

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

Suzana Moreira Pacheco

**A perspectiva da Educação Integral em  
*uma escola para todos e para cada um***

Porto Alegre

2014

**A perspectiva da Educação Integral em**  
*uma escola para todos e para cada um*

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

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em educação

Porto Alegre

2014

### CIP - Catalogação na Publicação

PACHECO, Suzana Moreira

A perspectiva da Educação Integral em uma escola para todos e para cada um / Suzana Moreira PACHECO.  
-- 2014.  
200 f.

Orientador: Maria Luisa Merino de Freitas XAVIER.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação Integral. 2. Educação Popular. 3. Educação Inclusiva. 4. Escola Pública. 5. Grupo Focal. I. XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas, orient. II. Título.

Dedico a uma grande mulher que me sensibilizou para *o popular – o para cada um*: minha mãe: Suzel de Castro Macarthy Moreira.

## AGRADECIMENTOS

À minha filha Daniela pelo conforto de sua tranquila e perfumada presença animando sempre o meu coração.

Ao Rodi, meu marido, que a cada ano se torna mais cúmplice de minhas ações, pelo seu amor e pela parceria.

Ao meu pai, Macarthy, pelo incentivo a mais esta aventura intelectual, por apostar, novamente em minha capacidade de ler e de escrever sobre a realidade vivida.

Ao *coletivo* da Gilberto Jorge, em especial às mães do Grupo Focal, por tudo que me ensinaram, até hoje, sobre Educação Popular.

À minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa de Freitas Merino Xavier pela atenção e pela paciência, mas, sobretudo pela generosidade da acolhida.

À UNISINOS pelo incentivo e apoio à realização deste doutorado, especialmente ao Núcleo de Formação Docente, na figura de sua coordenadora prof<sup>a</sup> Mirian Dolores Dazzi, extensivo a cada um dos colegas.

À Maria Cláudia Dal'Igna pelo reencontro na UNISINOS e pelas novas parcerias.

Ao Maurício pela amizade, pela leitura atenta e por suas providenciais considerações à tese.

À Dr<sup>a</sup> Maria Isabel H. Dalla Zen, minha amiga Bela, pela leitura atenta ao meu trabalho e pelo carinho de sempre.

Ao mestre e eterno amigo Nilton Fischer (em memória) com quem aprendi e compartilhei sonhos e ações de Educação popular.

À Dr<sup>a</sup> Jaqueline Moll, companheira Jaque, a quem devo a direção do olhar à Educação Integral.

A Sheila (em memória) que de algum lugar, com certeza, ficará feliz porque compartilhei as experiências do Morro Alto.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Estudos Culturais em Educação* pelas interlocuções e aprendizagens construídas.

Às amigas/irmãs, Jane, Sissi e Marta com quem sei que posso sempre contar.

Às amigas de fé: Rosangela, Olguinha, Beth, Beatriz, Mariza, Madalena, Taninha, Márcia, Maria, Clarice e Lúcia Ferreira que com seu afeto e atenção me animaram a seguir em frente.

À Maria Ângela P. Gandolfo pela amizade e por ter ficado ao meu lado na última etapa deste trabalho.

À Roberta Fleck, minha colaboradora de pesquisa, pela convivência afetiva e competente durante o tempo deste trabalho.

À Marinês por cuidar de mim....

## RESUMO

O presente estudo, intitulado A perspectiva da Educação integral em uma escola para todos e para cada um, tem como objetivo compreender as bases de um projeto político e pedagógico, desenvolvido em uma escola pública municipal de Porto Alegre/RS, o qual está alicerçado em dimensões de Educação Popular. A pesquisa busca analisar de que forma se evidenciam, articulam, sustentam e são postos em funcionamento os princípios do público e do popular, respectivamente, *do para todos* e *do para cada um*, na perspectiva da Educação Integral. Derivadas desse problema surgem as seguintes questões de pesquisa: o fato de a escola investigada ter sido fruto da luta das famílias pelo direito a uma escola para seus filhos teve/tem influência sobre seu projeto na perspectiva da Educação Integral? Quais as relações possíveis entre o conceito de *comunidade de aprendizagem* e a proposta de Educação Integral da *referida escola*? O que vem sendo produzido a partir dos *diálogos* que permanentemente são travados entre as diferentes culturas, os saberes, os atores e as instituições no cotidiano desta escola? Esta produtividade se expressa como fruto de uma proposta de Educação integral? Para tanto, o estudo vale-se de metodologias participativas, tendo como principais estratégias a composição de um grupo focal, envolvendo mães da comunidade e a as observações realizadas nos conselhos de classe de uma turma específica de III Ciclo – anos finais do ensino Fundamental. Autores como Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck e Edgar Morin, entre outros, compõem a ancoragem teórica que sustentou as discussões produzidas nesta tese. A partir das análises empreendidas, é possível arrolar algumas considerações, das quais destacam-se: 1) as formas de participação que marcaram a história da escola reverberam, ainda hoje, nas condições de sustentação de um projeto de educação integral e inclusivo; 2) a memória inclusiva, forjada na experiência vivida na e pela escola, está fortemente impregnada nas práticas sociais e pedagógicas, e potencializa o funcionamento *do todos* e *do para cada um*; 3) o conceito de comunidade de aprendizagem encontra eco no projeto da escola, porém, assume outras feições no que se refere, por exemplo, à constituição autoral de um processo democrático.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Educação Integral. Grupo Focal. Relação escola-comunidade.

## **ABSTRACT**

This study, entitled *The integral Education perspective in a school for all and for each one*, aims to understand the foundations of a political and pedagogical project, developed in a public school in Porto Alegre / RS, which is grounded in dimensions of Popular Education. The research seeks to examine how evidence themselves, articulate, and support are put into operation the principles of public and popular, respectively, for all the and for each one, from the perspective of Integral Education. Derivatives of this problem arise the following research questions: the fact that the school investigated have been the result of the struggle for the right of families to a school for their children had / have influence over your project from the perspective of Integral Education? What are the possible relations between the concept of the learning community and the proposed integral Education of the school? What has been produced from the dialogues that are permanently caught between cultures, knowledge, actors and institutions in this school everyday? This productivity is expressed as a result of a proposal for a integral Education? To do so, the study draws on participatory methodologies, the main strategies the composition of a focus group, involving mothers in the community and the observations on the boards of a specific group of the III Cicle, the final years of the Elementary School. The authors like Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck e Edgar Morin, among others, comprise the theoretical grounding that guided the discussions produced this thesis. From the analysis undertaken, it is possible to enlist some considerations, which include: 1) the forms of participation that marked the history of the school reverberate even today in terms of sustaining a draft comprehensive and inclusive education; 2) inclusive memory, forged lived experience of the school and is imprinted in social and pedagogical practices, and enhance the functioning of the whole and for each; 3) the concept of the learning community is echoed in school design, however, assumes other features as regards the authorship constitution of democratic process.

**Keywords:** Popular Education. Integral Education. Focus Group. Relationship school-community.



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
<b>1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO</b>	<b>15</b>
1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA	24
1.2 A EDUCAÇÃO POPULAR, O <i>PARA CADA UM</i> , A PÚBLICA, O <i>PARA TODOS</i>	27
1.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROJETO EDUCATIVO DA <i>GILBERTO JORGE</i>	35
<b>2. METODOLOGIA EM CONTEXTOS DE PARTICIPAÇÃO</b>	<b>43</b>
2.1 CONSELHO DE CLASSE	52
<b>2.1.1 Organização e Funcionamento do Conselho de Classe</b>	<b>55</b>
<b>2.1.2 A Turma C32</b>	<b>58</b>
2.2 GRUPO DE MÃES	61
<b>2.2.1 As Mães</b>	<b>68</b>
<b>2.2.2 Organização e Funcionamento do Grupo de Mães</b>	<b>73</b>
<b>2.2.3 Os Encontros</b>	<b>75</b>
<b>2.2.4 Quadro Síntese dos Encontros do Grupo de Mães</b>	<b>77</b>
2.3 PROCESSO DE ANÁLISE	81
<b>3. CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE ENTRE <i>ORDEM E DESORDEM</i></b>	<b>85</b>
3.1 EVIDÊNCIAS	99
<b>3.1.1 A Escola que <i>Dá Conta</i></b>	<b>100</b>
<b>3.1.2 O Cuidado que Visibiliza o Aluno</b>	<b>119</b>
<b>3.1.3 Os Alunos Querem Estar na Escola</b>	<b>129</b>
<b>3.1.4 Preocupação com o <i>Pós-Gilberto Jorge</i></b>	<b>136</b>
<b>4. SUSTENTAÇÃO, ARTICULAÇÃO E FUNCIONAMENTO</b>	<b>149</b>
4.1 MEMÓRIA INCLUSIVA	150
4.2 RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE	163
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>180</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>194</b>
<b>ANEXO A- Exemplo de instrumento preenchido pelos professores, Coletivamente para apresentação em Conselhos de Classe.</b>	<b>195</b>
<b>ANEXO B – Exemplo de instrumento preenchido pelos alunos, coletivamente para apresentação em Conselhos de Classe.</b>	<b>196</b>
<b>ANEXO C - Linha de tempo da Gilberto Jorge até o ano de 2007</b>	<b>197</b>

<b>ANEXO D - Termo de Consentimento Informado À Direção da Escola</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO E - Termo de Consentimento Informado às mães participantes do Grupo Focal</b>	<b>200</b>

## APRESENTAÇÃO

Ao apresentar esta tese compartilho impressões, noções, verdades parciais que construí ao longo de uma trajetória. Esta construção aconteceu em meio a um turbilhão de acontecimentos entre conquistas, despedidas, encontros, sensações, revisões, enfim, movimentos que compuseram o pano de fundo desta produção acadêmica.

O percurso que transcorri, desde o ingresso no curso de doutorado até a escrita deste texto, possibilitou reorganizar pensamentos; ajustar o foco do problema. O ajuste das lentes ao projeto político pedagógico da Gilberto Jorge foi trazendo nitidez ao território da Educação Popular, no âmbito da escola pública. Permitiu pensar nas condições, nas possibilidades e nos limites - entre *o todos e o cada um* – presentes na efetivação de um projeto de Educação Integral.

Este *percurso* foi marcado, também, por um tempo de mudanças! Este tempo, por vezes, foi pontuado pelo relógio biológico, seja pelo tempo de vida – fiz cinquenta anos - ou pela passagem da vida – a morte do mestre/amigo e meu primeiro orientador, Nilton Fischer. Outras vezes, as mudanças se deram pelo relógio social e cultural, como as mudanças de casa, de bairro e de local de trabalho. Todas essas significaram novas experiências, outras amizades, novas parcerias como as que se estabeleceram entre as professoras, também minhas companheiras de longa data, Jaqueline Moll e Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, as quais compartilharam, cada uma a um tempo, a orientação desta tese. As mudanças fizeram emergir novas sensibilidades, por meio das diferentes paisagens, cores, pessoas, estradas, funções, leituras, sugestões da banca, por ocasião da apresentação do projeto de tese, bem como o acolhimento de tais sugestões; tudo isso contribuiu para a construção de novas formas de perceber o vivido, também na pesquisa.

Talvez, de todas essas mudanças, a recente aposentadoria do cargo de professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre, mais precisamente da

Gilberto Jorge<sup>1</sup>, tensionou, pulsou, mexeu com os meus afetos, com as minhas lembranças e também reciclou meus sonhos e esperanças em relação à escola pública. Embora, a essas alturas, eu já tenha somado trinta anos de magistério, inicialmente trabalhando com a Educação Infantil, depois com alfabetização e com o Ensino Superior, na formação de professores, minha incursão pelo campo da Educação Popular, de fato, ganhou corpo e maior sentido desde o ano de 1989, quando fui para a *Gilberto*.

Ingressei no curso de doutorado, na linha de pesquisa intitulada Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado, com a intenção de ampliar os estudos no campo da Educação Popular, procurando interlocução e recursos intelectuais necessários para o entendimento de novas questões que hoje se colocam por conta de uma escola que está sendo, presentemente, cada vez mais proposta para todos, mas que precisa descobrir caminhos para fazê-lo com qualidade e amorosidade. Entendo que qualidade, neste caso, se refere a garantir condições de aprendizagem para todos, ou seja, trata-se de garantir a qualidade social da educação<sup>2</sup>, o direito à aprendizagem a todos e a cada um. Tal premissa, implica desde a seleção de temas ao planejamento de experiências educativas que promovam vivências de cidadania plena<sup>3</sup>, no sentido que John Dewey, Jean Piaget, Célestin Freinet, entre outros autores do pensamento escolanovista, na primeira metade do séc. XX, atribuem ao caráter interativo e seus impactos na construção da aprendizagem. Significa ainda a organização de um currículo que *dê conta* de ensinar a todos pressupondo um clima de *amorosidade*, proposta por Freire (1987),

---

<sup>1</sup> EMEF Profº Gilberto Jorge Gonçalves da Silva situada na zona sul de Porto Alegre, no bairro de Ipanema, na comunidade denominada de Morro Alto. Algumas vezes utilizarei a expressão Gilberto Jorge ou simplesmente a abreviatura GJ para designar a referida escola.

<sup>2</sup> O Art.8º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2010, descreve *qualidade social da educação* como o resultado do *pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção idade/ano/série*.

<sup>3</sup> Para compreender melhor o conceito de cidadania - plena tomemos aqui a explicação do historiador Jaime Pinsky (2003, p.1): Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante à lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais, fruto de um longo processo histórico que levou a sociedade ocidental a conquistar parte desses direitos.

desde a *Pedagogia do Oprimido*, onde o autor discorre sobre a dimensão do amor como um ato educativo, como algo inerente à relação e ao compromisso com o Outro. É possível relacionar a dimensão do cuidado, - trazida nesta tese, principalmente, por meio do pensamento de Leonardo Boff (2012, 2013) - também à noção de amorosidade, que segue contemplada ao longo das obras de Freire, como uma capacidade inerente ao humano de produzir e sentir amor pelo outro. A amorosidade é destacada na relação educativa que promove o diálogo, a abertura ao outro, e percebe a docência a uma ética vinculada ao respeito à dignidade e autonomia do educando. (FREIRE, 2011).

É importante salientar que, embora minhas convicções teóricas estejam associadas a autores da chamada linha crítica, não deixo de reconhecer a importância das discussões estabelecidas pelas narrativas pós-modernas, de perspectiva pós-estruturalista. Entre elas, sinalizo as discussões teóricas sobre complexidade, cultura, relações de poder<sup>4</sup>, a sensibilidade no campo da pesquisa em educação, entre outras.

Minha inserção na linha de pesquisa os *Estudos Culturais em Educação*, marcados por um amplo território de possibilidades, ao invés de delimitar fronteiras disciplinares, possibilitou, igualmente, um olhar abrangente na captura da polissemia de sentidos produzida, em diferentes épocas, entre as diferentes vozes *costuradas* neste estudo. Sendo assim, esta tese, cuja centralidade está no projeto de uma escola popular integral de qualidade para todos, certamente encontrou formas de dialogar com os Estudos Culturais.

No que se refere à arquitetura textual, a tese está dividida em quatro capítulos seguidos das considerações finais. O primeiro contextualiza a proposta de tese,

---

<sup>4</sup> O ingresso na linha dos Estudos Culturais em Educação fez com que me reaproximasse, de outro modo, dos estudos de Michel Foucault, antes apenas visitados, em meados dos anos 1980, por meio da obra *Vigiar e Punir* (1975). Neste movimento, destaco como leituras de maior sentido, para mim, *A ordem do Discurso* (1971) e *Microfísica do Poder* (1979). Cada uma dessas leituras representou uma ampliação do meu olhar de pesquisadora, sobretudo, no que tange às noções de *poder* e suas imbricações com a(s) verdade(s). A esta altura, minha visão de mundo já incorporava traços das *sensibilidades pós-modernas*, o que provocou ressonâncias nas análises produzidas em minha dissertação, ou seja, no que diz respeito às teorizações pós-críticas em se tratando das questões de gênero e da concepção de leitura como produção de sentidos. Em um movimento mais recente, o leitor poderá identificar, em meus escritos, alguns traços, como já foi dito, do pensamento foucaultiano. Entretanto, esclareço que optei por não discutir e utilizar esse referencial como base desta tese, porque minha trajetória vinculada à Educação Básica, seja no âmbito escolar ou na formação de professores, implica/implicou uma matriz teórica a partir de autores que tensionam e propõem intervenções, em múltiplas dimensões, no cenário escolar.

trazendo o *lugar da autora* e apresentando o problema de pesquisa. Em sequência - no segundo capítulo - é traçado o desenho metodológico, indicando as trilhas percorridas, ou seja, as metodologias participativas, para empreender o estudo proposto. Neste capítulo, são descritos: a organização do grupo focal composto por mães da comunidade; as participantes do citado grupo, o funcionamento dos encontros e minha inserção nos conselhos de classe para realização de observações, bem como o modo de funcionamento dos mesmos. O capítulo lança, ainda, questões relativas aos processos de análise. No bloco analítico - capítulos três e quatro - tendo como cenário os encontros do grupo focal e os conselhos de classe, são elencados e discutidos os seguintes eixos: *evidências, sustentação, articulação e funcionamento*, para mostrar e sustentar a perspectiva da Educação Integral em uma escola pública e inclusiva. A ancoragem teórica - vale dizer aqui - está distribuída ao longo dos capítulos; isto é, na medida em que as discussões são empreendidas, os autores entram em cena. Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck e Edgar Morin, entre outros, compõem a referida ancoragem. Por fim, nas considerações finais, os achados de pesquisa são destacados, buscando *evidenciar* o modo como as formas de participação que marcaram e ainda marcam a história da escola reverberam, hoje, nas condições de *sustentação* de um projeto de educação integral e inclusivo.



Autor: Gabriel Rocha Vieira  
Oficina de Fotografia – Programa Mais Educação  
EMEF Profº Gilberto Jorge Gonçalves da Silva

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Na verdade, é no jogo das tramas de que a vida faz parte que ela – a vida – ganha sentido.

Paulo Freire (1992, p.65)

Coincidentemente ou não, dois textos delimitam o início e o fim deste Ciclo de minha trajetória na Educação Básica e, ao mesmo tempo, marcam o começo de um outro: o direcionamento da tese de doutorado, tendo como ponto de partida a escrita do projeto. Ambos os textos aos quais me refiro são do mesmo autor, Miguel Arroyo (1986 e 2012). O primeiro artigo intitulado: *A escola possível é possível<sup>5</sup>?*, foi lido de um só fôlego, animando-me ao aprofundamento dos estudos, solidificando uma consciência social crítica, que vinha construindo no meu percurso docente mais inicial. A leitura recente do segundo texto, *O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver*,<sup>6</sup> atualizou o entusiasmo e a vontade de poder fazer alguma diferença na prática educativa da educação pública popular, já despertada pela interação com o primeiro texto, em 1988.

O *insight* sobre o lugar dos dois textos, o primeiro lido em 1988, às vésperas de meu ingresso na escola Gilberto Jorge e o segundo, no final do ano de 2011, ao me preparar para uma reunião de trabalho junto ao MEC, na qual se discutiria o que os alunos brasileiros teriam o direito de aprender na escola, foi decisivo para que eu me motivasse a começar essa escrita.

Recorrendo ao primeiro texto, encontrei antigas bandeiras, ideais, talvez até utopias, com as quais me identifiquei e persegui, no trabalho educativo, na militância pedagógica desses anos todos em que venho participando do cotidiano da escola pública. De início, Arroyo (1986, p.11) questionava, em meio ao pessimismo que se disseminava em torno da escola pública, com seus altos índices de repetência e evasão: “Afinal, é ou não possível tornar realidade a escolarização fundamental para

---

<sup>5</sup> ARROYO, Miguel G.(Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. Esta obra traz outros artigos tendo autores como Carlos Brandão e Sérgio Haddad, discorrendo sobre os anseios de uma escola pública de qualidade para os trabalhadores e seus filhos.

<sup>6</sup>ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline. et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*.Porto Alegre: Penso, 2012. p.33-45.



os filhos do povo deste país, neste país?” Alertava para as armadilhas dos discursos universalizantes que apregoavam a escola como um valor em si mesma, conclamando a todos pela “democratização da escola pública”, da mesma forma que, no final dos anos 60, início da década de 70, espalhava-se a crença de que se deveria investir na educação do povo para que o país se desenvolvesse; entretanto, os recursos para que se concretizasse tal crença nunca se tornaram realidade.

