descobrindo.** Rio de Janeiro: Revista de ciências Sociais, vol. 27, nº 1, 1984. Pág. 45-58.

- MOISÉS, José Álvaro et alii. **Cidade, Povo e Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1985. 199 pág.
- MONTENEGRO, Thereza. **O Cuidado e a Formação Moral na Educação Infantil**. (Série Hipótese). São Paulo: EDUC, 2001. 182 pág.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. Publicações D. Quixote, 2ª edição, 1977.
- MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas-SP: Papirus, 4ª edição, 1997. 239 pág.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez; Brasília: UNESCO, 2000a. 118 pág.
- \_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b. 128 pág.
- \_\_\_\_\_. **Para Sair do Século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 361 pág.
- \_\_\_\_\_. **Um Ano Sísifo: Diário de um Fim de Século**. Portugal: Publicações Europa-América, Lda, 1998a. 425 pág.
- \_\_\_\_\_. **Saberes Globais e Saberes Locais - O olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000c. 76 pág.
- \_\_\_\_\_. **O Método 3. O conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999a. 312 pág.
- \_\_\_\_\_. **O Método 4. As Idéias - Habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2ª edição, 2001. 320 pág.
- \_\_\_\_\_. **O Método 5. A Humanidade da humanidade - A identidade Humana**. Porto Alegre: Sulina, 2002. 312 pág.
- \_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. Mem Martins (Portugal): Publicações Europa-América Lda, 1990. 263 pág.
- \_\_\_\_\_. **Amor, Poesia, Sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2ª edição, 1999b. 68 pág.
- \_\_\_\_\_. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 274 pág.
- \_\_\_\_\_. **O Paradigma Perdido - A natureza humana**. Mens Martins (Portugal): Publicações Europa-América Lda, 6ª edição, 2000d. 222 pág.
- \_\_\_\_\_. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: editora da UFRN, 2000e. 58 pág.

- \_\_\_\_\_. **A Religação dos Saberes - O Desafio do Século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b. 583 pág.
- \_\_\_\_\_. **Em Busca dos Fundamentos Perdidos - Textos sobre o Marxismo**. Porto Alegre: Sulina, 2002b. 128 Pág.
- MORIN, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000f. 263 pág.
- MORIN, Edgar e KERN, Anne Brigitte. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 192 pág.
- MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya e outros. **A Sociedade em Busca de Valores. Para Fugir à Alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998b. 264 pág.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999. 153 pág.
- NICOLESCU, Basarab; PINEAU, Gaston; MATURANA, Humberto et alii. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. 185 pág.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 4ª edição, 1987. 368 pág.
- \_\_\_\_\_. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- PARO, Vitor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1995. 335 pág.
- PENA-VEGA, Alfredo e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O Pensar Complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 204 pág.
- PESSIS-PASTERNAK, Guitta (org.) **Do Caos à Inteligência Artificial**. São Paulo: UNESP, 1992. 259 pág.
- PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 142 pág.
- PRESTES, Nadja Hermann Prestes. **Educação e Racionalidade: Conexões e Possibilidades de Uma Razão Comunicativa na Escola**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 1996. 141 pág.

- QUEIROZ, Maria Isaura. *Relatos orais: do 'indizível ao dizível'* in SIMSON, Olga Morais Von (org). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Edições Vértice, 1988. Pág.11-43.
- RANDOM, Michel. **O Pensamento Transdisciplinar e o Real**. São Paulo: Triom, 2000. 244 Pág.
- RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à Ternura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 110 pág.
- ROITMAN, Ari (org). **O Desafio Ético**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000. 115 pág.
- ROSENFELD, Denis L. **Filosofia Política & Natureza Humana: uma introdução à Filosofia Política**. Porto Alegre: L&PM, 1990. 224 pág.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Mal-Estar na Modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- RUSS, Jaqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Scipione, 1994. 382 pág.
- SADER, Emir (Org.). **Gramsci: Sobre Poder, Política e Partido**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- SANTOS, Boaventura Souza. **A construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Rio de Janeiro: s/e. 1995.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: Razão Comunicativa e Emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 181 pág.
- SPOSITO, Marília Pontes. **A Ilusão Fecunda**. São Paulo: Hucitec, 1993. 398 pág.
- SUNG, Jung Mo e SILVA, Josué Cândido. **Sobre Ética e Sociedade**. Rio de Janeiro: Vozes, 7ª edição, 1995. 117 pág.
- THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 5ª edição, 1987. 270 pág.
- THOMÉ, Lauro N. Fornari. **A Colônia de Guaporé - Passado e Presente (1892-1967)**. S/L: Paulinas, 1967.
- TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América - A questão do Outro**. São Paulo: Martins Fontes. 1996. 263 pág.

- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 431 pág.
- \_\_\_\_\_. **O Que é Democracia?** Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 286 pág.
- \_\_\_\_\_. **Poderemos viver Juntos? - iguais e diferentes**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 387 pág.
- VARELA, Francisco J. **Sobre a Competência Ética**. Lisboa (Portugal): Edições 70 toda, 1992. 104 pág.
- \_\_\_\_\_. **Ética y Accion**. Santiago: Dolmen Ediciones S.A., 1995.
- VELHO, Gilberto. "*Observando o familiar*" in NUNES, E. (org). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978. pp. 36-46; 123-149.
- WEFFORT, Francisco C. (Org). **Os Clássicos da Política (Vol. 1 e 2)** São Paulo: Ed. Ática. 1998. 287 e 278 pág.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto alegre: Artes Médicas, 1991. 241 pág.
- WINKIN, Yves. **A Nova Comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papyrus, 1998. pp. 129-145.
- ZALUAR, Alba. **A Máquina e a Revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 265 pág.

## 6. ANEXOS

### 6.1. ANEXO I -

<i>QUADRO Nº 1: DOS SUJEITOS QUE CONFIGURAM O BANDEIRANTE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL TURNOS MANHÃ E TARDE – ANO DE 2003 Matrículas em 2003: 389 alunos</i>				
Nome do(a) Educador(a)	Papel que exerce na Teia da Escola	Perfil do(a) Educador(a):		
		Tempo de: Docência	Escola	Formação Escolar e Acadêmica
Mercedes Maria Celso	Diretora	21 anos	18anos	LP. História
Carmen T. Defendi	RC. 1ª s. e VD	20 anos	15anos	LP. Geografia com PG
Adonice Ozelame	SOP	21 anos	2 anos	Pedagogia
Maria Salete L. Bacchi	RC. EI-Jardim A1	31 anos	17anos	Acadêmica de Pedagogia
Mônica Coletti Ortolan	RC. EI-Jardim B2	16 anos	8 anos	Formanda de Pedagogia
Sueli M. Mantese Chisté	RC. EI-Jardim B1	32 anos	27anos	Acadêmica de Pedagogia
Maria Alice M. Viel	RC.EI-Jardim A2	26 anos	23anos	Curso Normal - Magistério
Dirce Maria Devilla	RC 4ªs. e EI-JA3	19 anos	5 anos	Acadêmica de Pedagogia
Maria M. Ramos Ziegler	RC. 1ª série	22 anos	1 ano	Pedagogia - Orientação Ed.
Fátima B. Gaspar Brum	RC. 1ª série	13 anos	2 anos	LP. Artes com PG.
Ivete Gallon Trez	RC. 2ª série	25 anos	18 anos	Curso Normal - Magistério
Glória Lourdes Marchetto	RC. 2ª/4ªséries	20 anos	4 anos	Pedagogia
Eliete L. Redante	RC. 2ª série	20 anos	5 anos	Curso Normal - Magistério
Ironi G. Parizotto	RC. 3ªsérie e CT	18 anos	4 anos	Acadêmica de Pedagogia
Flaviana R. Rosalen	RC. 3ª série	15 anos	8 anos	Curso Normal - Magistério
Crisselda F. de Pauli	RC. 3ª série	7 anos	2 anos	Pedagogia
Loiri de Fátima Alves	RC. 4ª série	18 anos	5 anos	Formanda de Pedagogia
Joice Mari Fossá	Profª. Substituta	21 anos	14 anos	Curso Normal - Magistério
Marisa Silva de Morais*	Merendeira	3 anos	3 anos	E. Fundamental
Rita Fronza	Merendeira	14 anos	12 anos	E. Fundamental incompleto
Alexandra M. Baggio*	Servente	3 anos	3 anos	Estudante E. Médio
Suzete de Assis Serafini	Merendeira	11 anos	5 anos	Ensino Fundamental