Contrariamente a esses preceitos, a escola a qual Miguel Arroyo defendia seria aquela que, de fato, servisse aos interesses dos trabalhadores. Compreendia criticamente a escola vigente como parte de um sistema de classes e, portanto, reprodutora das relações de uma sociedade capitalista. O autor questionava se, em meio àquele contexto, no qual o Estado e a escola cumpriam suas funções de classe, haveria espaço para a construção e afirmação da escola voltada aos “interesses contraditórios” da classe popular. Essa escola teria uma “nova função social”, seria uma escola com um projeto organizado para e das classes trabalhadoras, em oposição e disposta ao enfrentamento do projeto da escola burguesa moderna, idealizado “para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe, e para mantê-los nessa condição de classe.” (ARROYO, 1986, p.15-18)

Miguel Arroyo fez duras críticas à escola pública elitista que lançava e perpetuava mitos como o do fracasso escolar, que acabava por culpabilizar o próprio aluno, a família e a comunidade pela sua não aprendizagem, isentando completamente a escola fracassada. Falava sobre o ideário psicopedagógico e psicossocial que direcionava os problemas da repetência e do insucesso escolar às diferenças individuais oriundas das condições socioculturais dos alunos, sobre o mascaramento da exclusão dos filhos dos trabalhadores, cujas estatísticas denominavam de evasão escolar e, ainda, de quanto os professores resistiam em trabalhar com a perspectiva da realidade das classes sociais. O autor defendia, apoiando-se em trabalhos como os de Léa Paixão (1986),<sup>7</sup> a necessidade de uma mudança na concepção de aluno, por parte dos educadores e gestores dos sistemas

---

<sup>7</sup> Refiro-me, especialmente ao artigo: PAIXÃO, Léa Pinheiro: A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais. In: Arroyo, Miguel G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. P.55-84. O texto faz uma espécie de denúncia sobre a falta de um projeto de escola voltado às classes populares e as consequências desta falta sobre o aluno que é visto como incapaz, como alguém que necessita de uma “adequação” dos métodos escolares.

educacionais, bem como de um projeto de formação de professores mais centrado “nas diversas concepções subjacentes de sociedade, de cidadão, de trabalhador, do processo produtivo e das forças sociais que tecem as formações sociais [...] ao invés de [...] repassar as teorias didáticas e psicopedagógicas.” (ARROYO, 1986, p.30). Denunciava a inexistência da escola material, a falta de prédios, de recursos humanos e de infraestrutura básica para um trabalho educacional digno, assim como de salários justos aos profissionais da educação.

Arroyo colocava-se entre aqueles que ainda acreditavam na possibilidade da escola para o povo, mas assumia radicalmente a crítica ao sistema escolar classista, à visão funcionalista do discurso psicossociopedagógico que operava para a manutenção do destino de classes. Afirmava em seu texto sobre a escola possível:

O futuro operário é excluído da oportunidade que aos nossos filhos é dada: viver na infância, na adolescência e na juventude a experiência escolar, uma das experiências socioculturais mais marcantes. A classe operária foi entrando na escola, porém não conquistou ainda o direito ao tempo e ao espaço necessários a viver essa experiência social e cultural que se tornou necessária aos filhos de outras classes. (ARROYO, 1986, p.52).

Este discurso acabava por produzir a culpabilização do aluno pelo próprio fracasso escolar, mascarando as condições desiguais em que os alunos chegavam à escola e principalmente eximindo a escola de pensar no potencial de cada aluno e nos diversos fatores que podem ser colocados em roda para que todos aprendam. As ideias de Arroyo fizeram todo sentido para mim. Inquietaram, mexeram com sentimentos e impressões muito antigas, que pareciam estar comigo desde a infância e, que naqueles tempos de começo de vida profissional, se organizavam formalmente.

Lembro-me bem do grupo escolar, do bairro de Ipanema, onde sempre morei, onde estudei no início dos anos 70, do jardim de infância até a quinta-série. Nas primeiras séries, no recreio, as crianças brincavam juntas sem grandes fronteiras, as associações se davam mais pelas preferências das brincadeiras: de pegar, de esconder, de sapata, de polícia e ladrão ou de roda cantada. Essa última, então, era a mais popular. Em algum período, entrávamos e saíamos da roda que cirandava durante todo o recreio ao som do alto falante, o qual reproduzia cantigas de roda: *Atirei o pau no gato* - na época não havia constrangimentos do tipo *politicamente incorreto* -, *A Carrocinha pegou e*, a minha preferida, mas também a mais difícil de

brincar: *Ó meu belo castelo* a qual, ao ritmo do *bota-tira-tirarei*, podíamos ganhar joias, castelos, lindos brinquedos e tudo o que nossa imaginação desejasse. Entretanto, ao som agudo da campainha, que anunciava o término do recreio, todos dirigíamo-nos às fileiras de acordo com nossas séries e turmas e era aí que as divisões, os separatismos se faziam evidentes.

É claro que meu olhar de criança não conseguia interpretar tudo aquilo segundo a visão crítica, tal qual o fez Arroyo em seu texto sobre a escola carente e a escola possível. Mas, com certeza, havia algo errado naquele ritual e era visível. As turmas, como a minha, eram denominadas com as primeiras letras ou os primeiros números, sendo que na primeira e na segunda série havia muitas turmas, enquanto que nas séries finais o número era bastante reduzido, confirmando o afunilamento da escolarização das camadas populares. As crianças com os guarda-pós mais brancos, mais engomados, com tênis e meia, estavam nessas turmas, enquanto as que usavam chinelos de dedo, as que tinham guarda-pós mais surrados, muitas vezes, e também as crianças negras, em sua grande maioria, estavam nas filas das letras e números finais. O curioso é que as professoras também se pareciam um pouco com suas turmas, lembro que era comum as mães não desejarem que as professoras que lecionavam as turmas finais fossem professoras de seus filhos. Havia muita diferença entre a convivência do recreio do grupo escolar e aquela do tempo regular das aulas; e isso me parecia estranho, ainda que essa fosse a ordem *normal e legitimada* das coisas, naqueles tempos de escola.

Mais tarde, assumi o magistério com a formação do Curso Normal, ao mesmo tempo em que ingressava na Faculdade de Educação, tendo algum conhecimento didático, mas, sobretudo, apostando em minha *intuição pedagógica*. Assim, como me encantei com os textos de Paulo Freire que, ao trazerem a dureza da crítica ao modelo de educação bancária que se estabelecia na escola pública, traziam também palavras repletas de esperança, de gentileza, de crença na humanidade. Da mesma forma, sentia necessidade de conhecimentos específicos, que me ajudassem a pensar sobre possibilidades de aprendizagem, sobre referenciais de desenvolvimento e de formas ativas de ensinar.

No início da década de 80, meu interesse central eram as crianças de 0 a 6 anos; seu pensamento, sua linguagem, a descoberta do mundo a seu jeito próprio, tudo isso me fascinava! Durante este período, os estudos piagetianos, a leitura da

obra *A Paixão de Conhecer o Mundo*, de Madalena Freire, assim como muitos conhecimentos ligados ao movimento escolanovista, foram referenciais substanciais à minha prática de educadora. Dentre os autores estudados, Freinet chamou-me atenção, sobretudo pela ênfase à *livre expressão* da criança, ponto central na obra do autor e professor francês, apaixonado pela educação, comprometido com ideais da escola popular. Encantou-me sua sensibilidade para com o universo infantil, sua ênfase no ensino baseado na experiência viva, na liberdade de pensamento, no investimento na autoria dos alunos como produtores de conhecimento. Desta forma, as ideias de Freinet adquiriram intenso significado até hoje em minha atuação como professora, nos diferentes níveis de ensino nos quais atuo.

Percebi, desde o início, que, para os alunos das camadas pobres com os quais trabalhei, dominar a escrita e a leitura não era tarefa fácil, ao mesmo tempo em que representava algo necessário para que tivessem alguma chance de ascender social e economicamente; mesmo os bem pequenos tinham alguma noção sobre isso. Os pais depositavam em seus filhos esperanças de uma vida melhor do que as suas próprias. Para isso, acreditavam que a permanência das crianças na escola garantiria níveis de aprendizagem, principalmente em relação à escrita, à leitura e à habilidade com os cálculos, que lhes possibilitassem melhores oportunidades. Entretanto, o pouco contato com o universo letrado fazia da alfabetização um mito: tarefa árdua de decifração de um código estranho a seus modos de vida. A leitura dos estudos psicogenéticos sobre lecto-escrita, divulgado pelas pesquisadoras, seguidoras da teoria construtivista de Jean Piaget, Ana Teberosky e Emília Ferreiro, em meados dos anos 80, também foi um marco fundamental no entendimento do processo de aquisição da língua escrita, possibilitando-me um redirecionamento da prática pedagógica da alfabetização.

A ausência de significado no ensino da alfabetização, muitas vezes, terminava por frustrar as expectativas dos alunos, de suas famílias e também de suas professoras. Essa era a grande questão: o que fazia sentido? A que os alunos atribuíam significado? E a partir daí, como estabelecer uma relação de parceria, de negociação entre culturas e classes entre eu e meus alunos? Como alfabetizar criticamente?

Durante os anos em que trabalhei com classes de alfabetização e, posteriormente, quando assumi a função de orientadora educacional, mergulhei

fundo na tarefa de alfabetizar todos os meus alunos e auxiliá-los nos processos do ensinar e do aprender. Para isso, foi necessária, além dos estudos em educação e em outras áreas das ciências sociais, uma postura constante de investigação, sobretudo, reconhecendo minha posição de estrangeira junto à comunidade e aos meus alunos. Procurei compreender, de alguma forma, seus modos de vida, suas preferências, suas crenças, suas visões de mundo, bem como de suas famílias.

Isso tudo, associado às discussões do campo da Filosofia e da Sociologia da Educação, as quais na época ofereciam algum subsídio para pensar a divisão da sociedade em classes, as (im)possibilidades do pensamento crítico-reprodutivista e as ideias que nos faziam sonhar com uma educação transformadora, me possibilitaram desenvolver metodologias próprias ao contexto das minhas salas de aula. Procurei recusar os modelos prontos, fossem eles das cartilhas convencionais, das propostas ditas *construtivistas* ou mesmo do reconhecido método de alfabetização de Paulo Freire. Entretanto, não hesitei em conhecê-los profundamente e adaptar o que eu achasse adequado ao meu trabalho junto aos alunos; assim, acreditava não estar presa ao *ideário psicopedagógico ou psicossocial* ao qual se referia Miguel Arroyo, visto que suas colocações ecoaram por muito tempo em minha consciência profissional.

Como é possível perceber, através desta breve retrospectiva, lancei mão de conhecimentos construídos em diferentes lugares e níveis de minha formação para dar conta de uma crença e, ao mesmo tempo, de um compromisso que, desde cedo, assumi, qual seja: a de que todos os alunos podem aprender. E desde então, meu processo de formação vem se dando pela crítica e pela apropriação do conhecimento de que sinto falta sobre o ensinar e o aprender. Dessa forma, venho cotejando ideias que fazem sentido para meu trabalho político e pedagógico, entre autores diversos, atenta para não cair em um ecletismo leviano, procurando não adotar nenhum dos autores de forma dogmática, e não descuidando do espírito crítico ao interpretar seus ensinamentos. Assim, ao refletir sobre os alertas e as críticas de Miguel Arroyo, acreditando na escola possível para todos, sobretudo, para aqueles aos quais ao longo da história vem sendo negado o direito de aprender, tenho vivido a experiência de articulação dos saberes, entre o trânsito no espaço acadêmico e no cotidiano da escola pública, procurando descartar menos do que agregar.

Foi nesta perspectiva, de conservar as referências, no momento em que finalizo a jornada de educadora do Ensino Fundamental da escola pública, que incursionei na leitura do segundo texto já citado, o qual retomo aqui: *O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver*. Após vinte e seis anos, entre o primeiro e segundo texto, ambos de Miguel Arroyo, algumas mudanças ocorreram no cenário educacional brasileiro, é claro. Embora ainda haja muito a fazer no sentido da garantia do direito à educação, avançou-se no acesso à escola, de modo que hoje a universalização do Ensino Fundamental é um fato praticamente consumado. E é neste contexto que o autor faz considerações, tendo como base os Programas do MEC, que representam, de alguma forma, um esforço na direção da Educação Integral.

Primeiramente, o autor lançou a hipótese: “porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais tempo de educação.” (ARROYO, 2012, p.33). E, a partir daí, crê que encontrar respostas políticas para dar conta de garantir esse direito pode ter um significado relevante no sentido de equacionar esses fatores. Em resposta ao questionamento: “por que aumentou a consciência popular do direito a mais educação e mais tempo de escola?” O autor coloca que o motivo é a constatação de que “a infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo da infância. O direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos.” (ARROYO, 2012, p.34). Então, ao mesmo tempo em que constata “a precarização dos tempos-espacos do viver”, lembra que os movimentos sociais no campo da educação, desde a década de 70, vêm lutando por mais oferta de escola, em todos os níveis, e que hoje reivindicam do Estado “mais direito à proteção, mais cuidado, mais tempo de dignidade para a infância popular.” Programas como o Mais Educação<sup>8</sup> podem representar uma forma de resposta ao que vem sendo demandado, há mais de três décadas pelos setores populares, desde que não se distanciem de seu sentido político: “anunciar a urgência de respostas políticas do

---

<sup>8</sup> O Programa *Mais Educação* tem função indutora de políticas públicas que sustentem propostas de Educação Integral. Foi instituído através da Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril em 2007.

Estado, dos governos e do sistema escolar ao avanço dos direitos da infância-adolescência para tempos de um digno e justo viver.” (ARROYO, 2012, p.35).

Durante a leitura do texto, muitos pontos me chamaram atenção. Um deles, sobre a oferta de mais tempo para a educação, tem sido preocupação central na gestão do Programa Mais Educação, qual seja: de não oferecer *mais da mesma coisa* e, de outro modo, a necessidade de reorganizar a escola como um todo, independente do turno ou contraturno em que ela acontece. Afirma-se, corroborando Arroyo, “[...] que essas novas visões, programações de tempos-espacos, inauguram uma outra cultura pedagógica, política e ética do tempo-espaco nos processos de formação e de aprendizagem.” (ARROYO, 2012, p.43). A outra questão-chave reporta a uma questão já trazida em destaque, no primeiro texto do autor, aqui comentada. Diz respeito à concepção de aluno, sobre a qual dependerá em muito os rumos desses programas. Arroyo prioriza o repensar a forma de vermos a infância e a adolescência populares, sugerindo estratégias de estudo e pesquisa que devem anteceder as formas de planejamento das atividades dos programas que ampliam o tempo da educação, no sentido de abrir espaços para discutir quem são estes alunos destinatários desses programas, o que pensam e desejam suas famílias e o que pensamos sobre tudo isso. Novamente o autor alerta, tal qual fazia há vinte e seis anos atrás, quando escreveu sobre a *escola possível*, para as visões negativas, preconceituosas e elitistas que podem ameaçar as iniciativas em curso que buscam resgatar a dívida antiga de garantir o direito à boa Educação Integral em tempos integrais para os filhos das classes populares.

Uma visão persistente na escola e na gestão do sistema escolar tem sido pensar essas infâncias-adolescências populares como atrasados mentais, com problemas de aprendizagem, lentos, desacelerados, conseqüentemente, classificados no percurso seletivo escolar como reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal de aprendizagem, logo fracassados escolares e sociais. (ARROYO, 2012, p.37).

Hoje as denúncias sobre essas concepções, que ainda sobrevivem em muitos contextos escolares e, em diferentes níveis de gestão da educação, talvez sejam ainda mais urgentes do que o eram nos anos 70, visto que o acesso à democratização do Ensino Fundamental trouxe novos e mais intensos desafios à escola. “Vemos corpos famintos, vidas mal-vividas. A miséria material que rodeia as

salas de aula afeta o ensino-aprendizagem mais do que as condutas, porque destrói corpos e vidas. [...] São as vidas mal-vividas dos educandos os limites mais desafiantes do trabalho docente.” (ARROYO, 2012, p.41).

Autores como François Dubet (1997), Bernard Charlot (2005), Rui Canário (2006), Antônio Flávio B. Moreira (2007) e Maria Luisa M. Xavier (2010), dentre outros, têm refletido sobre as demandas da escola, seu papel e função na contemporaneidade. O aluno tem sido analisado sob diferentes enfoques, seja pelo viés da classe, da etnia, do gênero, da alteridade deficiente<sup>9</sup> e das múltiplas culturas que hoje passam a coexistir no espaço escolar. As diferentes análises apontam para a necessidade de reorganização da escola, a fim de que ela possa fazer sentido na vida das crianças e jovens, especialmente daqueles que “são os quase últimos a chegar, os mais pobres dos pobres, roubando tempos de sobrevivência por tempos de escola.” (ARROYO, 2012, p.44). O autor segue apontando a necessidade de projetos de escola que alarguem sua função para além dos currículos e da docência de modo que consigam promover uma Educação Integral que *dê conta* da articulação “entre o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.” (ARROYO, 2012, p.44).

As preocupações de Miguel Arroyo, assim como as dos demais autores citados, são trazidas neste texto junto ao trabalho (à esperança?) de quem está apostando na real possibilidade de uma escola que articule o cuidar e o educar, no senso crítico dos educadores e gestores do sistema escolar que, ao operacionalizar os Programas atuais do governo, possam de fato traduzi-los, visando oferecer mais e melhor educação à população, integrando espaços escolares e comunitários.

---

<sup>9</sup> Conforme Skliar (1999, p.16) “Na América Latina, a partir da Declaração de Salamanca (1994), é cada vez mais frequente a ideia da inclusão da alteridade deficiente na escola regular.” E o autor segue afirmando que: “A alteridade resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém que utilizamos para poder ser nós mesmos.” Conforme Skliar (1999, p.18).



Desta forma, me associei a tais colocações, visto que por um lado venho acompanhando de perto a implementação do Programa Mais Educação, desde 2007, quando participei das discussões e da organização do texto para o debate nacional sobre a Educação Integral<sup>10</sup>. Por outro lado, nesses últimos vinte e cinco anos, vivi a experiência de construir coletivamente um projeto de escola que persegue um ideal de educação pública culturalmente positiva para todos. Sendo assim, a partir das minhas vivências em tal escola e das teorizações contemporâneas sobre o paradigma da Educação Integral, acredito que a EMEF Prof. Gilberto Jorge filia-se, em muitos aspectos, a tal paradigma.

A leitura de *O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver*, de Miguel Arroyo, me impressionou, porque suas proposições compactuaram com as ideias que se relacionam diretamente com o tema do qual me ocupei nesta tese de doutorado.

## 1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

De 1989 até 2012, como já referido, acompanhei e participei da gestão do trabalho político pedagógico da EMEF Gilberto Jorge G. da Silva na função de professora e orientadora educacional. Nesta trajetória, realizei inúmeras aprendizagens, no campo da prática educativa do Ensino Fundamental, no sentido de direcionar o projeto da escola a políticas de valorização do potencial das diferenças, com vistas à construção da escola democrática de qualidade para todos. Tem sido através da análise dos problemas, dos desafios, que a referida escola busca suporte teórico para pensar, propor e avaliar o fazer pedagógico, criando alternativas que se fundamentam no estudo, no diálogo, na troca e na parceria para a elaboração de seus projetos pedagógicos. E é neste contexto de muitas tensões e problematizações, que foram/vão sendo construídas experiências inovadoras, com o

---

<sup>10</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009. O documento, que integra a Série Mais Educação, foi elaborado por um Grupo de Trabalho Interinstitucional e colaboradores, no período de 2007 a 2009. Até meados de julho do corrente ano o Programa já atinge sessenta e quatro mil setecentos e setenta e seis escolas públicas brasileiras, em processo de cadastramento.

objetivo de *dar conta* das complexidades que vão se apresentando no curso da história da escola Gilberto Jorge, na ação compartilhada da equipe pedagógica, que discute seus acertos, falhas e dúvidas, no debate, no confronto de ideias e na escuta de seus professores, alunos, e em alguma medida, da comunidade mais ampla.

Grande parte de minha prática pedagógica foi constituída, de certa forma, nessa perspectiva. Nesta empreitada, desenvolvi competências específicas e certa autoria para projetar e desenvolver trabalhos que se deslocam nessa direção. Focalizar o trabalho de doutorado no campo da Educação Integral, mais especificamente verificando as condições em que ela se estabelece na escola Gilberto Jorge, se justifica, aqui, na medida em que busquei analisar esta experiência de orquestração do cotidiano de uma escola que se propõe educar de forma integral, fazendo indagações que necessitam e merecem ser colocadas em discussão. Associado a isso, o atual contexto político educacional brasileiro vem apontando, através dos Planos Nacionais de Educação, de diretrizes, metas e estratégias, para a ampliação das condições de democratização e de qualificação da escola, incidindo diretamente nas questões relacionadas à Educação Integral. No entanto, sabe-se que não será suficiente prospectar apenas a ampliação da jornada escolar, ainda que essa se faça justa e necessária, mas, sim, oferecer *outra escola*, que possa cumprir com o compromisso histórico de uma formação integral a todas as crianças e jovens brasileiros.

Acredito que olhar para experiências possíveis, para aquilo que está sendo tentado no campo da educação pública popular, como sugeriu Arroyo nos dois textos que tomei como referências para a escrita desta tese, e a produção teórica gerada a partir deste exercício, pode representar um pequeno, mas significativo, avanço no campo das possibilidades da construção da *escola possível* para todos.

Antes de delimitar, mais precisamente, o problema e as questões de pesquisa é importante explicitar qual o entendimento acerca do conceito de Educação Integral ao qual estou me referindo, ainda que se trate de um conceito fluído. Sua compreensão envolve diferentes enfoques, incidindo diretamente na concepção de aluno, de ensino e de aprendizagem. Essa perspectiva de Educação Integral pressupõe o aluno em sua *totalidade humana*, suscitando uma educação que garanta um *justo e digno viver*, concordando assim, mais uma vez, com Miguel

Arroyo (2012, p. 44). Significa, portanto, entender o aluno como sujeito humano integral, constituído em suas diversas dimensões “cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica”. (GUARÁ, 2006, p. 16). Dessa forma, a escola que centraliza seu projeto na perspectiva de uma Educação Integral precisa levar em conta as relações do ensinar e aprender, considerando a dimensão do desenvolvimento integral do sujeito; tais escolas precisam estar conectadas às diferentes linguagens, às novas tecnologias e às diferentes culturas, desde que estejam voltadas para questões que façam sentido à vida dos alunos, de sua comunidade e da complexa sociedade da qual fazem parte. Nessa perspectiva, a ênfase será dada à constituição de saberes que possibilitem valorizar a igualdade como direito, aprender com a diversidade, participar e intervir solidariamente na sociedade, tal como preconiza o entendimento do que significa *comunidades de aprendizagem*, conceito acionado no capítulo quatro.

Na escola Gilberto Jorge, há *evidências* de que conhecimentos teóricos e práticos foram/estão sendo produzidos a partir das diferentes experiências de convívio entre toda a comunidade. Muitos de seus alunos quando se encontram com outras crianças e jovens indicam essa escola, a sua escola, como um espaço possível para aprender. Trata-se de uma instituição que, há mais de vinte anos, gradativamente, vem construindo uma proposta pedagógica, buscando o acolhimento de todos os alunos que lá chegam. Destaca-se na trajetória da *Gilberto Jorge*, também, a aprendizagem daqueles alunos que costumam ser reconhecidos pela sociedade como fracassados, repetentes, indisciplinados, os que têm algum tipo de deficiência, e os que residem em abrigos sob a guarda do Estado.

A escola em questão traz, em sua história, marcas da luta comunitária, da força dos movimentos das famílias do Morro Alto que souberam se organizar como um coletivo social, garantindo, em tempos de mudança, a permanência de uma escola para seus filhos. Essa é uma história que vem se constituindo também a partir de suas memórias. É importante referir que a Gilberto Jorge tem sido palco de diversos estudos, pesquisas acadêmicas que vem contribuindo para o melhor entendimento de diferentes questões educacionais. O próprio projeto da *Gilberto Jorge* vem sendo influenciado positivamente pela trajetória de investigações, sempre integrando, de algum modo, a formação de seus docentes.

A partir do tema Educação Integral, melhor definindo, do projeto de Educação pública e popular da EMEF Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, apresento o problema que foi objeto desta pesquisa:

- Partindo do princípio de que o projeto da escola Gilberto Jorge sustenta dimensões de uma educação pública, popular, de que forma esses conceitos se articulam, se sustentam, são evidenciados e postos em funcionamento em suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Integral?

Derivadas desse problema surgiram as seguintes questões:

- O fato da história da escola Gilberto Jorge ter sido fruto da luta das famílias pelo direito a uma escola para seus filhos, teve/tem influência sobre seu projeto na perspectiva da Educação Integral? De que forma isso se evidencia?

- Quais as relações possíveis entre o conceito de *comunidade de aprendizagem* e a proposta de Educação Integral da *Gilberto Jorge*?

- O que vem sendo produzido, tanto em relação ao projeto político pedagógico quanto às diferentes posturas dos sujeitos da escola, a partir dos *diálogos* que permanentemente são travados entre as diferentes culturas, os saberes, os atores e as instituições, no cotidiano da escola Gilberto Jorge? Esta produtividade<sup>11</sup> se expressa como fruto de uma proposta de Educação integral?

## 1.2 A EDUCAÇÃO POPULAR, O PARA CADA UM, A PÚBLICA, O PARA TODOS

Estas duas categorias, como já é possível deduzir até este ponto da leitura, são conceitos-chave para a sustentação da própria tese. Uma revisão teórica de maior profundidade foi feita no decorrer do processo da pesquisa, na medida em que as diferentes ideias, os princípios ou mesmo as novas categorias foram configuradas; nesse processo, os conceitos entrarão em cena, com *voz de diálogo* entre os achados da pesquisa .

Ambos os conceitos têm relação com a minha formação no campo teórico-prático, em função das experiências desses anos de trabalho com o ensino público.

---

<sup>11</sup> O termo *produtividade*, nesta tese, está associado à produção de sentidos na e pelas ações da linguagem, de acordo com os estudos sobre discursos (FOUCAULT, 1971).

Entretanto, me dou conta hoje de que o *popular*, especialmente, a compreensão sobre *educação popular*, vem se constituindo no desenrolar da minha experiência profissional, com maior profundidade e consciência. Desde que ingressei, em meados dos anos 80, no contexto do magistério público estadual<sup>12</sup>, já quase concluindo o Curso de Pedagogia na FAGED/UFRGS, nunca mais me afastei dessa realidade. De modo que os discursos sobre Educação Popular, através de autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Miguel G. Arroyo e Carlos R. Brandão, apresentados a mim na faculdade durante o curso, por meio das leituras, se fizeram fontes de significativa reflexão sobre a escola que era oferecida aos filhos dos trabalhadores, sua pouca qualidade, sua falta de um projeto político-pedagógico, que pudesse fazer sentido para os estudantes das chamadas classes populares<sup>13</sup> e suas famílias.

O exercício, ao qual me propus aqui, cujo esforço teve que ser feito com cautela, na construção do corpo teórico desta tese, foi o de procurar a ressonância das narrativas acerca da educação popular, nos tempos atuais e, especialmente, a validade desta compreensão frente ao problema e às questões de investigação. Esta ação implicou um movimento aos moldes do que propõem alguns estudiosos deste campo, ao revisitá-lo em torno da década de 90 em diante: Paulo Freire (1992, 1993), Carlos R. Brandão (2002, 2012), Miguel Arroyo (2012), Danilo R. Streck (2006).

Esses são alguns, dentre outros autores, que seguem pesquisando a temática da Educação Popular, procurando encontrar suas possibilidades e mediações na contemporaneidade. Desta forma, a análise em questão reconhece o caráter

---

<sup>12</sup> Ingressei através de concurso público na Rede Estadual de Ensino em 1986, sendo designada a lecionar na EEEF Jerônimo de Ornelas, no sopé do Morro da Polícia, em Porto Alegre. Talvez, por *ironia do destino*, alguns anos depois, após prestar concurso público para a Rede Municipal de Ensino, fui parar em outro morro. Dessa vez, no *pico* do Morro Alto, em Ipanema, onde fica a EMEF Prof. Gilberto Jorge G. Da Silva.

<sup>13</sup> Moll (2000, p.14) cita Bobbio (1996, p.171), ao dizer que, para Marx, *classes são expressões do modo de produzir da sociedade no sentido de que o próprio modo de produção se define pelas relações que intermedeiam as classes sociais, e tais relações dependem da relação das classes como os instrumentos de produção. Numa sociedade em que o modo de produção capitalista domine, sem contrastes, em estado puro, as classes se reduzirão fundamentalmente em a duas: a burguesia [...] e o proletariado. A partir do conceito de formação social, entendido pela “presença contemporânea de vários modos de produção numa mesma sociedade num determinado momento histórico”, Marx aponta a existência de uma pluralidade de classes, na qual “o antagonismo dominante se articulará em vários antagonismos particulares, abrindo campo para a formação de alianças entre classes diversas e entre uma classe e frações dissidentes de uma classe antagonica”.*

histórico e social inerente à categoria *educação popular*, tomando ambas as dimensões como dinâmicas, simultâneas, em muitos aspectos, e, sobretudo, para o que importa a este estudo, compreendendo a história como *possibilidade de acontecimentos*,<sup>14</sup> de múltiplas formas de relações sociais.

Acredito que a compreensão dos alcances e dos limites em que hoje se pode pensar a educação popular no contexto da escola pública, vai ao encontro do que diz Freire (2001, p.47): “creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.” O autor destaca não uma visão salvacionista ou redentora da educação, mas uma noção da história como possibilidade em oposição a uma visão determinista, portanto como possibilidade de sonho e de utopia. Ainda acerca do conceito de *classes* como forma de entender as relações na sociedade e a chamada *luta de classes* e, do mesmo modo, *as classes populares*, o autor deixa claro um posicionamento que também para mim faz sentido:

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudesse explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é *um* deles. (FREIRE, 1992, p.91).

Nesta perspectiva, alguns estudiosos que se ocupam de pesquisas etnográficas, não somente no campo da antropologia, mas também no âmbito das ciências sociais, mostram preocupação com a carência de estudos que destaquem a categoria *classes sociais*, com enfoque sobre o *popular*. A partir dos anos 90 outras categorias como gênero, etnia e raça conquistaram espaços frente às visões críticas

---

<sup>14</sup> Encontrei esta nota em: SANTOS, Eder Soares. O acontecer humano: alguns apontamentos. *Winnicott e-prints* [online]. 2006, vol.1, n.1, pp. 53-61. *Embora não dicionarizada, a palavra "acontecência" existe na literatura brasileira. Ela é usada, por exemplo, por Vilma Guimarães Rosa, no seu livro de contos intitulado Acontecimentos (Rio de Janeiro, José Olympio, 1968 apud Loparic 2000).* No dicionário Informal *acontecência* é descrita como: acontecimento repetitivo; evento que acontece com regularidade, mesmo que desorganizadamente, sem períodos definidos ou constantes. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/acontec%C3%Aancia/> Acesso em: 24 de jan. de 2012.

e pós-críticas, no que tange à compreensão das desigualdades e das relações de poder na sociedade contemporânea. Essas novas abordagens, sem dúvida, representam um incremento no processo reflexivo, embora ainda longe de estarem produzindo transformações significativas no campo das práticas escolares, mas possibilitando avanços no que tange ao processo de discussão, em diferentes contextos socioculturais, inclusive nos espaços escolares, integrando as análises de currículo.

Entretanto, como bem questiona Cláudia Fonseca (2006, p.20), assim como nos anos 80 houve um “excesso discursivo, quando o popular era de bom tom, em meio ao clima de efervescência dos movimentos sociais para resistir às pressões de um Estado ilegítimo,” não estaremos vivendo na atualidade o oposto? Não estaria “o silêncio discursivo em torno desse tema, em alguma medida, forjando uma prova da ausência de qualquer realidade distintiva dos setores populares?”.

Neste ponto, convém destacar que o estudo proposto aqui assumiu este compromisso, qual seja: o da análise do projeto político-pedagógico da *Gilberto Jorge* em sua concretude, pelo olhar etnográfico à sua dinâmica cotidiana, reconhecendo que ele é atravessado por processos de luta, de participação, buscando transformar as *condições de opressão*. Neste sentido considero a compreensão da educação popular como uma educação *para cada um*, ou seja, organizada por e para um determinado grupo, uma comunidade, como no caso do Morro Alto e o projeto da Gilberto Jorge.

Esta empreitada implicou tanto o aprofundamento do conceito de educação popular como o empenho em articulá-lo às práticas que se constituem na GJ, aos *inéditos viáveis*<sup>15</sup>, que vão sendo produzidos na escola como bem definiria Paulo Freire desde a *Pedagogia do Oprimido*.

---

<sup>15</sup> De acordo com Ana Maria de A. Freire, autoras das notas de *Pedagogia da Esperança*, (FREIRE, 1992, p.205-206) esta é uma das categorias mais importantes do pensamento freiriano, porque provocativa de reflexões nos escritos da *Pedagogia do Oprimido* [...] *encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram* [...]. O “*inédito-viável*” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “*percebido destacado*” pelos que pensam utopicamente, esses sabem então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

Os efeitos de sentido da palavra popular, historicamente, são múltiplos. Se tomarmos os verbetes dicionarizados – do Latim *populare*; do ou próprio do povo; hábitos populares; feito para o povo; democrático; agradável ao povo; vulgar; trivial<sup>16</sup> – é possível inferir que popular é um adjetivo que pode ser referido a alguém, a uma ação, a um projeto voltado para o povo, assumindo (ou não) dimensões democráticas, como também pode fazer menção à trivialidade/vulgaridade. Vale a pena adentrar nesta bagagem semântica, para situarmos o lugar de onde tratamos o termo “popular” articulado à educação, formando um conceito.

Trabalhar com o conceito de Educação Popular, então, merece um escrutínio mais denso, na medida do possível, no sentido de enfrentar o quanto os objetivos e valores de tal educação podem ser paradoxais e ou complexos, mas não, por isso, indiscutíveis. É importante compreendermos, portanto, que o conceito Educação Popular não é fixo: varia segundo épocas e contextos. Não é um conceito de abordagem simples, pois não é homogêneo, abrange uma diversidade de elementos.

A ideia não é procurar uma definição conceitual sobre educação popular, rígida, como uma verdade única, porque, como afirma o próprio Danilo R. Streck (2006, p.275) “seria defender para a educação popular uma ortodoxia que ela jamais teve ou pretendia ter.” De outro modo, o processo da pesquisa de tese em questão procurou nutrir-se das diferentes possibilidades de compreensão da educação popular em seu contexto atual, bem como construir sentidos a partir desses entendimentos e do *olhar sobre a Gilberto Jorge*.

Brandão (2006, 2013) apresenta aspectos interessantes que permitem relembrar a evolução da educação popular e sua dimensão na atualidade. Destaca o ano de 1960 como um marco da Educação Popular brasileira, a partir dos trabalhos de Paulo Freire e de sua equipe de educadores no nordeste, instaurando o que o autor chama de *Sistema Paulo Freire de Educação*. Embora já se reconheça no final dos anos 1950 ações vinculadas aos movimentos sociais, voltados aos setores

---

<sup>16</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.



populares da sociedade, tendo como objetivo comum a transformação das condições sociais e econômicas em prol de uma sociedade mais igualitária.

Diferentes nomenclaturas designavam esses trabalhos, levando em conta o contexto sociopolítico vigente: *educação de adultos*, *educação popular*, pesquisa participante, sendo que a partir de meados de 70 há uma predominância da expressão *educação popular*. Entretanto, algumas designações ao popular, improdutivas disputas de territórios, entre o formal e o informal, acabam por deixar de lado diversas práticas de ação educativa crítica, desenvolvidas por educadores em muitas escolas do Brasil, que consideram os princípios fundamentais da educação popular, como a autonomia, a participação e a responsabilidade social no trabalho que desenvolvem junto aos alunos. Neste sentido, é interessante a afirmação ampla defendida por Brandão (2013) sobre a educação popular compreendendo-a como:

[...] uma vocação da educação que, em seu todo e em suas múltiplas experiências do passado e do presente, resiste a [...] colonização. E a sua simples e persistente resistência é o que constitui a força de sua presença entre nós... tantos anos depois. (Brandão, 2013, p.12)

Considero importante assumir minha convicção de que a Gilberto Jorge é um espaço no qual se vivencia, sob diferentes ângulos, uma proposta de educação popular, tanto pelo trabalho político e pedagógico que vem desenvolvendo junto ao seu coletivo de sujeitos, como pela sua própria condição de existência. Aqui retomo o que já defendi anteriormente, referindo-me ao processo de luta pela garantia da escola, por parte dos moradores da comunidade do Morro Alto. Corroborando o que afirma Jaqueline Moll (2000), com base em sua tese de doutorado, em relação aos adultos do *Morro Alto* e à luta dos mesmos pela escola Gilberto Jorge:

A escola que se coloca no centro da vida da comunidade [...] é a escola para seus filhos, a partir da qual se organiza a vida associativa da comunidade. Os processos educativos da população adulta aqui referidos, consolidam-se, portanto, no contexto das lutas sociais por acesso e qualidade nos serviços de infra-estrutura urbana e, sobretudo, na constelação que se configura a partir da luta pela conquista, pela permanência e pela qualificação da escola municipal local. (MOLL, 2000, p. 15).

Outro aspecto que mereceu *zoom* no processo de produção dos dados e que suscitou um diálogo fértil na tese foi a problemática do *popular* na dimensão do *para todos na Gilberto Jorge*. Danilo Streck (2006, p.274) refere em relação à “educação popular sua conotação de educação pública, de todos”, em face ao reordenamento político atual. Assistimos inicialmente, desde o final dos anos 80, “a conquista do poder local por alguns governos identificados com as lutas populares,” que assumiram uma proposta de educação popular, fato que ocorreu depois, em proporções mais amplas, com o Partido dos Trabalhadores, assumindo o governo federal, desde 2003 até os dias de hoje.

Não pretendo entrar aqui na discussão sobre os *encantos e desencantos* entre as expectativas daqueles que apostavam e, ainda apostam, no poder das políticas *de esquerda*, no sentido de alcançar níveis mais democráticos e garantir condições de cidadania plena a todos. Entretanto, como afirma Streck (2013, p.365) esta é uma “reflexão que traduz o atual estágio da educação popular, quando esta se debate entre incidir nas políticas públicas e [...] ser governo e, paradoxalmente, assumir a crítica da ineficiência e ineficácia dessas políticas e da atuação dos governos.” O foco da presente discussão, embora passível de relevância, não é esse. O que desejo ressaltar aqui é a questão identificada como risco de que ao se tornar uma educação para todos, ou seja, no real processo de democratização da educação popular, ela não esteja perdendo a direção de seus destinatários primeiros, os habitualmente excluídos do sistema. Sobre isso Streck (2006) afirma:

O que está em jogo nessa tese não é se deve haver educação para todos (ricos ou pobres), mas que a educação do oprimido exige uma dinâmica própria, que lhe permite acesso à palavra negada. E isso talvez tenha sido ofuscado quando a educação popular tornou-se uma “perspectiva”, em outras palavras, para a educação de todos. (STRECK 2006, p.274-5).

A perspectiva de ser *uma escola para todos*, expandindo a dimensão do popular foi se ampliando na GJ, em paralelo às conquistas no campo dos direitos humanos, em especial ao direito à educação, que ganham força no próprio cenário mundial. Tal dimensão pública também se justifica na medida em que a GJ vai se tornando cada vez mais competente, aprendendo a trabalhar a partir das diferenças que lá se somam. Da mesma forma, é inegável reconhecer o ingresso de crianças e de jovens às escolas por conta da democratização, da universalização do Ensino Fundamental que o Brasil vem alcançando, desde o final do século XX. E, “não reconhecer esse fato seria menosprezar o esforço de gerações de cidadãos que talvez tenham lutado para ter mais ou algo diferente do que existe, mas cujo esforço construiu o patamar de cidadania hoje possível.” (STRECK, 2013, p.364). Por conta disso, deste público que vem chegando *tardamente*, os *últimos*, como lembra Arroyo (2012) as vidas *mal-vividas* das crianças e dos jovens dos setores populares, assim como também um contingente de pessoas, hoje, denominados de *excluídos* tensionam a noção do *popular*. Sem perder o foco da pobreza como sujeitos prioritários destinatários da educação popular, é preciso oferecer uma escola que acolha também esses segmentos da população que ainda não conseguem viver a condição de cidadania, para além da enunciação do direito.

Nos últimos anos, a EMEF Gilberto Jorge (GJ) tem mantido um índice aproximado de 14% de alunos, entre crianças e jovens com algum tipo de deficiência. São meninos e meninas, de diferentes camadas sociais, que buscam naquele espaço público, de educação popular, uma possibilidade de construção de diferentes aprendizagens.

Pode-se dizer que por conta desta demanda - dar conta das expectativas deste novo alunado e das relações de alteridade que dele emergem - o projeto político-pedagógico da *Gilberto Jorge* incrementa diferenciadas experiências pedagógicas, privilegiando novas configurações da sala de aula, da docência e das formas de interação entre o coletivo de alunos e professores. A escola caminha nesta direção, abandonando as *tradicionais* classificações do tipo: ideal, normal, regular, homogêneo, enfim, essas categorias que imobilizam o pensamento criativo e remetem ao pensamento clínico reducionista da diferença e, por conseguinte, a um vazio pedagógico. Ao invés disso, tem a escola investido no encontro,

procurando interagir e dialogar com cada uma dessas crianças ou jovens que lá chegam. Parte do pressuposto de que sempre é possível estabelecer relações de conhecimento, de aprendizagem e que é na diferença que ocorrerão as experiências mais valiosas deste processo, não sem inúmeras perguntas, tensões e discussões.

Neste sentido, há dúvidas por parte de alguns atores sociais da GJ, professores, funcionários, pais, que embora represente uma minoria, provocam reflexões importantes em relação ao projeto da GJ. A questão se concentra na validade da escola em *aceitar* a matrícula de tantos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), porquanto enfrentar as limitações provindas das diferentes deficiências, na GJ implica em todo seu coletivo assumir o desafio dessas aprendizagens. Por outro lado, para alguns é exatamente na interação com as diferenças, nesse caso com a alteridade deficiente, que são gestados os *inéditos viáveis*, que vão sustentando, gradativamente, o complexo e, até certo ponto, utópico, projeto de ser uma escola popular para todos. Portanto, creio que esta reflexão sobre o *público*; o *para todos*, e o popular; *para cada um*, mereceu atenção especial no processo desta investigação.