RC: Regente de Classe; EI: Educação Infantil; SOP: Serviço de Orientação Pedagógica; VD: Vice-Direção; LP: Licenciatura Plena; PG: Pós-Graduação em nível de Especialização. CT: Coordenação de Turno; \* Profissional com Contrato Emergencial.

## 6.2. ANEXO II -

<i>QUADRO Nº 2: DOS SUJEITOS QUE CONFIGURAM O BANDEIRANTE</i> ENSINO MÉDIO DA MANHÃ - ANO 2003 Matrículas em 2003: 412 alunos				
Nome do(a) Educador(a)	Papel que exerce na Teia da Escola	Perfil do(a) Educador(a):		
		Tempo de: Docência	Escola	Formação Escolar e Acadêmica
Mercedes Celso	Diretora	21 anos	18anos	LP. História
Eloí Maria Zanchin	Vice Diretora	26 anos	4 anos	LP. Letras com PG
Rosalia Badin Cáo	CT e RC matemática	14 anos	12 anos	LP. Matemática
Marlei A. Denardi	SOP	13 anos	5 anos	Formanda de Pedagogia
Vitor Fossa**	SOE	25 anos	13anos	Pedagogia/Orientação Ed.
Berenice P. Romanzini	RC. Biologia e SOE	26 anos	20anos	LP. Biologia
Luise Pasquali	RC. Sociologia	27 anos	10 anos	LP. Ciências Soc./Direito
Veridiana Maria Tonini	RC. História	3 anos	3 anos	LP. História e Mestrado
Vera L. Brum Campestrini	RC. Ed. Artística	21 anos	11 anos	LP Ed. Artística com PG.
Silvia Isabel Davi	RC. Port/Lit.	21 anos	14 anos	Pedagogia e Letras
Lourdes M. Coletti Marca	RC. Química	32anos	27anos	LP. Química com PG.
Juleide Maria de Lima	RC. Port/Lit.	10 anos	4 anos	LP Letras
Jussara de Moraes Adriano	RC. L. Inglesa	11 anos	8 anos	LP. Letras
Maristela Pedrini	RC. Biologia	22 anos	11 anos	LP biologia e Mestrado
Rogério Spader	RC. Matemática	8 anos	7 anos	LP Matemática
Ivone Ribeiro de Godoi*	RC. História	2 anos	2 anos	LP História
Maria Angélica G. Lanzoni	RC. Geografia	9 anos	2 anos	LP. Geografia
Juliana Fossa*	RC. L. Inglesa	2 anos	1 ano	Acadêmica Letras
Rosana Dalpian Schmid *	RC. Ed. Física	6 anos	5 anos	LP. Ed. Física com PG.
Rubiê José Giordani*	RC. Física/Matem.	1 ano	1 ano	LP. Matemática
Fátima B. Gaspar Brum	RC. Ed. Artística	13 anos	2 anos	LP. Artes com PG.
Cláudio Grando	RC. Filosofia	2 anos	2 anos	LP. Filosofia
Neusa Tremarin Caron	RC. Biologia	25 anos	14 anos	Biologia com PG.
Cassiane Maria Sperafico*	RC. Ed. Física	6 anos	6 anos	LP. Educação Física
Juliana Tagliari Martineli	RC. Português	4 anos	6 meses	LP. Letras
Silvana M. B. dos Santos	Setor financeiro	20 anos	19 anos	LP. Ed. Física com PG.
Cândido Dall'Agnol	RC. Física	15 anos	14 anos	LP. Física com PG.
Isléia Rössler Streit	RC. História	3 anos	1 ano	LP. História e Mestrado
Cândida A. Boscarin	Bibliotecária	29 anos	23 anos	LP. Letras com PG.
Ivete Frare Lourenzi	RC. Literatura	17 anos	13 anos	LP. Letras e Literatura
Marli Carpenedo	RC. Geografia	14 anos	14 anos	LP. Geografia
Ana Iracema Trevisol	RC. Física	16 anos	14 anos	LP. Física
Eliane Dal Bello da Silva	RC. Ed. Artística	5 anos	2 anos	LP. Educação Artística
Giovana Cervieri	RC. Geografia	12 anos	5 anos	LP. Geografia com PG.
Almir Luís Brancher	RC. Química	6 anos	3 anos	LP. Química, Doutorado
Frontino Dias Vieira *	RC. Química	6 anos	6 anos	LP. Física
Geni Marcolin	RC. Biologia	24 anos	13 anos	LP. Biologia
Helena M. L. Rizzotto	Secretaria	13 anos	13 anos	Ensino Médio
Silvana Ziglioli	Aux. Administrativo	-----	3 anos	Administração
Neiva O. Mazzuco	Aux. Administrativo	-----	10 anos	Ensino. Médio Inc.
Juliana Panassolo	Servente	-----	5 anos	Ensino Fundamental
Silvana Brugnera	Servente	-----	14 anos	Ensino Fundamental
Lurdes Livinalli	Servente	-----	6 anos	Ensino Fundamental inc.
Celso Aguirres***	Segurança	-----	6 anos	Superior Incompleto
Arlindo Zanotto***	Serviços Gerais	-----	5 anos	Ensino Fundamental inc.
Lúcia Maria Chiste***	Secretária CPM	-----	2 anos	Curso Normal/Magistério