### 1.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROJETO EDUCATIVO DA GILBERTO JORGE

Como mencionei anteriormente, a preocupação com o conceito de Educação Integral, enquanto conhecimento construído e discussão teórica, não foi um processo intenso, tanto quanto foi – e, ainda vem sendo - o estudo da temática da educação popular, em minha trajetória profissional. As demandas complexas e intensas de viabilizar a prática pedagógica, assim como de dar conta do trabalho junto à formação de professores, me ocuparam com inúmeras questões relacionadas à escola. A entrada dos anos 2000 trouxe novos desafios ao contexto da *Gilberto Jorge*, os quais impulsionaram meus estudos no campo do que hoje, comumente, se conhece como Educação Inclusiva, o que eu prefiro denominar como uma proposta de educação que esteja organizada *pela e para* as diferenças.

Desta forma, até o final de 2007, quando então fui convidada a participar do Seminário *Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos*, promovido pela Diretoria dos Direitos Humanos e Cidadania, DEIDHUC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD, do Ministério da Educação, MEC, esta temática não me mobilizara de modo mais intenso.

O objetivo do referido encontro era discutir, com diferentes gestores e educadores da educação pública do país, pontos que subsidiariam a construção de uma política pública de Educação Integral brasileira<sup>17</sup>. A partir desse seminário, procurando debater, dentre outros aspectos, o papel do protagonismo e da centralidade da escola, frente ao processo de gestão de um projeto de Educação Integral, passei a fazer parte do grupo de trabalho que, durante 2008, produziu o texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral<sup>18</sup>.

A imersão neste processo fez então com que me voltasse para os estudos que remontam à história da educação brasileira, especialmente ao período da metade do século XX, quando ocorrem importantes iniciativas neste campo. Tais movimentos relacionam-se “tanto ao pensamento quanto às ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada.” (MOLL, et al., p.15). Confesso que lamentei somente ter conhecido, com maior profundidade, o pensamento de Anísio Teixeira tardiamente, pois, até então, nem mesmo nos períodos de formação acadêmica havia recebido mais do que as informações básicas, ligando o nome do educador ao Movimento dos Pioneiros pela Educação<sup>19</sup> e de sua crença na

---

<sup>17</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) aprovou a Portaria Interministerial n.17/2007, criando o programa *Mais Educação*, como uma política indutora à implantação de uma proposta de Estado de Educação Integral. Através de atividades socioeducativas, funcionando no contraturno da escola, objetivando “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (art. 6º inciso I).

<sup>18</sup> MOLL, Jaqueline. (Org.) Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, Ministério da Educação, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf) Acesso em 27 de jan. 2012.

<sup>19</sup> Trata-se de um movimento que ocorreu nos meados dos anos 30, do qual vários intelectuais de diferentes posições ideológicas se filiaram com o objetivo de propor mudanças no contexto educacional da época. Em 1932, vinte e seis desses intelectuais, dentre eles Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Lourenço Filho, publicaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, tendo Fernando de Azevedo como redator.

educação pública como fator de desenvolvimento pleno da sociedade. Preocupa pensar que os *recortes* feitos nos currículos de formação de professores, no que tange à história do pensamento educacional, por vezes, eliminem períodos inteiros e, com eles, personalidades cujo pensamento, a criatividade e o próprio carisma valeriam o destaque e o olhar mais atento.

Desta forma, desde já esclareço que o entendimento sobre a proposta de Educação Integral discutida nesta tese se aproxima das ideias de Anísio Teixeira (2009). É questão cara e pertinente a este estudo aquilo que parece ser sua tese principal, qual seja: a defesa da democracia, com base na igualdade de direitos, portanto, o direito de todos a uma escola pública de qualidade.

Nas palavras do autor:

O princípio da igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política, graças à qual lhes devem ser dadas oportunidades iguais de desenvolvimento e de participação social. (Teixeira, 2009, p.24)

Como bem assinala Clarice Nunes (2009, p.130-1), o que diferenciaria significativamente a “proposta de Anísio Teixeira de outras propostas anteriores e/ou posteriores é a sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos.” Ele não acredita na carência do povo como algo inerente, mas sim na omissão do Estado em seu papel de prover os serviços necessários à garantia de direitos iguais para todos.

À medida que conheci melhor as ideias de Anísio Teixeira, através da leitura de algumas de suas principais obras, é impossível não me entusiasmar com a torrente de pensamentos que vão sendo expressos através das palavras do autor, mostrando a amplitude de sua visão política e pedagógica, associada à imensa capacidade de proposições nos campo jurídico e na dimensão operacional de seus projetos educacionais.

A esta altura já é possível perceber que os estudos sobre Educação Integral, especialmente a partir da década de 50, quando o projeto de escola pública idealizado por Anísio Teixeira é colocado em prática, através da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, são associados, de alguma forma, ao seu nome e, posteriormente ao de Darcy Ribeiro, independente dos resultados que este último tenha obtido com a implementação da proposta no estado do Rio de Janeiro<sup>20</sup>, em dois tempos, nos anos 80 e 90. Na mesma medida, se (com)fundem as ideias de turno integral ou jornada ampliada à compreensão de um paradigma mais amplo e complexo de educação integral.

Outrossim, diversos autores vêm pesquisando, na atualidade, a temática da educação pública de tempo integral, tais como: Ana Maria Cavaliere (2007, 2010), Lígia marta Coelho (2004, 2009), Isa Maria Guará (2006, 2009) e Lúcia Velloso Maurício (2009), que por suas produções teóricas merecem atenção no que tange ao alcance desta tese. Ainda em relação ao pensamento *anisiano* é importante registrar a influência incorporada pelo referencial escolanovista, especialmente as ideias de John Dewey (1859-1952), um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo, juntamente com Charles Sanders Peirce e William James. Dewey também foi o principal representante do movimento da educação progressiva nos Estados Unidos da América, tornando-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação dos princípios da *Escola Nova*.

De acordo com Ana Maria Cavaliere (2010), o referencial pragmatista americano, especialmente as ideias de John Dewey e William Kilpatrick, trazidas por Anísio Teixeira, como base para seu projeto de reforma educacional para o Brasil, representou um *elemento perturbador* às visões de adaptação e de ajustamento ao contexto social rígido, vigente no pensamento da educação brasileira do final dos anos 1920.

O conceito deweyano da educação como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento, não admitia a visão curativa moralizadora: não supunha um modelo já pronto a ser alcançado. Essa

---

<sup>20</sup> Nos anos 80 e 90 durante os dois mandatos do governador Leonel Brizola (83/86 e 91/94), no Estado do Rio de Janeiro, juntamente com Darcy Ribeiro foi criado um conjunto de escolas públicas de tempo integral, os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública).

concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação. (CAVALIERE, 2010, p. 251-2).

Uma incursão pelos caminhos da Educação Integral permite que se reconheça que esta ideia, presente no Brasil de forma renovada nos dias de hoje, se origina e se alimenta, em muitos sentidos, do ideário defendido por Anísio Teixeira, que desde o final dos anos 20 vem impactando os projetos que anunciam propostas de educação integral e de tempo ampliado.

O entendimento da educação como processo, abrangendo o pensamento da integralidade da pessoa humana, seu pleno desenvolvimento e a perspectiva de que a escola precisa levar isso em conta, em seu projeto educativo, em seus planos político-pedagógicos, vem sendo um discurso recorrente na história da educação. Movimentos visando aproximar a educação escolar da complexidade e amplitude da vida, oportunizando aprendizagens significativas de caráter transformador, têm produzido experiências valiosas no Brasil, em diferentes tempos da história. Hoje, em um contexto social e político bastante diverso daquele em que viveu Anísio Teixeira (1900-1971), embora ainda não tão satisfatoriamente avançado quanto se desejaria, vivemos uma revitalização destas ideias e experiências em Educação Integral por diversas partes do Brasil.<sup>21</sup>

Nesta tese, parte do problema central foi pensar a proposta da escola Gilberto Jorge como centrada, também, em muitos aspectos, na perspectiva do desenvolvimento de uma Educação Integral. Refiro-me mais especificamente ao entendimento de Isa Guará, já apresentado anteriormente:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

---

<sup>21</sup> Desde 2007, já por conta da implementação do *Programa Mais Educação*, houve uma considerável ampliação das experiências de Educação Integral, em vários municípios e Estados brasileiros. Os exemplos pioneiros, que já vinham acontecendo e que são referências desta proposta exemplo, são os projetos desenvolvidos pelas redes de ensino das cidades de Apucarana/ PR, Belo Horizonte/MG, Nova Iguaçu/RJ, dentre outras. Neste sentido, vale conferir a parte III: *Vivências e itinerários em políticas*, da obra organizada por Jaqueline Moll, intitulada: *Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*.



[...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p.16).

Tal perspectiva implica pensar em categorias como tempo e espaço, as questões que estruturam a escola, através de seu currículo, a relação com os diferentes saberes e entre os diversos educadores, a participação, o planejamento e a avaliação, elementos que estruturam e vão como que *suleando*, no dizer de Paulo Freire, as práticas pedagógicas que cotidianamente constroem uma proposta de Educação Integral. Como já apontei anteriormente, creio que a Gilberto Jorge vem se reinventando ao longo de sua trajetória, de modo a procurar caminhos, estratégias, que poderiam ser vistas também como inovações educacionais, cujas bases, talvez, possam ser identificadas em muitos aspectos como uma proposta de Educação Integral. No entanto, quais seriam os limites, os entraves, as dificuldades que se vive para ampliar os processos de educação integral na GJ? Isto, justamente, foi o que esta pesquisa pretendeu e buscou averiguar.

Por outro viés, acredito que a dimensão sustentada aqui como pertinente à concepção de uma Educação Integral e, que me parece fazer maior sentido frente ao projeto da escola Gilberto Jorge, aproxima-se também de uma visão complexa de ser humano. Tal perspectiva aproxima-se da visão de Egdar Morin (2002, p.15) segundo a qual: “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico.” Para o autor há um elo “indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano.” À educação competiria ensinar também essa condição humana. Conforme o autor: “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (MORIN, 2002, p. 55).

Moacir Gadotti (2000, p. 5) refere que as reflexões sobre a complexidade sustentam, além do princípio “unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano” outras categorias como *a valorização de seu cotidiano*, “o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno e o acaso.” O autor sustenta que tais categorias também são encontradas em autores como: Paulo Freire (na curiosidade), Paul Ricoeur (no diálogo), Celestin Freinet (na autogestão) Carl Rogers (na empatia),

Leonardo Boff (no cuidado), Ernest Bloch (na esperança) e George Snyders (na alegria), dentre outros. Esses ingredientes constituem as propostas político-filosóficas e as práticas da escola Gilberto Jorge.

Em relação à ampliação da jornada escolar, a escola, desde 2010, faz parte do Programa Mais Educação e, por isso, muitos dos alunos têm seu período escolar ampliado. Entretanto, antes disso, já vinha organizando diferentes projetos de trabalho, envolvendo parcerias entre setores e educadores da escola, cuja expansão do turno regular das aulas já era uma realidade há bastante tempo. Exemplos destas ações são os grupos de *Contadores de História*, de *Monitores do recreio*, da *biblioteca* e de outras atividades pedagógicas, o *Grupo de adolescentes*, o *Grêmio Estudantil*, o *Jornal Mural*, o *curso de Recreação*, sendo que hoje algumas destas atividades dialogam com as oficinas do Programa Mais Educação.

Certamente, a dinâmica da Gilberto Jorge, sua história de educação pública e popular, seu modo de ser me animaram a investigar com mais profundidade as *engrenagens* deste processo que, a meu ver, *sustentam e articulam* as práticas pedagógicas atinentes a uma proposta de Educação Integral.



Autora: Prof<sup>a</sup>. Beatriz Vergara Martins Costa  
Coordenadora do Programa Mais Educação  
Apresentação da Oficina do Circo na Uniritter  
EMEF Prof<sup>o</sup> Gilberto Jorge Gonçalves da Silva

## 2 METODOLOGIA EM CONTEXTOS DE PARTICIPAÇÃO

A descrição dos fenômenos sociais não há de ser unicamente um “problema”, mas, sim uma plataforma a partir da qual vai elaborar-se um exercício do pensamento que responda, da melhor maneira, às audaciosas contradições de um mundo em gestação. (MAFFESOLI, 2008, p. 14).

Por ocasião do processo de elaboração do projeto de tese, ao mesmo tempo em que os conceitos iam se delineando, o desenho da pesquisa, que chamei de *as trilhas a percorrer*, ia também se configurando. Ainda indecisa diante das muitas direções que o *corpus* empírico da pesquisa oferecia, este planejamento foi apresentado como uma série de possibilidades, de caminhos a seguir rumo ao *plano de ação*, ou seja, a uma definição mais específica acerca das estratégias e do direcionamento do olhar investigativo. Conforme anunciara no projeto, percorria um *terreno de incertezas* ao escolher dentre vários planos de cena, e suas *acontecências*, aqueles que poderiam gerar maior densidade à captura do olhar e da minha escuta. Esta indefinição se deveu também ao fato de que a escola Gilberto Jorge, constitui-se em um cenário familiar, de militância pedagógica, no qual construí minha trajetória profissional por mais de vinte anos.

Durante este período de construções de políticas e de pedagogias na Gilberto Jorge, tive oportunidade de produzir e de vivenciar, coletivamente, diversas experiências que constituem seu projeto – algumas dessas experiências podem ser compreendidas como inovações pedagógicas. O sentido atribuído à inovação pedagógica, que desejo ressaltar aqui, pode ser bem traduzido pelo que sustenta Rosa María Torres (2001, p.15) ao referir-se a um projeto que envolve “um compromisso com o local e com o micro, por iniciativa de seus próprios protagonistas [...]”. Dessa forma, os desafios que foram se apresentando à GJ sempre desacomodaram boa parte de seus professores, que, muitas vezes, *protagonizaram* novos arranjos pedagógicos. Empreendimentos esses que ora mexiam na estrutura física da escola, como a criação de Salas Ambiente<sup>22</sup> e o

---

<sup>22</sup> Durante um período, as disciplinas dos anos finais, atualmente denominado III Ciclo, se organizavam por áreas de conhecimento dispostas em salas-ambientes, as quais constituíam um cenário visando à contextualização dessas áreas de estudo. Ao invés dos professores se deslocarem os alunos é que se movimentavam conforme o horário escolar a cada sala ambiente.

Casarão Sheila Moojen<sup>23</sup>, ora na estrutura curricular, de modo mais amplo, como nas formas de planejar e avaliar o conhecimento, na maneira de reunir os alunos em sala de aula e, mesmo, na forma de pensar percursos diversificados para um público de alunos, também muito diverso.

De toda esta dinâmica, desse movimento contínuo, é que nasceram, alguns projetos - práticas inovadoras<sup>24</sup> - que vão dando sustentação à proposta da GJ: *Uma Experiência de Organização de Espaços e de Tempos no III Ciclo*<sup>25</sup>, os módulos de duas horas em substituição aos períodos de cinquenta minutos de aula, *o recreio de trinta minutos*, conforme reivindicação dos alunos em muitos Conselhos de Classe - esses também, por sua vez, diferenciados, com grande foco na participação dos estudantes - os projetos *Movimentando as Diferenças*<sup>26</sup>, *Monitoria*<sup>27</sup> e o projeto *Docência Compartilhada*<sup>28</sup>. Algumas dessas práticas inspiraram ações em outras

---

<sup>23</sup> Trata-se da construção de um prédio de dois andares feita com recursos do Rotary leste de Porto Alegre, construído inaugurado em 30 de junho de 2001. Este prédio sempre foi um sonho da professora Sheila Moojen, que imaginava este espaço como uma espécie de centro cultural, por isso, como homenagem póstuma o prédio tem o seu nome. É no *Casarão Sheila Moojen*, reformado por ocasião da construção do novo prédio da escola, em 2006, que acontecem as assembleias dos diferentes segmentos da comunidade escolar, atividades de integração entre turmas, trabalhos interdisciplinares e algumas atividades do Programa Mais Educação.

<sup>24</sup> Muitas dessas práticas estão descritas com detalhes no livro da escola. PERSCH, Maria Isabel (Org). *Uma escola para todos, uma escola para cada um*. PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana Moreira; MONTEIRO, Rosângela. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, 2006.

<sup>25</sup> A organização dos Módulos de duas horas se estendeu a todos os Ciclos da GJ.

<sup>26</sup> No final do ano de 2005, a GJ elaborou o projeto denominado: *Docência Compartilhada*, o qual até hoje vem se constituindo numa de suas experiências mais inovadoras. O principal objetivo desta proposta é avançar no fazer pedagógico, primando pelo lugar de centralidade que deve ocupar a diferença, visando à aprendizagem de todos. Essa experiência consiste em uma nova organização dos tempos e espaços, da docência e da percepção do lugar das diferenças e foi, especialmente pensada em função da alteridade deficiente.

<sup>27</sup> Este projeto, inicialmente, foi desenvolvido pelos alunos do III Ciclo, propondo uma monitoria no recreio das crianças do I do II ciclos, com o objetivo de incentivar ações de protagonismo juvenil. Posteriormente, com a crescente adesão dos alunos, a Monitoria se estendeu a outros setores da escola como a biblioteca e a secretaria. Tendo em vista a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, creditando ao exercício metacognitivo que se desenvolvia nas ações de Monitoria ela passou a acontecer vinculada a algumas disciplinas como educação física, matemática, atividades de recreação e de alfabetização. A Monitoria também ocorre na Educação Infantil.

<sup>28</sup> Este projeto será melhor descrita na seção 2.1.2.

escolas e redes de ensino e vêm sendo constantemente investigadas por pesquisadores da área da educação de diversas instituições de ensino superior.

Ao ensaiar as “trilhas a percorrer” por ocasião da escrita do projeto de tese referi-me, então, a essas muitas direções possíveis para chegar aos lugares nos quais eu pudesse capturar impressões que me permitissem tanto refletir, quanto produzir significados a partir do vivido, do lugar de pesquisadora. O exercício de tentar caracterizar, se não o estudo - posto que esse já estava delineado como uma abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica – mas, sim, as estratégias e recursos a serem utilizados, distingui-las e qualificá-las, foi desafiador. Ainda que o entendimento acerca dos estudos etnográficos, no campo da educação, relacionado - ao que alguns autores denominam - às *sensibilidades pós-modernas* apontem para uma liberdade em relação à construção do processo metodológico e aos (im)possíveis enquadramentos em modelos pré-estabelecidos, me senti, por vezes, como quem procura um encaixe.

Tempos atrás, como professora da GJ, tive a oportunidade de vivenciar experiências de pesquisa que se alinhavam com o método da pesquisa participante. Refiro-me a dois trabalhos realizados no início da década de 90, *Uma Escola Viva e Pesquisada*<sup>29</sup>, estudo que envolveu todos os segmentos que compunham o coletivo dessa escola - procurando compreender melhor a relação escola-comunidade - e a construção de minha dissertação de mestrado<sup>30</sup>. Nessa pesquisa, ocupei a posição de professora/pesquisadora, em meio a um estudo de caráter qualitativo, tendo também a pesquisa participante como eixo central do método referenciado no campo da etnografia. Assim, quando realizei os referidos estudos, vivi a realidade de pesquisar no campo empírico em que vinha exercendo o ofício de professora. Em ambas as ocasiões, os sujeitos da pesquisa - os atores da escola - estiveram envolvidos participativamente dos processos investigativos e, da mesma

---

<sup>29</sup> Esta expressão faz alusão ao título do relatório de pesquisa: *Uma Escola Viva e Pesquisada*, realizada em parceria entre a EMEF Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva e o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Educação Popular do PPGEduc da FACED/UFRGS, sob a coordenação do Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer, no período de março de 1994 a maio de 1996.

<sup>30</sup> PACHECO, Suzana Moreira. *Grupo de Leitura: aspecto sócio culturais das interações entre crianças leitoras e textos*. 1994. 151 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Este trabalho foi orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Guacira Lopes Louro.

forma, esses processos objetivavam – e em certa medida alcançaram - mudanças, transformações em algumas práticas do cotidiano da escola.

Neste momento em que novamente me lanço ao desafio de investigar aspectos da realidade social surgiram os questionamentos e deles os conflitos. Pesquisa participante? Estrangeiro ou nativo? Existem expectativas de mudança das condições do grupo investigado? Pode não haver?

Essas e outras questões interpelaram-me, incitando-me a (re)leituras sobre as diversas formas de se fazer pesquisa, na escola. Li textos que outrora haviam sido referências para mim. Escritos produzidos no calor do desejo de conhecer *o outro* da escola, de conhecer e interpretar o cotidiano da escola e de conhecer também junto com os outros da escola, para com eles produzir conhecimento que lhes servissem como insumos para seus sonhos de transformar a realidade. Revisitei publicações do final da década de 80 e dos anos 90, de autores como Menga Ludke; Marli André (1986), Justa Ezpeleta; Elsie Rockwell (1989), Carlos Rodrigues Brandão (1990), Alba Zaluar, et al. (1990) e Peter McLaren (1992), que trouxeram contribuições significativas aos estudos qualitativos e etnográficos no campo da educação. Busquei assim as fontes inspiradoras do meu processo de iniciação à pesquisa – marcado, inicialmente, pelos referenciais que envolvem a participação em contextos populares, para planejar o desenho metodológico do presente estudo. Esse movimento auxiliou-me não a encontrar o *encaixe* (in)desejado, mas a compreender melhor, ainda que provisoriamente, a organização, os propósitos, a abrangência e as possíveis limitações das minhas estratégias metodológicas. As respostas aos questionamentos e aos conflitos emergentes deste processo de pensar sobre o *como fazer* a pesquisa e, ao mesmo tempo, sobre que rumos estão sendo tomados ao fazê-lo, vieram.

O estudo em questão não se configura estritamente aos moldes da pesquisa participante, ao menos não corresponde literalmente àqueles postulados iniciais, instaurados no campo da pesquisa social, entre os anos 1970 e 1980 na América Latina. Naquele contexto, a pesquisa participante surge como um instrumento revolucionário, no seio dos movimentos populares como “um instrumento a mais no reforço do poder do povo.” (BRANDÃO, 1990, p.10). Em sua origem:

*A pesquisa participante* não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos; de dinâmicas de grupos e de reorganização da atividade comunitária em seus processos de organização e desenvolvimento; de formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou re-colonizadas ao longo de seus processos. (BRANDÃO, 2006, p.25).

A presente investigação não assumiu, propriamente, um compromisso formal com a comunidade escolar de investigar algo que se constitui em uma demanda interna, configurando o problema ou a questão da pesquisa, de forma participativa. Da mesma forma, seus sujeitos não se constituíram como protagonistas da investigação, participando ativamente de seu processo, a ponto de interferirem substancialmente nos rumos da pesquisa. Entretanto, a exclusão deste estudo do campo metodológico da pesquisa participante não se dá de forma tão simples. Meu vínculo com o campo pesquisado ainda é forte, pressupondo um engajamento com seus princípios político-pedagógicos, assim como pressupõe, também, princípios éticos que me direcionam a compartilhar o processo e os achados da pesquisa com o *coletivo*<sup>31</sup> da escola. Dessa forma, se não há um pacto firmado de antemão com a transformação de algum fator específico, por outro lado, a produção de conhecimento inerente ao processo de investigação não se situa no campo da neutralidade, nem está restrito ao contexto acadêmico. Ao contrário, há um compromisso em compartilhar as considerações, os efeitos da pesquisa, não como verdades absolutas, mas como possibilidades de versões a partir de um determinado olhar. Este olhar não se lança desavisado como o olhar de um estrangeiro que vai aos poucos se familiarizando com o campo, é olhar do nativo, de alguém que ainda está dentro, procurando enfrentar os dilemas de pesquisar o vivido.

Juarez Dayrell (2005) analisa a postura metodológica assumida por Alberto Melucci, salientando a importância que o autor confere ao *fazer a pesquisa social* e ao modo como se dão as relações entre pesquisador e aquilo que se pretende observar.

---

<sup>31</sup> A expressão *coletivo* é muito utilizada na escola, muitas vezes, referindo o corpo docente, mas, também pode designar seus diferentes segmentos, ou seja, a própria comunidade escolar.



É um processo que demanda o desenvolvimento da capacidade reflexiva, ou seja, o reconhecimento de que o observador é sempre situado e a produção do conhecimento depende do lugar que ocupa no campo da pesquisa. (DAYRELL, 2005, p.11).

Essa perspectiva implica, então, o entendimento de que os *dados* são produzidos pelo olhar interessado de quem os seleciona. Vale lembrar, também, a compreensão de Melucci (2005) sobre o caráter *reflexivo* da pesquisa, a relação entre observador e objeto a ser observado como fruto de uma interação que pressupõe intervenção e modificação no campo social. E que, por outro lado, há sempre certa opacidade presente na função de observar, sem a qual o observador não conseguiria viver essa experiência. Ainda concordando com Dayrell (2005, p. 11): “Desta forma a reflexividade é a consciência do observador de que ele nunca será completamente Outro em relação àquele que observa, que ele é parte do campo de observação.”

Foi neste contexto que o processo de *capturar a experiência* foi previsto através de uma etnografia reflexiva, tendo em vista a duplicidade, já anunciada, de minha posição no cenário da pesquisa de tese. Para tal, foi crucial prever estratégias de regulação, ou seja, um campo de negociações onde fosse possível explicitar os limites que foram sendo contratados, no processo da observação participante e de formas de interação entre os atores da pesquisa. Sem que essa negociação seja possível entre os atores sociais que habitam o campo empírico, a *validade científica* do estudo poderia ser ameaçada.

Sendo assim, ao situar a pesquisadora/observadora, deixando claro minha filiação ao campo empírico da pesquisa, também me situei. As relações de identidade e pertencimento ao coletivo da *Gilberto Jorge*, assim como a dimensão da autoria compartilhada na gestão de seu projeto político-pedagógico, todos esses elementos interagiram, em certa medida, com o próprio objeto da investigação e, portanto, fizeram parte desse *jogo* da pesquisa.

Christine de A. Chaves (2006, p. 36) aponta, de forma apropriada, a contribuição da influência dos estudos da pós-modernidade na Antropologia, trazendo à tona o caráter “situado do conhecimento, ao expor as contingências do labor dos antropólogos, sejam elas vividas na experiência de campo, sejam

enfrentadas no momento da escrita.” Mais adiante, em seu texto, a pesquisadora reflete sobre seu próprio fazer etnográfico, inquietando-me quanto à posição do pesquisador e dos dilemas que ele vive nos processos de *identificação e diferenciação*, no trabalho de campo. Para a autora, ambas as posições são “decisivas na elaboração posterior da etnografia. Com a ressalva de que, se no trabalho de campo o elemento empático deve ser enfatizado, no da escrita o distanciamento torna-se determinante.” (CHAVES, 2006, p.48). Mas qual seria a medida certa deste distanciamento, visto que nenhuma escrita é neutra? Longe de encontrar esta resposta, procurei apenas ter cuidado com o texto, escolhendo as palavras mais expressivas diante dos sentidos construídos e consciente de que elas pertencem a minha fonte de registros, por isso banhadas por emoção, sensibilidades e posicionamento.

Selecionei duas estratégias metodológicas de produção de dados: a observação das reuniões de Conselho de Classe da turma C32 - uma das turmas do último ano do III Ciclo - e a organização de um Grupo Focal formado por mães de alunos. Considerei essas duas estratégias como centrais, contudo realizei entrevistas individuais com algumas mães do referido Grupo Focal e pesquisei também alguns documentos da escola. Essas estratégias operaram de forma complementar na constituição deste *corpus* empírico. No processo de produção dos dados, não efetivei uma análise documental, como quem consulta os documentos para conhecer e se apropriar do contexto do campo investigado. Por se tratarem de registros dos quais participei ativamente, inclusive como coautora, o projeto Político Pedagógico, a obra *Uma escola para todos, uma escola para cada um*, produzida pelo coletivo de professores e o *Documentário*<sup>32</sup>, de mesmo título, dirigido por Janaína Fischer, foram textos visitados - referências, registros sobre a escola - os quais auxiliaram no processo analítico da tese.

Ainda em relação à utilização de diferentes recursos, embora eu tenha elegido a observação dos Conselhos e a organização do Grupo de mães como estratégias metodológicas centrais, procurei utilizar, no processo de análise, os dados produzidos por ambas as estratégias em paralelo, de modo complementar. Da

---

<sup>32</sup> Considerando que este será o único documentário citado neste trabalho, utilizarei apenas o termo *Documentário* para referir-me ao mesmo.

mesma forma, os dados gerados pelas entrevistas e documentos analisados foram associados a este movimento de análise, ou seja, procurei tomar os dados à medida que *agregassem valor*<sup>33</sup> às questões da pesquisa.

A escolha por estratégias metodológicas implicadas em processos participativos mostrou-se potente, também, pelo fato de que, historicamente a Gilberto Jorge tem construído sua proposta pedagógica atenta às demandas da comunidade e às falas e às diversas formas de atuação e participação de seus sujeitos - crianças, educadores, familiares. Entendo que a *Gilberto* constrói uma proposta que tanto se ampara, quanto busca produzir conhecimentos e saberes, através das relações de participação, de diálogo e de escuta. Por ter compartilhado tudo isso, tendo me constituído como docente atravessada por esses princípios é que procurei organizar uma metodologia que sintonizasse com processos coletivos de participação. Vale lembrar aqui a posição de Streck e Brandão (2006, p.13) os quais associam a pesquisa a uma pedagogia afirmando que, mesmo havendo diferença de saberes, “todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros” e, ainda, que a palavra-chave desta “pedagogia de criação solidária de saberes é o diálogo.” Em todo o processo de investigação procurei ter o *diálogo*, no sentido da troca, da interação e da construção de conhecimento compartilhado com o outro, como um horizonte, uma utopia a perseguir.

Em meados de maio de 2013, após o processo de estudo e reflexão que permitiu definir melhor minhas escolhas metodológicas, agendei uma reunião com a Equipe Diretiva da escola. Nessa reunião, na qual participaram a diretora, a vice-diretora, a supervisora e a orientadora educacional, apresentei a proposta da tese; sua temática, o problema, as questões de pesquisa e o desenho metodológico. Durante a reunião, na medida em que eu trazia os aspectos que motivaram a investigação, a Equipe foi refletindo junto, fazendo suas considerações relacionando-as com fatos que estavam acontecendo naquele momento, no mês em que a escola comemorava seus vinte e seis anos. Coletivamente, do jeito que sempre se fez nessas reuniões, uma fala seguida da outra, se entrecruzando, às

---

<sup>33</sup> Rosaline Barbour (2009) atribui à expressão *valor agregado*, à L. Michell (1999) ao comentar a comparação entre informações públicas e privadas, no processo de análise de sua pesquisa com jovens abordando experiências de *bullying* e de vitimização.

vezes, as professoras foram elaborando hipóteses direcionadas às questões da pesquisa.

Nesse momento, senti o movimento participativo da pesquisa pulsar. As questões haviam sido elaboradas por mim, sem consultar a escola, mas a partir das referências construídas naquele coletivo, e, creio que por isso, a aderência às questões se deu de imediato. Contudo, foi um momento delicado tanto para mim quanto para a Equipe, pois era a primeira vez em que eu participava de uma reunião com essas professoras, até pouco tempo minhas colegas, na condição de pesquisadora externa à escola. Havia um clima de alegria por estarmos juntas novamente e, ao mesmo tempo, uma tentativa de nos reposicionarmos, eu agora não mais como professora/orientadora educacional integrante do coletivo da GJ, mas como alguém que ainda se interessa e acredita muito no projeto da escola e que, por isso, decidiu pesquisá-la, novamente. Elas, em função disso, procurando interagir comigo nessa nova posição. Ali estava sendo selado o contrato, negociações entre identidade e diferenciação; o espaço da pesquisadora estava sendo delimitado.

Lançar-me no *jogo da pesquisa*, através deste estudo de caráter qualitativo, que pretendeu contemplar os referidos princípios da *reflexividade*, implicou compreender que: “a pesquisa é um jogo relacional porque cria um sistema de relações no qual os sujeitos atuam num jogo de acordo/diferenciação em relação com e no qual ambos utilizam estrategicamente as suas diferenças de identidade.” (RANCI, 2005, p.62). Ainda que eu soubesse que esse processo transcorreria durante todo o período da pesquisa, naquela reunião percebi concretamente que o *jogo* estava começando. Senti-me acolhida na nova função pela Equipe Diretiva e, tão logo pareceram ter compreendido as bases da investigação e se inteirado dos meus planos metodológicos, foram feitas várias sugestões, tanto sobre a composição do grupo focal, quanto em relação à escolha da turma a ser observada no Conselho de Classe. Em relação à composição do grupo focal esclareci à Equipe Diretiva - e agora o faço aos leitores - que fiz a escolha por um grupo composto por mães e/ou avós, portanto um Grupo de Mães. Tal escolha se deu, principalmente, porque ao conhecer a história da GJ estou ciente do papel de protagonista que as mulheres do Morro Alto exerceram na luta pela escola, bem como também é

conhecimento de todos que as mulheres ainda assumem a responsabilidade pelo cuidado e acompanhamento dos filhos na escola.

## 2.1. O CONSELHO DE CLASSE

O foco no Conselho de Classe deveu-se ao crédito a essa prática já consolidada ao longo da história da GJ, a qual vem promovendo experiências de participação, desde que no início da década de 90 houve um questionamento por parte de alguns professores sobre a forma autoritária com que eram conduzidas tais reuniões. Em uma das Coletâneas de Artigos<sup>34</sup> (1994) produzidos por professores da GJ, as professoras Ana Elisabeth Krieger L. Reis e Maria Olga Amodeo Boese registraram o processo de transformação que foi acontecendo nos conselhos de classe. Verifica-se que tal modificação foi se dando através de reflexões e propostas de trabalho, tanto dirigidas aos alunos quanto aos professores, durante os períodos que antecediam os Conselhos, os chamados Pré-conselhos. Diferentes instrumentos de registro<sup>35</sup> escrito e de outras formas de expressão eram propostas, centrados em estratégias que direcionassem alunos e professores à avaliação do período em questão. Todos os aspectos pedagógicos implicados no processo de aprendizagem, tanto no que se referia a uma melhor convivência entre as pessoas da escola e ao cuidado com a escola como um todo, quanto aos elementos mais específicos do ensino e da aprendizagem, começam a ser abordados.

Foi assim, que, gradativamente, mas não de um modo linear, com avanços e tropeços, o Conselho de Classe foi deixando de ser um espaço burocrático de constatação dos insucessos dos alunos, para se tornar um colegiado onde se procura privilegiar a participação de todos, mas especialmente, onde se fazia/faz um grande esforço para fazer valer a voz do aluno. Sabe-se que os processos de participação envolvem relações entre os diferentes atores e que essas diferentes formas de relações são estabelecidas social e culturalmente por condições de poder.

---

<sup>34</sup> Tratam-se de textos produzidos pelos professores da GJ sobre suas práticas, artigos que buscam refletir e teorizar sobre as atividades cotidianas da escola.

<sup>35</sup> Anexo A e B

Na instituição escolar, tradicionalmente, o poder é mais visibilizado nos adultos, nesse caso, nos professores, portanto, romper com essas relações assimétricas é um desafio constante; o próprio trabalho dessa tese confirmou essa premissa.

A valorização do Conselho de Classe organizado na GJ também é explicitada por pesquisadores externos à escola como no caso de Lia Schulz, ao afirmar que esse é um dos principais projetos responsável pelo reconhecimento da escola em suas políticas de inclusão.

O Conselho de Classe Participativo construído pelos educadores dessa escola pode ser entendido como um marco da implementação do projeto político-pedagógico, assim como um dispositivo instaurador da participação do aluno como base no seu processo de aprendizagem. (SCHULZ, 2007, p.68).

Desta forma, por ser uma prática pedagógica já consolidada na vida da escola e porque ela evidencia uma dinâmica participativa envolvendo seus diferentes atores, dando destaque ao aluno, o Conselho de Classe foi uma das estratégias metodológicas centrais da tese. Essa escolha se deveu também à aposta na condição do potencial dessa prática pedagógica no que tange à efetivação de uma proposta de Educação Integral. Acreditei que a observação participante dos Conselhos de Classe poderia auxiliar a responder, em parte, as questões da tese, tanto no que se refere à formação participativa do aluno e sua relação com uma proposta de Educação Integral, quanto à crença de que essas práticas participativas também podem representar a influência das bases em que se constituiu a Gilberto Jorge; uma história de participação popular.

Muito da história de luta e de participação construída pelos moradores da comunidade do Morro Alto foi bem traduzida pela sensibilidade de Jaqueline Moll (2000), em seu trabalho de tese, culminando na publicação de *Histórias de vida, histórias de escola*. A obra contém depoimentos dos diferentes atores que viveram coletivamente este processo de *aprender a dizer a sua palavra* e fazer dela instrumento de luta e de conquista, como afirma a autora:

Os caminhos percorridos por esse grupo de moradores, empenhados e envolvidos no processo de urbanização do *pedaço* da cidade que ocupam,

produzem processos educativos. Processos que, pouco a pouco, interferem na vida desses sujeitos numa proporção similar às interferências e modificações que eles vão produzindo coletivamente no seu entorno. É claro que as experiências coletivas têm desdobramentos diferenciados na vida de cada um dos interlocutores desse trabalho. (MOLL, 2000, p.125).

Desta forma, é possível pensar que algumas práticas da GJ, como as do Conselho de Classe participativo, também sejam frutos desses esforços, das experiências e memórias, daqueles que protagonizaram a existência dessa escola. É claro que este processo não se dá de uma forma direta, posto que a invenção dessas práticas na GJ foram engendradas nos movimentos de disputa pedagógica entre os atores, profissionais da escola. Mas, a questão problematizada no interior da tese é: não teriam esses atores encontrado uma “terra fértil” para a germinação de suas ideias e possibilidade de implementação dessas práticas participativas? Posto de outra maneira: essas práticas de participação podem ser evidências da influência da história da GJ na perspectiva de uma Educação Integral.

O recurso etnográfico utilizado para o acompanhamento dos Conselhos de Classe aproximou-se do que se entende por observação participante. A revisão de literatura sobre o assunto aponta algumas definições que mais parecem complementares conceitualmente do que divergentes. Algumas vezes ela é definida como sinônimo de pesquisa participante, mas sua definição como instrumento ou técnica corresponde melhor à experiência vivida nesta pesquisa. Danielle Teixeira Queiroz, juntamente com outras autoras afirma que:

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. (QUEIROZ, et al, 2007, p.278).

Nesse caso, lancei mão da observação participante, buscando manter a minha inserção no grupo, uma vez que eu fizera parte do grupo, até pouco tempo atrás, sendo que os vínculos com alunos e professores ainda eram bastante fortes. O fato de eu ter coordenado inúmeras reuniões de Conselhos de Classe na GJ, desde que lá assumi o cargo de orientadora educacional, ao longo de vinte anos, reforçou ainda mais minha escolha por este tipo de observação. A observação

participante me proporcionou lançar o olhar interessado; direcioná-lo, e, ao mesmo tempo, compreendê-lo enquanto implicado na realidade observada. Desde que na década de 1990 os estudos qualitativos em educação começam a ganhar terreno, a observação participante também passa a ser uma técnica recorrente, junto às entrevistas e análises documentais, sendo utilizada como ferramenta mestra do trabalho de apreensão do contexto social investigado, de seus atores e de seus códigos, no processo de investigação de inspiração etnográfica. Além da observação utilizei também o recurso do gravador, com autorização explícita de todos os presentes nas reuniões de conselho e autorização da Direção da escola, por meio do termo de consentimento informado.<sup>36</sup> As gravações funcionaram como um apoio aos registros escritos que fiz a partir das observações. Durante o processo de análise dos dados ouvi as gravações e busquei localizá-las junto às anotações, complementando-as, na medida em que faziam algum sentido ao foco da pesquisa.

### **2.1.1 Organização e Funcionamento do Conselho de Classe**

Escolhi acompanhar os Conselhos de Classe da turma C32, durante o ano de 2013. A GJ realiza três conselhos de classe - já que a formalização do processo avaliativo ocorre trimestralmente - organizados da seguinte forma: todos são precedidos de um trabalho junto à turma, coordenado geralmente pela orientadora educacional, sozinha ou acompanhada de mais um componente da Equipe Diretiva. Em alguns casos, essa função poderá também ser realizada pela supervisora ou outra pessoa da Equipe. Nesse trabalho, denominado de Pré-Conselho, os alunos são motivados a fazer uma avaliação do trimestre, geralmente a partir de algum estímulo desencadeador da discussão, devendo ser feito algum tipo de registro síntese das conclusões. As estratégias utilizadas são muito diversificadas, variando em função da etapa em que os alunos se encontram, das circunstâncias em que a vida está acontecendo na escola, do projeto pedagógico<sup>37</sup> que estão estudando,

---

<sup>36</sup> Anexo D

<sup>37</sup> A escola vem orientando seu planejamento de ensino com base nos princípios da organização da pedagogia de projetos de trabalho. Esta tendência pedagógica tem sua origem com o movimento da Escola Nova, no início do século XX, através de autores como; Jean-Ovide Decroly; Célestin Freinet



enfim. Também, algumas vezes, o Pré-Conselho é realizado em forma de assembleia, aos moldes do modelo proposto por Freinet<sup>38</sup>. Nesse caso, a coordenação traz alguns pontos de discussão para a pauta, que são acrescidos de outros, de acordo com a vontade e demanda dos alunos. A ata da assembleia ou o material com o registro das conclusões da discussão em aula, no Pré-Conselho, é sempre apresentado no início do conselho de classe. Este é o ponto de partida para o primeiro momento do conselho em que todos os alunos são convocados a participar, juntamente com o coletivo de professores da turma, incluindo a professora responsável pelo Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos e representantes da Equipe Diretiva. Algumas vezes, a professora coordenadora do *Mais Educação* ou algum funcionário da escola (nutricionista, cozinheira, etc) é também convidado a participar, embora isso não ocorra com frequência.