RC: Regência de Classe; PG: Pós-Graduação em Nível de Especialização; SOE: Serviço de Orientação Educacional; SOP: Serviço de Orientação Pedagógica; CT:Coordenação de Turno; \*: Professor com contrato emergencial.\*\*: Professor que se aposentou no transcorrer do ano, abrindo vaga não preenchida no SOE; \*\*\*: Contratados pelo CPM.

## 6.3. ANEXO III -

QUADRO Nº 3: DOS SUJEITOS QUE CONFIGURAM O BANDEIRANTE ENSINO DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - TURNO DA TARDE Matrículas em 2003: 370 alunos				
Nome do(a) Educador(a)	Papel que exerce na Teia da Escola Bandeirante	Perfil do(a) Educador(a):		
		Tempo de: Docência	Escola	Formação Escolar e Acadêmica
Mercedes Maria Celso	Diretora	21 anos	18 anos	LP. História
Luise Pasquali	Vice-Diretora	27 anos	10 anos	LP. Ciências Soc./Direito
Ivete Frare Lourenzi	Coord. Turno	17 anos	13 anos	LP. Letras e Literatura
Jocelaine Serro Polita	SOP/Tesoureira CPM	16 anos	14 anos	LP. Letras
Marlei A. Denardi	Sala de Recursos	13 anos	5 anos	Formanda de Pedagogia
Vitor Fossa**	SOE	25 anos	13anos	Pedagogia-Orientação Ed.
Berenice P. Romanzini	SOE	26 anos	20 anos	LP. Biologia
Jacira Postal	RC. Português	11 anos	7 anos	LP. Letras
Eloí Maria Zanchin	RC. Português	26 anos	4 anos	LP. Letras com PG.
Teresinha P. Zamban	RC. História	30 anos	19 anos	LP. Ed. Moral e Cívica
Ivone Ribeiro de Godoi*	RC. História	2 anos	2 anos	LP. História
Rosângela Dalpian Lanzarin	RC. Português	17 anos	7 anos	LP. Letras
Ducimara R. Ballestreri	RC. Matemática	6 anos	5 anos	LP. Matemática
Marli Maria Carpenedo	RC. Geografia	14 anos	14 anos	LP. Geografia
Isléia Rössler Streit	RC. História	3 anos	1 ano	LP. História / Mestrado
Maristela Pedrini	Labor. Informática	22 anos	11 anos	LP. Biologia / Mestrado
Sônia Maria Didoné	RC Ed. Artística	22 anos	14 anos	LP. Artes com PG.
Rosalia Badin Cáo	RC. Matemática	14 anos	12 anos	LP. Matemática
Rosângela Dalpian Lanzarin	RC. Português	17 anos	7 anos	LP. Letras
Maria Angélica G. Lanzoni	RC. Geografia	9 anos	2 anos	LP. Geografia
Maribel Luiza P. Donida	RC. Educação Física	5 anos	1 ano	LP. Educação Física
Loeri M. Ortolan	RC. Matemática	24 anos	1 ano	LP. Química
Susete S. Longaretti	RC. Matemática	18 anos	10 anos	LP. Matemática com PG
Normeli Vivian*	RC. Geografia	1 ano	1 ano	LP. Geografia
Rogério Spader	RC. Matemática	8 anos	7 anos	LP. Matemática
Bernardete T. Montagna	RC. Ciências	3 anos	1 ano	LP. Ciências com PG.
Adair Lazzaretti	RC. Português	13 anos	8 anos	LP. Literatura-L. Port.
Maria Valderez Comin*	RC. Ciências	10 anos	2 anos	LP. Matemática com PG.
Juleide Maria de Lima	RC. L. Inglesa	10 anos	4 anos	LP. Letras
Fabiana G. Ortolan*	RC. Educação Física	5 anos	5 anos	LP. Educação Física
Veridiana Maria Tonini	RC. História	3 anos	3 anos	LP. História e Mestrado
Juliana Fossá	RC. L. Inglesa	2 anos	1 ano*	Acadêmica Letras
Maria Ana Cavasin	Aux. Administrativo	-----	10 anos	Estudante Ensino Médio
Neiva O. Mazzuco	Aux. Administrativo	-----	10 anos	Ensino Médio Incompleto
Juliana Panassolo	Servente	-----	5 anos	Ensino Fundamental
Silvana Brugnera	Servente	-----	14 anos	Ensino Fundamental
Lurdes Livinalli	Servente	-----	6 anos	Ensino Fundamental inc.
Rejane L. dos Santos*	Secretaria	-----	3 anos	Ensino Médio
Celso Aguires***	Segurança	-----	6 anos	Superior incompleto

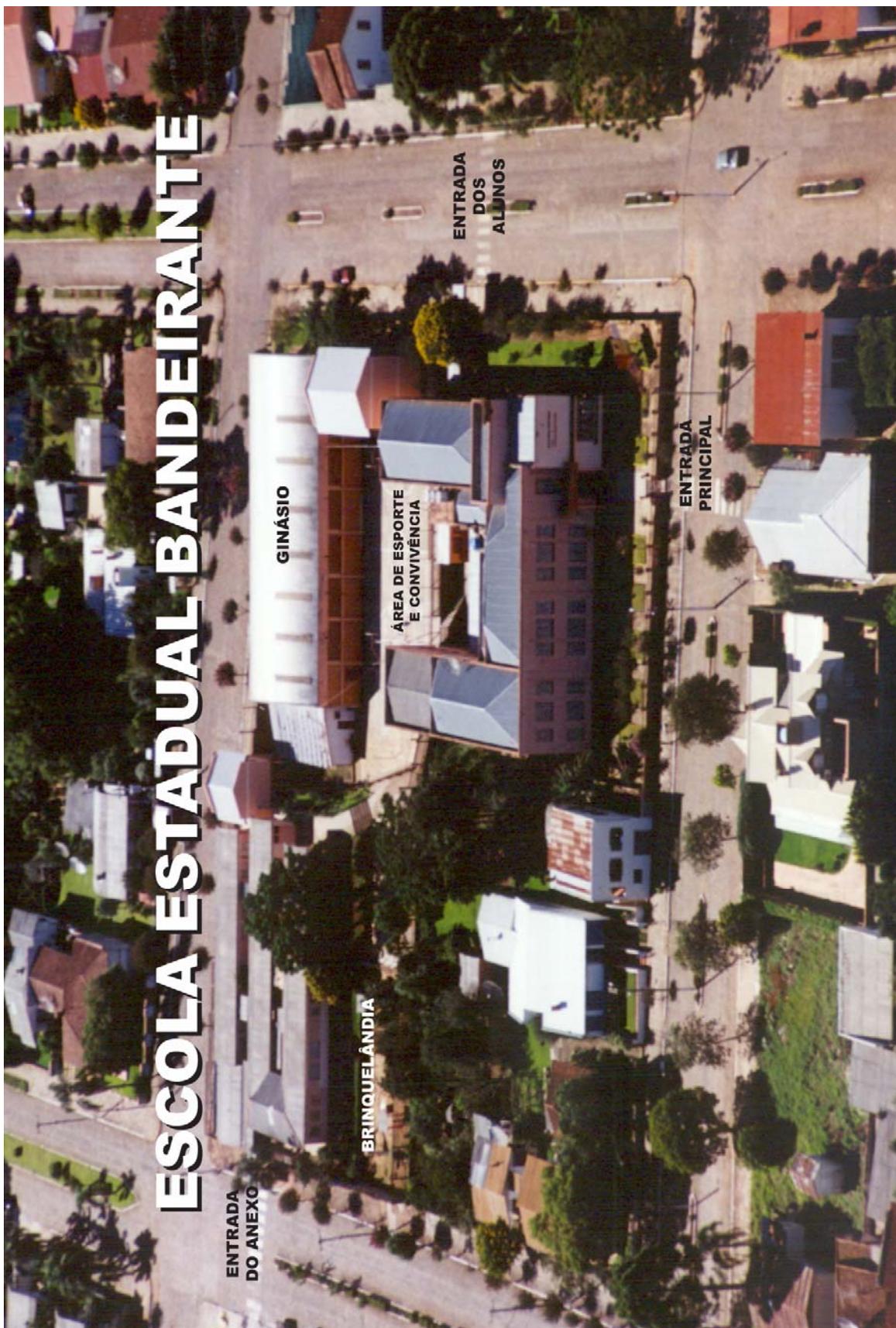
RC: Regência de Classe; PG: Pós-Graduação em Nível de Especialização; SOE: Serviço de Orientação Educacional; SOP: Serviço de Orientação Pedagógica; \*: Profissional com contrato emergencial.\*\*: Professor que se aposentou no transcorrer do ano, abrindo vaga não preenchida no SOE; \*\*\*: Contratados pelo CPM.