O processo que antecede o período dos conselhos de classe também envolve o coletivo de professores, pois há sempre uma reunião pedagógica destinada à preparação dos conselhos. Algumas vezes, a supervisão e a orientação preparam algum tipo de material para organizar uma avaliação dos professores, em outros momentos a discussão se dá mais informalmente. Outras vezes, o instrumento utilizado para professores e alunos é o mesmo e, no dia do conselho, eles são socializados através da leitura dos materiais, que posteriormente desencadeia a discussão entre alunos e professores. Exemplos destes instrumentos, que variam de acordo com os objetivos e com o nível, o ano Ciclo da turma são: desenhos, recorte e colagem de imagens que representem o que desejam destacar sobre o trimestre, textos jornalísticos, textos vazados, dentre outros.

Este primeiro momento é bastante reverenciado pela escola. Há uma clara expectativa do que vai acontecer, no “cara a cara” entre os diversos atores, especialmente entre aqueles que estão diretamente implicados na cena do ensinar e

---

e John Dewey. Fernando Hernández (1998) retoma os princípios da escola nova, que coloca o aluno no centro da aprendizagem e traz a ideia de proximidade entre a vida e a escola, e recoloca a questão da pedagogia de projetos no cenário contemporâneo das escolas, tendo suas ideias contempladas em várias experiências de educadores e escolas brasileiras.

<sup>38</sup> Celéstin Freinet, pedagogo francês expoente do movimento do escolanovismo, disseminou uma série de técnicas pedagógicas voltadas para a autonomia, a liberdade de expressão e a vida solidária, princípios democráticos que acreditava que deveriam ser vividos no interior da escola. Uma dessas técnicas era a *Assembleia de Classe*, aplicada em muitas escolas que como Freinet apostam na participação de todos nas decisões que envolvem a vida em comunidade.

do aprender. Sempre me chamou atenção à importância que os professores dão a este momento, seja com as crianças do I e do II Ciclo ou com os jovens do III Ciclo, onde nada a ser dito parece ser poupado. Os professores mostram postura de quem escuta, anotam, querem comentar a fala dos alunos, fazem perguntas e costumam incitar à participação de todos, inclusive daqueles que não falam e ficam apenas observando.

Nestes momentos, constitui-se um clima de avaliação participativa de toda a etapa do processo de ensino-aprendizagem, mas, por vezes, há também um misto de *quebra de pratos*, comemorações, reconciliações, celebração, de risadas e de silêncios reveladores. O certo é que neste espaço de trocas, de interações, ocorrem muitas aprendizagens.

Após serem feitos todos os comentários de ambas as partes e também alguns encaminhamentos, que geralmente são determinados pelo coletivo do Conselho, os alunos são dispensados e há um breve intervalo. Depois disso, inicia-se o segundo momento do conselho, no qual todos os professores organizam-se como em um grande trabalho em grupo e, de posse dos materiais dos alunos, começam a analisar as evidências de aprendizagem. Alguns professores trazem mais materiais dos alunos, outros menos. É visto de forma muito negativa pelos pares o professor que não apresenta materiais dos alunos, deixando de compartilhá-los com o grupo.

Nesse momento, então, os professores começam a analisar as produções e fazer suas considerações acerca do processo de aprendizagem de cada aluno. Normalmente, a análise principia pelos alunos que estão demandando uma atenção maior, por parte dos professores, nas questões relacionadas à aprendizagem. Muitas vezes, inicia-se pelos alunos, considerados público-alvo da Educação Especial<sup>39</sup> – não raramente denominados, “de inclusão”. Na realidade, trata-se dos alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno de desenvolvimento. Outras vezes, segue-se a lista de chamada e, com frequência, independente da ordem seguida, falta tempo para analisar o desempenho, o processo de aprendizagem de todos os alunos, sendo necessário completar em algum outro espaço de tempo sempre muito disputado, durante esse período de ebulição na escola, que é o dos

---

<sup>39</sup> De acordo com o documento: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/MEC/2008, o público-alvo da Educação Especial são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Conselhos de Classe. Os professores gastam tempo com este processo, procurando examinar o material do aluno, conversar com os colegas sobre o desempenho dos mesmos; e se alguma coisa não vai bem, há todo um esforço tanto em procurar compreender o que pode estar acontecendo, quanto em verificar possibilidades dentre os recursos da escola, inicialmente, para que a situação do aluno evolua. As providências podem ser estendidas a outras esferas como o envolvimento das famílias ou de algum setor de apoio pertencente à Rede de Atendimento à Criança e ao Adolescente, dependendo da situação. No final da discussão sobre cada aluno são feitos encaminhamentos que envolvem todos ou alguns dos atores que participam do conselho.

### **2.1.2 A turma C32**

Escolhi observar os três Conselhos de Classe da turma C32. Tomei essa decisão, em conjunto com a Equipe Diretiva da escola, na reunião referida anteriormente. Nessa decisão pesou o fato de que a C32 esteve, desde o início, organizada de acordo com o Projeto *Docência Compartilhada*, ou seja, durante os nove anos de escolarização. O início do projeto *DC* foi gestado em 2005, na tentativa da superação das histórias de fracasso escolar de muitos alunos que chegavam à GJ. Essas histórias eram narradas, muitas vezes, com sofrimento ou resignação por familiares e reveladas, também, pelos alunos nas suas relações com a aprendizagem. O principal objetivo desse projeto é avançar no fazer pedagógico, primando pelo lugar de centralidade que deve ocupar a diferença no projeto político pedagógico e em sua composição curricular, visando à aprendizagem de todos os alunos.

Outros pesquisadores, tais como: Julia Harue Kinoshita (2009), Clarice Salette Traversini e Juliana Veiga de Freitas (2009), Maria Rosângela Carrasco Monteiro (2010), Maria Luisa Merino Xavier e Nádia Geisa Silveira Souza (2010), Carolina Lehnemann Ramos (2014) têm se interessado em compreender as formas como a Gilberto Jorge vem desenvolvendo seu projeto educacional, contemplando o que vem sendo denominada de educação inclusiva, dedicando especial atenção ao

Projeto Docência Compartilhada. Esses vários olhares, considerando tratar-se de um projeto, ainda tão jovem, também revelam indícios de sua potência. Resumidamente, pode-se dizer que o projeto *Docência Compartilhada* teve sua origem nos seguintes fatores: aumento do número de alunos com diversas deficiências na escola, em um breve período de tempo; maior número de jovens com alguma deficiência, em processo de alfabetização chegando ao III Ciclo<sup>40</sup> associado ao fato de que muitos desses alunos estavam permanecendo por mais de dois anos em Turma de Progressão. Tudo isso estava gerando uma configuração de turmas de progressão homogênea, dificultando o estabelecimento de conflito cognitivo favorável à aprendizagem. Essa realidade andava na contramão dos princípios da escola. Como forma de enfrentamento desse impasse, o projeto de *Docência Compartilhada* foi, e continua sendo, organizado de acordo com os seguintes princípios: incluir todos os alunos com algum tipo de deficiência em turmas regulares; garantir a entrada de, no mínimo, dois professores, articulando a referida docência compartilhada em sala de aula; organizar um maior espaço de formação e planejamento com o coletivo dos professores dessas turmas e flexibilizar os agrupamentos para além da lógica de turmas convencionais. Tais medidas visam possibilitar a ampliação das trocas sociais e cognitivas e a organização dos tempos e espaços, de acordo com as diferentes necessidades oriundas dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas turmas e das características dos alunos.

Há diferentes maneiras de organizar o trabalho dos professores em relação à docência e à composição das turmas da *Docência Compartilhada*, entre os três ciclos, na GJ. A organização do III Ciclo levou em conta o expressivo número de alunos com algum tipo de deficiência nesse Ciclo, além de outros alunos com processos de aprendizagem em diferentes etapas - defasadas do que é proposto pela base curricular, em relação à idade/ano Ciclo. O coletivo de professores priorizou a entrada de uma pedagoga, como professora referência da turma, compondo a docência com os demais professores, licenciados, nas diversas áreas do conhecimento.

---

<sup>40</sup> A REDE de ensino do município de Porto Alegre, desde 1996, está organizada por Ciclos de Formação. O ensino fundamental se divide em três ciclos, havendo uma turma de progressão em cada um deles com o objetivo de enturmar os alunos que estão em defasagem de idade, em relação ao curso regular previsto, totalizando nove anos de escolarização.

Naquele ano de 2013 aconteceria a formatura da C32. A turma C31 havia ingressado no Projeto *Docência Compartilhada*, apenas no II Ciclo, porém, desde lá, vinha realizando um trabalho, progressivamente integrado à turma C32. Este processo de integração vem se consolidando no III Ciclo, em boa parte, porque um grupo de professoras, pedagogas e licenciadas em outras áreas de conhecimento, as chamadas *especialistas* de ambas as turmas, sustentam um planejamento participativo e práticas colaborativas entre professoras e alunos. Esse planejamento inclui diversas linguagens, para a abordagem dos conteúdos, além da leitura e da escrita, tais como: imagens, desenhos, fotos, músicas, filmes e vídeos, para produzir novos conceitos. A Informática e a Biblioteca são suportes importantes para as atividades de pesquisa, leitura, expressão oral, oportunizando interações linguísticas significativas no que tange aos processos de letramento. A participação oral dos alunos é incentivada como forma de viabilizar a verificação das evidências de aprendizagem, além da escrita, da expressão plástica e gestual. Por vezes, as turmas se dividem para trabalhar questões específicas do aprendizado da leitura e da escrita e da matemática. Há um conjunto de ações por conta do Projeto Docência Compartilhada, na GJ, que pode ser considerado como inovações pedagógicas. Possivelmente acreditando na potência deste tipo de experiência, em 2007 a SMED/POA apoiou projetos com alguns aspectos semelhantes ao DC em outras três escolas da Rede.<sup>41</sup>

Para o desenvolvimento desse trabalho pedagógico na GJ, muitas vezes, literalmente, as salas de aula são unificadas, uma vez que, propositalmente, as duas turmas, C31 e C32 ficam lotadas em salas conjugadas. Há uma parede/porta que pode abrir e fechar os espaços e, em outras vezes, é possível também reunir as turmas no *Casarão Sheila Moojen*. Esse é um espaço amplo, permitindo maior movimentação e diferentes configurações nos agrupamentos de alunos, utilizado, principalmente, em momentos de culminâncias de etapas dos projetos pedagógicos.

Essas formas de agrupamento são novos arranjos que visam qualificar o processo de aprendizagem, promovendo ampliação das interações sociais e cognitivas entre todos os alunos e não apenas entre aqueles que têm algum tipo de

---

<sup>41</sup> O termo Rede costuma ser empregado no contexto das escolas municipais representando o conjunto de escolas da rede pública municipal de Porto Alegre.

deficiência. Como citei anteriormente, neste capítulo, por vezes os desafios desacomodam os professores da GJ, ocasionando novos arranjos pedagógicos, mexendo com a estrutura da escola.

Em 2013, a turma C32 era formada por dezenove alunos, sendo onze meninas e oito meninos. Desse grupo, dez alunos estão juntos desde o início do ensino fundamental e os outros nove foram ingressando em épocas diferentes. Somente dois desses alunos passaram a fazer parte desta turma no último ano. Do total de alunos da turma, quatro meninas e um aluno possuem algum tipo de necessidade educativa especial (NEE), sendo que uma das meninas tem autismo. A faixa etária estava compreendida entre 13 e 18 anos no referido ano.

Escolhi olhar para os Conselhos de Classe da turma C32, procurando verificar em seu recorte avaliativo, indícios, fragmentos que me auxiliassem a responder, em alguma medida, a questão da pesquisa que indaga sobre o que vem sendo produzido, a partir das interações ou dos *diálogos* entre todas essas diferenças no cotidiano da escola Gilberto Jorge. E mais, se essa produtividade se expressa como fruto de uma proposta de Educação integral.

## 2.2 GRUPO DE MÃES

Desde a escrita do projeto demonstrei forte interesse em organizar um grupo com familiares de alunos da GJ, como estratégia metodológica para geração e produção de dados sobre as questões de pesquisa que elaborei a partir do problema de tese. O interesse por ouvir os familiares vem, especialmente, da prática de orientação educacional que me oportunizou, desde muito tempo, acompanhar as famílias dos alunos auxiliando-as no processo de orientação dos filhos, refletindo com os mesmos sobre as questões escolares e educacionais de um modo geral. Essas práticas se davam basicamente através de entrevistas com as famílias e de visitas em suas casas; em algumas ocasiões, porém, como alternativa para dar conta desse tipo de demanda, também organizei um Grupo de Pais, com

características de Grupo Operativo de Reflexão<sup>42</sup> com os pais, mães e outros responsáveis pelos alunos.

Os encontros do Grupo de Pais eram organizados com o cuidado e a intenção de estabelecer as condições de diálogo e interação entre os pares – os familiares e demais responsáveis -, de modo que cada um tivesse a possibilidade de falar e de ser ouvido, abrindo espaços para a participação e o fortalecimento de vínculos entre as famílias da comunidade local. Quando acontecia o Grupo de Pais era sempre um evento significativo, havendo muito diálogo, *desabafos*, trocas de experiências, compartilhando a tarefa de lidar com as questões dos filhos. A cada novo encontro, crescia o número de participantes que vinha para o Grupo através da propaganda “boca a boca”.

A memória positiva daquele evento fez com que eu organizasse, então, por conta do percurso metodológico da presente pesquisa, um Grupo de Mães, assim denominado em função de que, dessa vez, somente as mães participariam. Durante o processo de investigação da dissertação de mestrado (PACHECO, 1994) também havia constituído o que chamei de Grupo de Leitura, composto por alunos, leitores iniciantes, a fim de verificar as interações entre os mesmos, a partir das práticas de leitura, em espaço alternativo à sala de aula. Entretanto, a organização desse grupo foi bastante diversa do proposto para a pesquisa de tese, especialmente, em relação ao papel do pesquisador frente ao grupo e as características de sua estrutura e funcionamento. Por outro lado, a experiência em trabalhar com grupos de pessoas, seja no âmbito da prática profissional ou da pesquisa, me animaram a seguir novamente este caminho durante a construção da tese.

No intuito de compreender e também de obter uma maior instrumentalização para compor o Grupo de Mães, mergulhei em meio a leituras de autores que descrevem e refletem sobre os processos da pesquisa qualitativa, direcionadas às metodologias de grupo – Wivian Weller (2006), George Gaskell (2007), Rosaline

---

<sup>42</sup> Refiro-me a estratégia denominada por mim de *Grupo de Pais*, por vezes desenvolvida na escola Gilberto Jorge, em função de meu trabalho como orientadora educacional. O *Grupo de Pais* segue a se inscreve nos pressupostos teóricos denominado pelo psicanalista argentino Enrique Pichon-Rivière de *grupos operativos*, no final da década de 50. Tomando como referência a classificação organizada por David Zimerman (2000) sobre os *grupos operativos*, o trabalho consiste num grupo direcionado ao ensino e aprendizagem, através da técnica de Grupos de Reflexão, proposta, então, pelo psicanalista argentino Alejo Dellarossa (1979). (ZIMERMAN, 2000, p.92).

Barbour (2009), Uwe Flick (2009). Além disso, a leitura de alguns trabalhos de tese cuja metodologia foi pautada por técnicas de grupo, localizados como grupo de discussão, Carla Beatriz Meinerz (2005), grupo de diálogo, Maria Beatriz P. Tilton (2010) e grupo focal, Maria Cláudia Dal'Ígna (2011), auxiliaram-me no entendimento acerca da estratégia de produção de dados em grupo. Essas leituras também foram inspiradoras para a composição do Grupo de Mães, desta tese. Quase todas essas leituras sobre a metodologia de grupo indicam as origens da aplicação do grupo focal, no início do século XX, inicialmente ligadas ao *marketing* e, posteriormente, às pesquisas de desenvolvimento organizacional.

Conforme Barbour:

Grupos Focais são geralmente vistos como tendo emergido nos anos 1940, quando foram inicialmente utilizados por Paul Lazarsfeld, Robert Merton e colegas na Agência Social Aplicada da Universidade de Colúmbia para testar as reações às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial. (BARBOUR, 2009, p.24-5).

Em relação a isso, Gaskell também refere:

Existem pelo menos três progenitores dos grupos focais: a tradição da terapia de grupo do Tavistock Institute (Bion, 1961), a avaliação da eficácia da comunicação (Merton & Kendall, 1946), e a tradição da dinâmica de grupo em psicologia social (Lewin, 1958). (GASKELL, 2007, p.75).

Como se observa, é a partir dos anos de 1950 que a metodologia de grupos desponta nas pesquisas sociais, sendo que, de acordo com Bernadete Angelina Gatti (2005, p. 8), “[...] houve uma espécie de redescoberta dos grupos focais no início dos anos 1980.” Dal'Ígna (2012, p. 203) complementa, afirmando que: “A partir de 1990, foi expressivo o aumento de pesquisas nas áreas da Saúde e da Ciências Sociais que utilizam a técnica como procedimento metodológico.”

Deste conjunto de referências, pude perceber que nem sempre há um consenso ou uma definição que limite conclusivamente as técnicas de grupo focal de outras que envolvem grupos, como metodologia de pesquisa. Exemplo disso é o trabalho de Weller (2006), o qual faz o exercício de diferenciação, trazendo



elementos dos grupos de discussão e do grupo focal, procurando caracterizar a estratégia utilizada em sua pesquisa com adolescentes e jovens de São Paulo e de Berlim. Também Tilton (2010) aponta elementos dos grupos de discussão e de conversação para caracterizar a estratégia de grupos de diálogo que utilizou em sua tese com os jovens egressos do Ensino Fundamental por Ciclos. Tais trabalhos apresentam um panorama que envolve as diferentes metodologias de grupo e estabelecem os pontos de convergência e divergência para situar suas próprias metodologias. O estudo dos mesmos fez com que eu optasse aqui por apresentar apenas os argumentos em favor da aproximação do Grupo de Mães da técnica de grupo focal, ao invés de repetir o que já foi muito bem feito nesses e em outros trabalhos contemporâneos. Fiz isso, por perceber que muitas das características do grupo focal estavam de acordo com os objetivos do Grupo de Mães. Deixo claro, novamente, que a compreensão e a reflexão sobre essas estratégias metodológicas serviram como referência e não como um modelo a seguir para organizar o Grupo desta pesquisa.

Concordo com o que Dal'Ígna (2012) afirma ter aprendido sobre a técnica de grupo focal:

O que permite caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas é o seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas. (DAL'IGNA, 2012, p.204).

Justamente essa característica da geração de dados a partir da interação e do diálogo entre os componentes do grupo é que me interessava vivenciar, durante o trabalho de campo, desta investigação. Por isso, fez sentido trabalhar com uma estratégia coletiva de produção de dados, provindos de uma amostragem do público em questão: as famílias. “O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem.” (GASKELL, 2007, p.75). Desejava, e sabia que não seria fácil, ouvir, de alguma forma, os diferentes atores que davam vida à GJ, mas queria ouvi-los coletivamente, em oportunidades de participação. Assim, enquanto o Conselho de Classe era um evento já instituído como coletivo e participativo da escola, o Grupo de Mães foi planejado como

estratégia metodológica para capturar e dar visibilidade ao produto das interações entre familiares; sua produção de sentido.

Tendo definido o Grupo de Mães, como uma das estratégias centrais de produção de dados, passei a me ocupar de sua composição. Já havia pensado em critérios para a seleção dos familiares, que contemplassem princípios de uma amostragem diversificada. Barbour (2009, p.86) comenta que “o processo de amostragem qualitativa consiste em teorizar, ainda que em um estágio preliminar, sobre as dimensões que provavelmente serão relevantes em termos de proporcionar diferentes percepções ou experiências.” Em relação aos critérios para a composição do grupo, Gatti (2005, p.17-8) afirma que o “grupo deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes.”

Neste sentido, considere, por exemplo: o tipo de vínculo com o projeto da escola, os motivos pelos quais matricularam e mantêm seus filhos na *Gilberto Jorge*, moradores mais antigos da comunidade que tivessem participado da luta pela manutenção da escola no Morro Alto e também outras famílias que não acompanharam tal processo.

A escolha das variáveis a serem consideradas na composição do grupo depende, então, do problema da pesquisa, do escopo teórico em que ele se situa e para quem se realiza o trabalho. Então, o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar. Ligado aos objetivos, é preciso considerar o que se sabe sobre o conjunto social visado, uma vez que algum traço comum entre os participantes deverá existir, estando isto na base do trabalho com o grupo focal. Ao lado dessa “comunalidade”, o conhecimento sobre o conjunto social visado permite escolher se algum tipo de variação entre os membros de grupo seria desejável ou relevante para a pesquisa. (GATTI, 2005, p.18-9).

Desta forma, cotejando os objetivos, as questões de pesquisa e o meu conhecimento sobre este grupo social, cheguei à indicação dos componentes do grupo. Como eu estava já há algum período afastada da escola, já em processo de aposentadoria, aproveitei o convite para um evento cultural que contaria com a participação da comunidade, por ocasião das festividades dos 25 anos da GJ.