## 6.4. ANEXO IV -

QUADRO Nº4: DOS SUJEITOS QUE CONFIGURAM O BANDEIRANTE ENSINO MÉDIO NOTURNO - ANO DE 2003 Matriculas em 2003: 414 alunos				
Nome do(a) Educador(a)	Papel que exerce na Teia da Escola Bandeirante	Perfil do(a) Educador(a):		
		Tempo de: Docência	Escola	Formação Escolar e Acadêmica
Mercedes Maria Celso	Diretora	21 anos	18 anos	LP. História
Jacira Postal	Vice-Diretora	11 anos	7 anos	LP. Letras
Silvio Antônio Bedin	SOP	25 anos	4 anos	LP.História/Mestrado
Maria Ana Cavasin	Coord. de Turno	-----	10 anos	Estudante Ensino Médio
Berenice P. Romanzini	RC. Biologia - SOE	26 anos	20 anos	LP. Biologia
Eloí Maria Zanchin	RC. Port/Literatura	26 anos	4 anos	LP. Letras e PG
Marisa Maria G. Lacerda	RC. Português	21 anos	9 anos	LP. Letras
Sílvia Isabel Davi	RC. Port/Literatura	21 anos	14 anos	LP. Letras/Pedagogia
Sônia Maria Didoné	RC. Educ. Artística	22 anos	14 anos	LP Artes com PG.
Marli Maria Carpenedo	RC. Geografia	14 anos	14 anos	LP. Geografia
Lourdes M. Coletti Marca	RC. Química	32anos	27anos	LP. Química com PG.
Neusa Caron	RC. Biologia	25 anos	14 anos	LP. Biologia e PG.
Rosana Maria D. Schmid*	RC. Educação Física	6 anos	5 anos	LP. Educ. Física e PG
Frontino Dias Vieira*	RC. Física/Química	6 anos	6 anos	LP. Física
Rosângela Dalpian Lanzarin	RC. Literatura	17 anos	7 anos	LP. Letras
Vera L. Brum Campestrini	RC. Ed. Artística	21 anos	11 anos	LP. Artes com PG.
Giovana Cervieri	RC. Geografia	12 anos	5 anos	LP. Geografia com PG.
Cassiane Maria Sperafico*	RC. Ed. Física	6 anos	6 anos	LP. Educação Física
Luise Pasquali	RC. Sociologia	27 anos	10 anos	LP. Ciências Soc./Direito
Cândido Dall'Agnol	RC. Física	15 anos	14 anos	LP. Física com PG.
Ducimara R. Ballestreri	RC. Matemática	6 anos	5 anos	LP. Matemática
Jussara de Moraes Adriano	RC. L. Inglesa	11 anos	8 anos	LP. Letras Port/Inglês
Graciela Lunardi	RC. Matemática	9 anos	2 anos	LP. Matemática
Veridiana Maria Tonini	RC. História	3 anos	3 anos	LP. História/Mestrado
Almir Luís Brancher	RC. Química	6 anos	3 anos	LP. Química/Doutorado
Bernardete T. Montagna	RC. Ciências	3 anos	1 ano	LP. Ciências com PG.