Considero este momento importante para a composição do Grupo de Mães. Essa reaproximação do campo me possibilitou olhar para aquela comunidade, percebê-la e refletir sobre seus atores. Havia muita gente por lá, além dos alunos, dos professores e dos funcionários estavam: mães, pais, avós, tios, irmãos, primos e amigos, o pessoal da comunidade, trabalhadores e gente do crime também. Histórias que se intercruzavam, aqueles que mal conheciam à escola outros que fizeram GJ nascer. A grande maioria eu reconhecia e, naquele momento, um objetivo os unia, festejar o aniversário da escola, junto de suas crianças e jovens. Ali, histórias que se intercruzavam, aqueles que mal conheciam à escola outros que fizeram GJ nascer, os que moravam no Morro e os que eram *lá de baixo*. Desta forma, já sabendo que certa heterogeneidade era salutar à formação de um grupo focal, comecei meu primeiro garimpo; anotando alguns possíveis integrantes do Grupo de Mães.

Durante a reunião com a Equipe Diretiva, os nomes que eu havia garimpado no evento cultural foram sugeridos por mim e outros pela equipe, assim fiquei com alguns contatos possíveis para efetivar os convites.

Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental. (GATTI, 2005, p.13).

Com o nome das mães - possíveis integrantes do Grupo - em mãos, fui fazendo os convites, alguns presencialmente, aproveitando os horários em que buscavam as crianças na escola ou chegando até o antigo *Bar do Jorge*, hoje reformado e dirigido por Renata<sup>43</sup>, uma das mães convidadas juntamente com Liliane, que agora trabalhava no bar. Outras mães foram convidadas por telefone e outras ainda na parada do ônibus, em frente à escola. Desta mesma forma, também,

---

<sup>43</sup> Uma das mães fundadoras da escola, como líder comunitária, lutou com outros pais para que a escola permanecesse no Morro Alto. Este ano, com o falecimento do dono do tradicional bar que funcionava em frente à escola, o *Bar do Jorge*, Renata assumiu o bar, em sociedade com uma das filhas ex-alunas da GJ, fazendo uma reforma no espaço físico e ampliando-o com confeitaria e padaria, empregando Liliane, outra mãe do grupo. Atualmente, seus netos estudam na Gilberto Jorge.

muitas vezes, se deram os contatos estabelecidos entre eu e os familiares dos alunos, ao longo dos anos em que trabalhei na GJ. Esse movimento gerou um clima de nostalgia, de familiaridade e, é claro, também de muita saudade. Sentia-me em casa, essas andanças pela escola e pelo morro atualizaram uma das coisas de que eu mais gostava na GJ - a relação com a comunidade, o reconhecimento, o pertencimento, o ar de *local* que eu sempre respirei ali, no Morro Alto. O convite consistiu em uma informação básica relacionando o Grupo de Mães a uma forma de compreender algumas questões necessárias por conta de continuar meus estudos, na construção de uma tese de doutorado.

Muitas, especialmente as mães moradoras do Morro Alto, expressaram contentamento por terem sido lembradas. Sentiram-se consideradas pela relevância de seu conhecimento, daquilo que teriam para dizer; agradeciam e diziam se sentir *honradas* em poder colaborar com a pesquisa. Também percebi, em alguns casos, alegria com a possibilidade de encontrar outras mães e poder reunir-se por um tempo, como se sentissem um pouco de saudades da companhia uma das outras. Algumas acabaram se encontrando ao buscar os filhos e netos na escola no momento em que eu fazia os convites e, nesse caso, houve muitos abraços e risadas entre as mães e delas comigo, quase um tom de festa por conta desse reencontro. As mães dos alunos que têm algum tipo de deficiência salientaram a importância de participar, mesmo diante de agendas muito lotadas e, principalmente, tendo dificuldade para deixar os filhos com outra pessoa em casa. Demonstraram vontade e uma espécie de compromisso em envolver-se em tudo que possa, de alguma forma, divulgar o trabalho da Gilberto Jorge. Algumas delas relacionaram o estudo à universidade e à formação de professores, sabendo que eu trabalhava também neste campo.

Ao final deste período dos convites, doze mães haviam confirmado, entretanto, dessas, somente oito conseguiram efetivamente participar do grupo. Este fato não me preocupou do ponto de vista técnico, pois a literatura inclusive aponta que esse é um número suficiente para a composição do grupo. Conforme Barbour (2009, p.88-89): “Tanto em termos de moderação de grupos (captar e explorar as deixas enquanto elas emergem) e em termos de análise de transcrições, eu diria que um máximo de oito participantes geralmente já é desafiador o bastante.” Porém, as

ausências, de alguma forma, me afetaram. Desejava que todas tivessem participado, pois enxergava em cada uma delas um potencial de experiências ricas a serem compartilhadas e imaginava que as informações, os dados que seriam produzidos, a partir das suas interações no grupo, seriam interessantes. Não sem sentir alguma frustração, conformei-me com a argumentação sustentada por alguns autores como Gaskell (2007, p.68): “A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.” E, nesse sentido, quanto ao número de participantes do Grupo de Mães, eu estava tranquila, caberia a mim, na condição de mediadora, dinamizá-lo de modo que as interações fossem produtivas.

Esta etapa, a de convidar as mães para o grupo, talvez tenha sido o marco inicial da imersão no campo e, como já disse, foi feito acompanhado de lembranças, de afetos e de emoção. Em momentos como esse, a necessária reflexividade, a questão da minha posição enquanto pesquisadora foi tensionada.

O pesquisador aparece inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa e que legitimam o produto como saber social. (DAYRELL,2005, p. 11).

### **2.2.1 As Mães**

O quadro do Grupo de Mães se configurou, então, com as oito participantes convidadas e mais outra mãe, Aline, filha de uma das mães convidadas, presente em todos os encontros, inicialmente, como acompanhante. Como a mesma também era mãe de aluno e sua participação foi crescendo para além de mera expectadora, considere, assim como as outras mães também o fizeram, que Aline integrou o grupo como participante. A seguir faço uma breve caracterização do perfil das nove mães, dando a conhecer aos leitores deste texto, alguns indícios de quem são os sujeitos do Grupo de Mães. Deste grupo, entrevistei, individualmente, quatro mães, com o objetivo de complementar a produção de dados do Grupo Focal.

- **Liliane:** quarenta e cinco anos, moradora antiga da comunidade. Tem uma personalidade forte, costumando expressar o que pensa de modo extremado, falando alto e “tirando as caras” sempre que acha necessário defender os filhos. Na escola provoca sentimentos de *amor e ódio* em alguns professores, pois costuma *fazer barracos*, como ela mesma denomina, quando está insatisfeita com algum professor. É capaz de atos de extrema solidariedade e cuidado com o ser humano. Tem sete filhos seus e adotou um sobrinho, cujo pai envolveu-se no tráfico e a mãe não assumiu a criança. Mais tarde, adotou duas meninas irmãs, com 6 e 8 anos, sem escolaridade, em situação de negligência familiar e maus tratos, portanto ela afirma ter dez filhos, mais uma neta que mora junto. Seus filhos raramente faltam às aulas, mesmo nos dias em que ela surge como um furacão, querendo tirar satisfações de tudo e de todos, na GJ, eles estão sempre lá, em suas salas de aula. Liliane foi uma das mães entrevistadas, individualmente.
- **Silvia:** Tem 56 anos, é viúva, tem seis filhos, apenas a mais velha não estudou na GJ, e tem um neto que estuda no terceiro ano do I Ciclo. Participou do processo de conquista da escola e é moradora antiga do Morro alto. Apesar da vida sofrida, marcada, dentre outros problemas, pelo alcoolismo do marido e também vivido por ela, durante muito tempo e de uma doença crônica com a qual tem que conviver, Silvia é uma mulher de sorriso fácil, hoje religiosa, vem conseguindo manter-se sem o uso do álcool, há muitos anos. Acompanha a filha Aline, na educação no neto, já que a mesma tem problemas de saúde mental. Trabalhou durante muitos anos, como empregada doméstica, hoje está aposentada e faz algumas faxinas, eventualmente, já que a saúde nem sempre lhe permite. Silvia vai diariamente à escola, às vezes chega mais cedo, sempre na companhia de Aline, para conversar um pouquinho com as professoras ou com outras mães, no pátio da escola. É frequentadora assídua da Escola-Aberta e procura também, sempre que possível, acompanhar as festividades e atividades do Programa Mais Educação.
- **Estela:** Tem 52 anos, é casada com o mesmo marido com quem tem sete filhos e três netos. Todos os filhos, um deles já falecido, estudaram na GJ e, atualmente seu filho menor ainda estuda no I Ciclo da escola. É moradora antiga do Morro Alto, o

marido trabalha na construção civil, como mestre de obras. Desde que a conheci, há mais de vinte anos, Estela vai ao culto evangélico algumas noites por semana, tendo responsabilidades com sua igreja, das quais não abre mão por nada. Os sete filhos sempre deram muito que fazer na escola, sendo necessária a presença da mãe, com frequência. Muitas vezes, Estela convocava o marido, que mesmo muito atarefado, sempre comparecia à escola, aberto ao diálogo, assumindo combinações entre escola e família. Estela participa das festividades e atividades da escola, mas com cuidado para não desobedecer aos princípios religiosos, como dançar ou ouvir música; disso não abre mão. É sempre muito alegre e acolhedora, preocupando-se com o bem estar de quem está por perto; é de sorriso e abraço fácil.

- **Rita:** Tem quarenta e quatro anos e é separada do marido, com o qual teve seis filhos, todos estudaram na GJ, mas atualmente apenas os dois menores estão cursando o último ano do III Ciclo, na escola. Apesar de já morar no Morro Alto, na ocasião da luta pela escola, não participou ativamente deste processo. Em entrevista individual, comentou que na época era muito jovem e estava se adaptando ao novo local de moradia, já que antes levava uma vida muito diferente, morando no centro e trabalhando no comércio. Atribui a este fato e também à maternidade precoce o distanciamento de todo o envolvimento da comunidade pela GJ. A oportunidade de participar do Grupo de Mães, segundo Rita, fez com que ela compreendesse algumas situações em relação à escola, e a comunidade. Hoje Rita acompanha o cotidiano da escola, que tem um papel importante em sua vida, especialmente com a implementação do Programa Mais Educação, do qual além dos filhos, ela também participa como costureira das fantasias da Oficina de Circo. Rita refere gostar muito da GJ, mas com frequência anuncia o fato da filha mais velha querer matricular sua neta, na escola Paraíba, por achar que a GJ é uma escola fraca.
- **Ana Vitória:** Tem quarenta e um anos, é casada com o pai de seus dois filhos, sendo que apenas o menor estuda na GJ. Não mora no Morro Alto e sim, em um bairro próximo. Chegou à GJ por indicação feita a sua mãe, professora alfabetizadora de uma escola estadual, de que a GJ sabia lidar com alunos que tinham dificuldade para aprender. Arthur matriculou-se já trazendo consigo uma

ampla história de fracasso, vivida em mais de um ambiente escolar, particular e estadual. Apesar de ter apenas nove anos, na época, Arthur já havia percorrido diversos consultórios: psiquiatras, psicólogos, neurologistas e psicopedagogos, tudo isso na expectativa de um diagnóstico que justificasse sua não aprendizagem. Não conseguia se alfabetizar nem dar conta dos conhecimentos elementares da matemática, o que representava um grande sofrimento para ele, mas também para sua família. Segundo Ana, que é sempre muito enfática em suas narrativas, nem mesmo a avó, que alfabetizara tanta gente, obtivera sucesso com Arthur. A vinda do filho para a GJ representou um *divisor de águas* na história escolar de Arthur, que hoje tem uma boa relação com a aprendizagem, mas também um grande choque cultural para sua família. Seguidamente, Ana Vitória relata o preconceito da sogra, do irmão e de outros parentes com o fato de Arthur estar estudando em uma *vila*. A participação de Arthur no Programa Mais Educação, em especial, na Oficina de Circo é referida por Ana Vitória como outro marco positivo em sua história. Através das apresentações do Circo a família foi conhecendo, e se surpreendendo, com a qualidade da GJ. Hoje, Ana Vitória diz, com um toque de humor, que até a sogra indica a GJ para outras pessoas, revendo, assim seus conceitos sobre a escola *do Morro*.

- **Talita:** Tem trinta e um anos, é casada e é mãe de Isabelle, que tem Síndrome de Down e outros problemas como déficit de atenção. Reside em um bairro situado a uma distância de vinte e cinco quilômetros da GJ. Procurou a escola, acompanhada de uma pedagoga especial, professora de uma Escola Especial da Rede Municipal, a qual vem acompanhando Isabelle desde seu nascimento. Talita chegou à GJ, muito fragilizada, por indicação desta educadora. Após a fase de Educação Infantil, onde a menina cursava uma escola privada, a mãe começa a vivenciar uma situação de exclusão, tendo dificuldades para dar seguimento à vida escolar da filha. Após algumas tentativas frustradas de escolarização em escolas privadas, nas quais, de acordo com Talita a filha sofreu inclusive maus tratos, Talita, retirou Isabelle da escola. Manteve algumas atividades pedagógicas em sua casa, além dos atendimentos clínicos. Porém, insatisfeita com a situação e ciente de que Isabelle tem direito à educação escolar e que a ela, enquanto sua mãe cabia acessar este direito, resolveu tentar mais uma vez, procurando então uma vaga na GJ. Desde



então, Isabelle é aluna do I Ciclo da GJ e Talita já é mãe representante do Conselho Escolar.

- **Mirna** - Tem 42 anos, é casada com o pai de seus dois filhos, uma menina universitária e o filho menor, que após estudar em algumas escolas particulares, chegou à GJ, por indicação de uma supervisora pedagógica da SMED/POA. Felipe é tetraplégico, em função de ter nascido no sexto mês de gestação, ficou com uma lesão cerebral que afetou a parte do desenvolvimento motor. Lutou muito para conseguir uma vaga na GJ, mesmo como ela diz: *morrendo de medo de frequentar uma vila*, entre outros porque o filho é cadeirante e isso faz com que demore muito para se deslocar do transporte até o interior da escola. Tem uma rotina atribulada entre o seu trabalho, os atendimentos do Felipe e a rotina da escola, pois o filho estuda pela manhã e frequenta algumas atividades do Mais Educação e a SIR, no contraturno. Mirna não mora no Morro Alto, mas num bairro vizinho. Mirna fez questão de participar do Grupo por considerar importante qualquer estudo que divulgue oportunidades de qualificar os processos escolares de inclusão. Mirna é bastante reservada, mas, aos poucos, foi encontrando sua posição no grupo, manifestando sua opinião, participando e interagindo no grupo.
- **Adelina** – Tem quarenta e cinco anos, é casada com o pai de seus três filhos, jovens, todos ex-alunos da GJ. Atualmente tem a guarda da sobrinha, única menina da casa, a qual a família devota um cuidado especial. Adelina também foi aluna do Paraíba e, diferente das irmãs mais novas que conseguiram seguir os estudos, não passou da 1ª série, pois tinha que cuidar das irmãs mais novas, que na época ainda não tinham idade escolar.<sup>44</sup> Adelina, não sabe ler e escrever, mas este fato não a impediu de acompanhar a vida escolar dos três filhos, nem, tão pouco, a de sua sobrinha, que inclusive esteve presente em todos os encontros do grupo. Costuma vir à escola sempre que ela própria tem alguma dificuldade para resolver, como ler e compreender uma bula de remédio, discutir a melhor forma de agir com sua

---

<sup>44</sup> A construção da creche comunitária Passo-a-Passo, localizada nas proximidades da GJ, em meados de 1990, representou uma conquista social, um ganho às crianças, que, como Adelina, outrora, deixavam a escola para cuidar dos irmãos menores.

cunhada, mãe de Daiana, que além de problemas mentais é usuária de drogas, enfim a escola tem sido referência constante em sua vida, costuma afirmar que vem aqui, conversar com as professoras, porque sente como se elas fossem da sua família.

- **Aline** – Tem 24 anos e é mãe solteira de um filho que estuda no I Ciclo da GJ. Ela é ex-aluna da escola, filha de Silvia, e, inicialmente, pensou em vir acompanhá-la ao Grupo de Mães, mas acabou integrando o mesmo. Aline estudou, desde o jardim da infância, na GJ. E, quando formou-se ingressou no Ensino Médio na Escola Estadual Odila Gay da Fonseca, o Odila, como todos o chamam. Entretanto, segunda ela relatou no Grupo, envolveu-se em um episódio com um travesti, que a perseguiu e lhe deu uma surra. Por isso, ela parou de estudar. Na adolescência, teve problemas na escola faltando muito às aulas, sendo necessário que os professores fossem procurá-la em casa, para que concluísse o Ensino Fundamental. Apresentou um quadro de doença psíquica, sendo inclusive internada, mas hoje, com a supervisão e cuidado da mãe, está bem integrada, compartilhando a maternidade de seu filho com sua mãe.

### **2.2.2 Organização e Funcionamento do Grupo de Mães**

Ao planejar o funcionamento do Grupo de Mães, fiz uma breve sondagem sobre os dias da semana e os horários que as mães teriam disponíveis e, em acordo com as minhas possibilidades, acertamos que os encontros ocorreriam às terças-feiras, com uma hora e meia de duração, das 18h às 19h30, na escola.

A esta altura já sentia falta de alguém que pudesse estar presente comigo no planejamento e nos encontros do Grupo de Mães. O próprio referencial teórico sobre a composição de metodologias que envolvem grupos (Barbour, 2009) e diversos trabalhos de pesquisa referem a importância da inserção desse recurso - de um observador, auxiliar/mediador - e, até mesmo, a formação de equipes de apoio aos processos investigativos - Clarice Maria Dall’Agnol; Maria Helena Trench Ciampone (1999), Tilton (2010) e Dal’Igna (2012). Da mesma forma, contei com uma aluna,

formanda do Curso de Pedagogia da UFRGS, para compor o Grupo, juntamente ao mediador/pesquisador, função que seria desenvolvida por mim, durante os encontros. Concordando com o que aponta Dall’Agnol e Ciampone (1999, p. 18) em relação ao observador: “Embora suas ações não sejam tão visíveis quanto àquelas que o coordenador desempenha durante as sessões, exigem dele atenção constante e habilidade tanto de análise quanto de síntese.” A auxiliar da pesquisa, que prefiro denominar aqui de colaboradora, exerceu a função de observar, fazer anotações sobre a dinâmica do grupo, sobre *o acontecer grupal no todo e em suas peculiaridades significantes*.

Merece ser referido, que logo me identifiquei com a colaboradora e passamos a compor uma dupla que, juntamente com a orientadora da tese, com quem discutia o andamento da pesquisa, constituiu-se, de certa forma, em uma pequena equipe. Assim, o trabalho de campo fluiu e se tornou interessante, à medida que, além de contar com um auxílio na logística da organização dos encontros, compartilhávamos impressões, comparando nossas observações e anotações realizadas a partir de ângulos diferentes. Quanto ao uso de instrumentos que auxiliaram a “captura” das experiências de interação no Grupo, os encontros foram gravados e posteriormente transcritos. Além disso, as observações dos comentários paralelos, das expressões gestuais e de outras ocorrências que escaparam ao gravador também foram registradas pela colaboradora, ampliando o contexto da análise dos dados.

O momento seguinte à realização de cada Grupo de Mães foi dedicado às transcrições destes encontros. Optei pelo modelo das transcrições literais para que essas pudessem ser consultadas e analisadas em qualquer momento da pesquisa, pois partilho das ideias de Barbour (2009, p.109) quando aponta que este formato abre “[...] a possibilidade de retomar seus dados em uma data posterior, talvez para reanalisá-los a partir de novos insights.” Na mesma direção das indicações de Barbour (2009, p.109), essa ferramenta etnográfica contou com a inserção de uma legenda composta por “[...] símbolos para indicar determinadas características da conversa.” Pontos de diálogo, de discussão, pausas breves e silêncios, foram identificados através de caracteres específicos que designei a fim de proporcionar uma retomada mais fidedigna no momento da leitura e análise dos dados produzidos nestes encontros com as mães participantes da pesquisa.

O ingresso da colaboradora possibilitou não somente mais um olhar, mas um *olhar do lado de fora*, olhar esse imprescindível na conjugação do processo de identificação/diferenciação, entre a professora/orientadora educacional e a pesquisadora imersa no campo. Essa parceria se estendeu após o trabalho com o Grupo de Mães, positivamente também, durante o processo de análise e do fechamento do trabalho da tese.

### 2.2.3 Os Encontros

Como mediadora/pesquisadora procurei organizar os encontros com o foco nos objetivos do trabalho, revendo as questões de pesquisa, verificando estratégias que fossem desencadeadoras das discussões no Grupo. Envolvi-me num processo cuidadoso de seleção de materiais, o que possibilitou, ao mesmo tempo, uma retomada reflexiva, de adensamento teórico, diante dos propósitos da tese. Compreendo da mesma forma que Barbour, (2009, p.21) que há uma relação entre “[...] a preparação necessária ao desenvolvimento de um guia de tópicos (roteiro) e a seleção de materiais de estímulo” com a geração de um clima favorável ao debate e às interações de grupo.