Maria Valderes Comin*	RC. Ciências	10 anos	2 anos	LP. Matemática com PG.
Fátima B. Gaspar Brum	RC. Ed. Artística	13 anos	2 anos	LP. Artes com PG.
Maristela Pedrini	RC. Biologia	22 anos	11 anos	LP. Biologia/Mestrado
Ana Iracema Trevisol	RC. Física	16 anos	14 anos	LP. Física
Juleide Maria de Lima	RC. L. Inglesa	10 anos	4 anos	LP. Letras
Cláudio Grando	RC. Filosofia	2 anos	2 anos	LP. Filosofia
Rubiê José Giordani*	RC. Física/Matem.	1 ano	1 ano	LP. Matemática
Neiva Larini	bibliotecária	26 anos	26 anos	Pedagogia com PG
Geni R. Marcolin	RC. Biologia	24 anos	13 anos	LP. Biologia
Normeli Vivian*	RC. Geografia	1 ano	1 ano	LP. Geografia
Ivone Ribeiro de Godoi*	RC. História	2 anos	2 anos	LP História
Joelma F. Flâmia*	RC. L. Inglesa	3 anos	1 ano	LP. Letras
Helena M. L. Rizzotto	Secretaria	13 anos	13 anos	Ensino Médio
Silvana Ziglioli	Aux. Administrativo	9 anos	3 anos	Administração
Rejane L. dos Santos*	Secretaria	-----	3 anos	Ensino Médio
Norma Gemelli Pellin**	servente	-----	5 anos	Ens. Fundamental inc.
Elio Nunes da Silva**	Segurança	-----	3 anos	Ens. Fundamental inc.
Maria Alice Viel**	Secretaria CPM	-----	2 anos	Normal/Magistério

RC: Regência de Classe; PG: Pós-Graduação em Nível de Especialização; SOE: Serviço de Orientação Educacional; SOP: Serviço de Orientação Pedagógica; \*: Com contrato emergencial. \*\*: Contratados pelo CPM.

6.5. ANEXO V - FOTO I  
Vista aérea da Escola Bandeirante



### 6.6. ANEXO VI - FOTO II

#### Relações e Vitalismos na Escola



6.7. ANEXO VII - FOTO III  
Relações e Vitalismos na Escola



6.8. ANEXO VIII - FOTO IV  
Relações e Vitalismos na Escola



6.9. ANEXO XI - FOTO V  
Relações e Vitalismos na Escola



6.10. ANEXO X - FOTO VI  
Relações e Vitalismos na Escola



6.11. ANEXO XI - FOTO VII  
Relações e Vitalismos na Escola



6.12. ANEXO XII - FOTO VIII  
Relações e Vitalismos na Escola



6.13. ANEXO XIII - FOTO IX  
Relações e Vitalismos na Escola



### 6.14. ANEXO XIV - FOTO X Relações e Vitalismos na Escola



### 6.15. ANEXO XV - FOTO XI Relações e Vitalismos na Escola