Desta forma, elegi os *tópico-guias*<sup>45</sup> e os recursos, que serviram como desencadeadores das discussões para os dois primeiros encontros e, a partir do que se estabeleceu nesses dois encontros, organizei os tópicos e os materiais para os seguintes. Alguns autores indicam o uso de “[...] figuras, desenhos, fotografias e mesmo dramatizações como materiais de estímulo para provocar ideias e discussão, como uma estratégia de fazer com que as pessoas usem sua imaginação e desenvolvam ideias e assuntos.” (GASKELL, 2007, p.80). Selecionei materiais visualmente interessantes, mas principalmente que fossem significativos para o Grupo, tais como o vídeo *Documentário* da escola, a linha de tempo com fotos e

---

<sup>45</sup> Indicado per Gaskell (2007, p.66-7) como aspecto do planejamento das entrevistas grupais e individuais, como uma espécie de roteiro para o desenvolvimento dos temas a serem debatidos, um *esquema preliminar* também útil no processo de análise e transcrições.

fatos marcantes sobre a história da escola e excertos com escritas dos alunos. Algumas perguntas foram associadas, de acordo com o tópico-guia em questão, sendo utilizadas como norteadoras e provocadoras das discussões no Grupo. Nos quatro encontros realizados com o Grupo de Mães foram utilizadas duas estratégias desencadeadoras das discussões, estabelecendo assim, em cada um deles, dois tempos de discussão no Grupo.

O primeiro encontro ficou agendado para o dia 25 de junho e aconteceu em uma das salas de aula da escola, porém os demais encontros ocorreram na biblioteca, por entendermos que era um local mais aconchegante e bem iluminado. Providenciei um lanche no bar com Liliane e Renata, no intuito de confraternizar, tendo em vista que este costuma ser um hábito no Morro, mas também para que elas ganhassem tempo. As mães iam chegando e sentando-se em volta de uma mesa e ao mesmo tempo em que lanchavam iam conversando entre si, algumas já se conheciam bastante, outras apenas de vista. Algumas chegavam esbaforidas, correndo, explicando os movimentos feitos para poder estar ali, outras cheirosas, com os cabelos molhados, indicando o banho recente. Outras ainda comentavam os afazeres que estavam por vir, como o caso da Estela, que às vezes trazia o filho menor e sempre avisava que era dia de culto e que não poderia se atrasar na saída. Assim, íamos quebrando o gelo, criando uma atmosfera de prontidão para a reunião de grupo, para o nosso encontro.

No primeiro encontro, logo após a minha apresentação e breve contextualização do Grupo de Mães como uma proposta metodológica da tese, apresentei a colaboradora e expliquei, pedindo permissão ao grupo, sobre o uso do gravador. A seguir propus que cada uma se apresentasse dizendo seu nome e qual sua relação com a Gilberto Jorge. Parti de meu exemplo próprio e daí seguiram as outras apresentações.

Como procedimento metodológico para o registro dos dados produzidos a partir dos encontros do Grupo, além da transcrição das gravações, utilizei procedimentos, os quais geraram um ciclo composto por diferentes fases: a) organização de uma tabela, isto é, um quadro síntese, com campos definidos de acordo com o planejamento de cada encontro, b) registro descritivo posterior ao encontro c) reunião para confronto e discussão dos registros da pesquisadora e da

colaboradora; d) preenchimento da tabela de cada encontro. Na sequência, indico os quadros síntese contendo informações - chave acerca dos quatro encontros, a fim de melhor esclarecer a dinâmica dos grupos e o conteúdo de suas discussões.

#### 2.2.4 Quadro síntese dos encontros do Grupo de Mães

<b>I Encontro - 25/06/2013</b>		
<b>Tópico - guia da discussão</b>	<b>Aspectos relevantes na proposta da Gilberto Jorge</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a finalidade do Grupo de Mães e combinar, coletivamente, as regras para o seu funcionamento.</li> <li>• Identificar as mães através da apresentação de cada uma delas ao Grupo.</li> <li>• Discutir sobre os motivos pelos quais os filhos/netos estudam na GJ.</li> </ul>	
<b>Confraternização</b>	Lanche	15min
<b>Aquecimento</b>	Apresentação da pesquisadora e proposta para que as mães se apresentem, identificando sua relação com a GJ.	10min
<b>1ª Estratégia desencadeadora da discussão</b>	Papel cartaz com questões: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Por que filhos/netos estudam na GJ? O que as faz mantê-los aqui?</li> <li>2) Vocês recomendariam a GJ a uma outra mãe? Por quê?</li> </ol>	5min
<b>Tópicos recorrentes na discussão</b>	<b>Exercício de memória - Quem estudou com quem? Quem foi ex-aluna?</b> Comentam: escola acolhedora, amiga, alegre, segura, diferente, etc. Escola inclusiva. Todos se conhecem, crianças são “olhadas”, há interesse pela criança; <b>escola “de geração”</b> ; professoras preparadas, orientação educacional presente; acréscimo com o Programa Mais Educação; Escola forte/escola fraca, escolas do município são boas ou escola GJ é boa? Os alunos aprendem a ser solidários, sempre podem ensinar a um colega. Destacam: monitorias, passeios, alunos bem cuidados. <b>Histórias de algumas mães que tiveram dificuldades com os filhos em outras escolas.</b> Diferença entre gestores da escola, os profs. que não se identificam com a proposta “não se criam aqui”. <b>Insegurança ao pensar como será quando os filhos saírem da escola.</b>	40min
<b>2ª Estratégia desencadeadora da discussão</b>	Cartaz com adjetivos (expressões) atribuídos à escola, pelas mães, durante as discussões: maravilhosa, preocupada, atenciosa, preparada, segura, amiga, acolhedora, inclusiva, apaixonante, diferente, receptiva com o aluno especial, muito boa; alguns de fora acham a escola fraca. Para pensar sob diversos ângulos...	5min
<b>Tópicos recorrentes na discussão</b>	<b>Contraponto ao adjetivo “fraca” atribuído por externos à escola;</b> escolas estaduais x municipais – o que oferecem?; investimento da GJ, estímulo e dedicação aos aspectos culturais; alunos que não moram no Morro Alto sentem orgulho em estudar “no morro”; <b>lembranças/saudades de alunos que “marcaram” positivamente a escola por suas histórias de vida e a relação com a comunidade escolar.</b>	15min

<b>II Encontro - 02/07/2013</b>		
<b>Tópico - guia da discussão</b>	<b>História/Projeto da Escola</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer/relembrar aspectos da história da GJ.</li> <li>• Localizar-se no contexto da história da escola.</li> <li>• Refletir sobre os impactos da história da escola em sua proposta político pedagógica atual.</li> </ul>	
<b>Confraternização</b>	Lanche	15min
<b>Aquecimento</b>	Breve retomada dos principais aspectos discutidos no encontro anterior.	5min
<b>1ª Estratégia desencadeadora da discussão</b>	Documentário: Uma escola para todos, uma escola para cada um - Janaína Fischer.	20min
<b>Tópicos recorrentes na discussão</b>	<p>Importância do vídeo como <b>divulgação do trabalho realizado na GJ</b>. “Muitos não conhecem o que se faz aqui”. Referência a programas de TV que noticiam falta de escolas inclusivas; dramas dos pais que necessitam de escola para os filhos. O slogan da escola: Uma escola para todos, uma escola para cada um, de fato acontece. <b>“Falta vaga para todos que precisam estar na GJ”</b>. <b>Preocupação com o término do Ensino Fundamental e a falta de espaços que dessem continuidade à proposta da GJ</b>. “O que se vê neste vídeo, os professores apropriados da proposta da escola, com uma concepção inclusiva, não se vê isso em outros lugares”.</p>	25min
<b>2ª Estratégia desencadeadora da discussão</b>	<p>Linha do tempo da história da Gilberto Jorge.</p> <p>Questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde você se localiza na história da GJ?</li> <li>• A história da GJ influencia no modo como ela é hoje? De que forma?</li> </ul>	5min
<b>Tópicos recorrentes na discussão</b>	<p>Fragmentos de <b>lembranças: movimentos da comunidade junto à escola para garantir direitos e melhor qualidade de vida</b>: OP para a construção da pracinha e da cancha de esportes, posto de saúde (não conseguiram); mães indo à Câmara de vereadores para reivindicar pela escola. <b>Escola como local de possibilidades para aprendizagem</b>, rompendo com discursos médicos sobre a não aprendizagem de algumas crianças. Os filhos avisam sobre o que acontece na escola não é necessário estar sempre lá. <b>Importância de dialogar com professoras, orientação, direção, trocar ideias sobre a educação dos filhos</b>. Apoio às famílias. <b>Relação entre histórias de luta de algumas mães com a luta pela escola</b>.</p>	20min

<b>III Encontro – 09/07/2013</b>		
<b>Tópico - guia da discussão</b>	<b>Escola Pública, Popular e Integral</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o conceito de Educação Integral.</li> <li>• Identificar pontos em comum entre a proposta da GJ e a temática sobre o Direito de Aprender (Educação Integral – pública).</li> <li>• Discutir sobre quais as necessidades que percebem na GJ.</li> </ul>	
<b>Confraternização</b>	Lanche	15min
<b>Aquecimento</b>	Conversa informal sobre a proximidade das férias escolares, retomada dos objetivos da tese e breve explanação sobre conceito de educação integral. Recuperação de falas que circularam no Grupo, relacionando-as com aspectos da educação pública e popular.	10min
<b>1ª Estratégia desencadeadora da discussão</b>	Vídeo: <i>Direito de Aprender</i> (Unicef) Questão: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que viram no vídeo tem algo a ver com a GJ? Quais aspectos se assemelham?</li> </ul>	10min
<b>Tópicos recorrentes na discussão</b>	<b>Relação escola-comunidade</b> ; clima de alegria; aulas de artes, pinturas, <b>oportunidades de aprendizagem da arte na escola levada para a vida adulta</b> ; os professores circulando entre as casas dos alunos; contexto de periferia; passeios; amizades; <b>formação para o convívio com as diferenças</b> ; alunos enxergam possibilidades de convívio e de aprendizagem em diferentes contextos de adversidade, <b>levam as experiências da escola para a família</b> . A família se sente membro da comunidade educativa. Interesse pelo aluno. SIR, como Ed. Integral, Escola Aberta, Laboratório de Aprendizagem, Mais Educação; <b>alunos e ex-alunos querem estar sempre na escola</b> (finais de semana); utilização da cancha diariamente após o horário da escola.	30min
<b>2ª Estratégia desencadeadora da discussão</b>	Questão: O que sentem falta na GJ em relação ao que viram no vídeo?	5min
<b>Tópicos recorrentes na discussão</b>	<b>Mais tempo de escola</b> ; Escola Aberta no sábado e no domingo. <b>O que fazer depois da GJ?</b> Continuidade do projeto da escola.	20min



<b>IV Encontro – 13/08/2013</b>		
<b>Tópico - guia da discussão</b>	<b>Educação Integral, <i>Mais Educação</i> e futuro</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar aspectos da Educação Integral na GJ.</li> <li>• Discutir sobre os impactos do Programa Mais Educação na Gilberto Jorge.</li> <li>• Refletir acerca da preocupação com o futuro da escolarização dos alunos/filhos.</li> </ul>	
<b>Confraternização</b>	Lanche	15min
<b>Aquecimento</b>	Retrospectiva de pontos de debate dos encontros anteriores. Anúncio do último Grupo e apresentação de tópicos incluindo assuntos recorrentes nos encontros.	5min
<b>1ª Estratégia desencadeadora da discussão</b>	<p>Vídeo <i>Mais Educação</i> – Apresentação do Circo em evento da Uniritter.</p> <p>Questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O <i>Mais Educação</i> acrescentou algo ao projeto da escola? Quais as contribuições?</li> <li>2) O que a GJ poderia oferecer a mais do que é oferecido hoje? Vocês sentem falta de mais alguma coisa na escola?</li> </ol>	15min
<b>Tópicos recorrentes na discussão</b>	<p><b>Mais Educação articulado ao projeto da escola</b>, o que aprendem lá ajuda na sala de aula; melhora aprendizagem, independência, desinibição, autoestima e curiosidade; experiências que “ficam para a vida”. <b>Necessidade de ampliação da jornada do Mais Educação</b>, de quadro de professores completo o ano inteiro, a escola “dá conta”, mas fica faltando conteúdo; <b>aumento das vivências com a informática; necessidade de continuidade dos estudos na GJ - Ensino Médio e EJA; cursos profissionalizantes e outros visando geração de renda</b>. A GJ como referência de educação; não encontram a mesma orientação em outros espaços, forma positiva de resolução de conflitos entre os alunos.</p>	25min
<b>2ª Estratégia desencadeadora da discussão</b>	<p>PPT com excertos dos textos dos estudantes do III Ciclo sobre quais são seus planos para o futuro.</p> <p>Discussão sobre o que os excertos suscitaram: possibilidades e impossibilidades frente aos planos dos alunos sobre seu futuro. Questão: no que a escola ainda poderia contribuir para o futuro dos filhos?</p>	5min
<b>Tópicos recorrentes na discussão</b>	<p>Relatos sobre <b>experiências frustrantes</b> de alunos/filhos em espaços fora da GJ, histórias de exclusão. <b>Medo da violência fora do Morro Alto</b>; surpresa com as ideias positivas, de esperança dos alunos sobre o futuro, “angústia de mãe”, os filhos/jovens querem ir mais longe. <b>Desejo de oferta de continuidade da escolarização na GJ</b>.</p>	25min

Obs: os pontos destacado em negrito, em todos os quatro quadros, na coluna de **tópicos recorrentes na discussão**, sintetizam os principais pontos de diálogo/discussão dos encontros.

### 2.3 PROCESSO DE ANÁLISE

As duas estratégias que escolhi para a produção de dados da pesquisa foram concluídas em tempos diferenciados. Os encontros do Grupo de Mães aconteceram de forma mais compacta, quase sequenciada, culminando em agosto de 2013. Já o último Conselho de Classe da turma C32 aconteceu no início de dezembro. Essa diferença de tempo trouxe um ritmo também diferenciado ao processo de análise. O Grupo foi vivido praticamente de um só fôlego e, assim, a reflexão sobre os dados produzidos, o que chamei de uma pré-análise, foi acontecendo em paralelo. Tal qual afirma Barbour (2009, p.22), “as interpretações e análises preliminares começam mesmo enquanto os dados estão sendo gerados, e análise e escrita progredem lado a lado.”

Neste sentido, o ciclo metodológico, ao qual me referi, na seção anterior, foi produtivo, dinamizando o exercício de uma análise inicial diante dos dados. Durante o preenchimento dos quadros, um movimento de agrupamento e distanciamento dos enunciados, dos pontos de diálogo, do conteúdo das narrativas que circulavam nas interações entre os sujeitos dos grupos, já estava acontecendo. O próximo passo foi revisitar, muitas vezes, o problema e as questões de pesquisa, analisando em que medida havia dados que respondiam a essas questões. Da mesma forma, verificava quais os temas e os conceitos que se apresentavam mesmo sem terem sido convidados, inicialmente, pela pesquisa. Gaskell (2007, p. 85) recomenda a construção de “[...] matriz com os objetivos e finalidades da pesquisa [...]”, para serem dispostas como temas, de modo que os dados vão sendo classificados entre os mesmos. De certa forma, o caminho analítico seguiu este rumo, com auxílio de diferentes cores fui dispondo os dados, considerando que “um dos principais desafios envolvidos na análise dos grupos focais é o da reflexão e o do uso da interação entre os participantes, levando em conta as dinâmicas do grupo.” (BARBOUR, 2009, p.179).

Além disso, lancei mão dos dados das entrevistas individuais que realizei com quatro mães do Grupo, como forma de complementação aos dados do coletivo. A

partir daí os conceitos foram emergindo e o conhecimento, a *costura* sendo feita, com diferentes texturas, pois a sensibilidade percebida encontrou eco em referenciais, em vozes que podem ser ouvidas a partir de diferentes vertentes teóricas. Creio que isso se deu também, porque minha própria história como professora e pesquisadora são atravessadas pelas rupturas, pelo pensamento crítico e pelo pós-crítico, pelo estruturalismo e o pós-estruturalismo e meu caminho neste curso de doutorado, como já abordei antes, na apresentação deste trabalho, foi de trânsito entre linhas de pesquisa e entre orientadores. Tudo isso, vivido com as dores e sabores, de quem perde e ganha, representou aprendizagem, amadurecimento intelectual e pessoal. Desta forma, procurei enxergar com o olhar abrangente dos Estudos Culturais, que como bem afirmam Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer (2003, p. 39) “[...] não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamentos [...], mas, sim, “[...] um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico.” Não me coloquei em lados opostos entre críticos e pós-críticos, lançando mão de autores que discutem a educação popular, como Freire, Arroyo e Brandão, por entender que suas ideias permitem uma reflexão aberta, esperançosa, ao mesmo tempo em que denunciam, criticam as desigualdades sociais e o lugar da escola neste cenário. De outro modo, para compreender os vieses da ciência e de suas verdades provisórias, suas incertezas, inspirei-me no paradigma da complexidade ao qual Edgar Morin convida a pensar. Deixei-me afetar, também, por Michel Maffesoli ao procurar exercitar uma razão sensível. Assim, busquei ancoragem no pensamento destes e de outros autores, conforme os sentidos – sempre polifônicos - foram sendo construídos, no tempo vivido durante a construção desta tese.

Em relação aos dados produzidos nos Conselhos de Classe, como mencionei antes, a análise se deu em um ritmo diferente. A experiência foi vivenciada em cada final de trimestre do ano letivo. Houve um movimento de aproximação intensa do conteúdo produzido em cada uma das assembleias, nesses três momentos distintos, nos quais eu relia minhas anotações, escutava os áudios e refletia sobre seu conteúdo. Porém, houve intervalos entre um conselho e outro, em que tudo isso

ficava numa espécie de “banho Maria”, cozinhando em fogo lento, até a chegada do novo Conselho.

Tomei cada Conselho de Classe como um evento, no qual eu, como observadora participante, prestava atenção às formas de participação e aos indícios relacionados a uma proposta de educação integral. E, assim, foi feita a análise dos dados dos três conselhos, procurando as chaves para tais questões. Depois disso, relacionei ambas as análises, do Grupo de Mães e dos Conselhos de Classe, e fui à procura de conexões possíveis frente aos objetivos da pesquisa, dando seguimento ao processo de procurar respostas ou questionamentos teóricos que me ajudassem a compor a tese.

A análise dos dados tomará forma nos capítulos seguintes deste trabalho.



Autor: Título: Plantinha. Exposição: O olho que pensa. 2010.  
Oficina de Fotografia – Programa Mais Educação  
EMEF Profº Gilberto Jorge Gonçalves da Silva

### 3 CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE ENTRE *ORDEM E DESORDEM*

Na verdade, as ideias que precisam ser defendidas, que implicam outras ideias, que são re-ditas em “esquinas” várias dos textos a que os autores e autoras se sentem obrigados a voltar de vez em quando vão se gestando ao longo de sua prática na prática social maior de que fazem parte.

Paulo Freire (1992, p.53)

Do ir e vir entre o conteúdo gerado pelo Grupo de Mães, os achados da observação participante dos conselhos de classe da turma C32 e as questões de pesquisa, uma rede de ideias e sentidos foi sendo disposta, aproximando-se do que também pode ser compreendido como mapas conceituais<sup>46</sup>. Sobre a potência da utilização destes mapas como *ferramenta cognitiva* para auxiliar nos processos de representação das diferentes *relações semânticas construídas entre conceitos*, Antonio Simão Neto e Eliane Schlemmer (2008, p. 3) afirmam que “[...] eles seriam elementos de ligação entre o conhecimento (sistemizado em assuntos ou temas de estudo) e as construções conceituais que ao mesmo tempo revelam e moldam, isto é, representam e articulam esse conhecimento.”

Este é o período de lidar com o novo, seja ele previsto ou ainda inédito ao olhar da pesquisadora, seja como for, como toda experiência nova, como toda a tentativa de fazer ciência, de produzir conhecimento, um período de andar entre *ordem e desordem*. Como nos instiga a pensar Morin (2002, p. 205) sobre o desafio do pensamento complexo, que pressupõe ser dialógico e tender ao conhecimento multidimensional: “a presença da dialógica da ordem e da desordem mostra que o conhecimento deve tentar negociar com a incerteza. [...] O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo ou a equação-chave, mas dialogar com o mundo.” Então, seguindo a recomendação do autor, me lancei a trabalhar com a

---

<sup>46</sup> Os mapas conceituais surgiram no cenário acadêmico do final dos anos 60, a partir do trabalho do professor Joseph Novak, na Universidade de Cornell – Nova York – EUA – inspirado pelas teorias de David Ausubel sobre aprendizagem significativa e as estruturas conceituais dos aprendentes. (NETO; SCHLEMMER, 2008, p.1).

Disponível em: [http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/contruccion\\_redes\\_significados.pdf](http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/contruccion_redes_significados.pdf). Acesso em 20 de maio de 2014.

*incerteza*, analisando a *visão de mundo* de um grupo de mães sobre o projeto da GJ e dos sentidos que construí observando os conselhos de classe, analisando a partir, também, da minha própria visão de mundo; “o observador *conceptor* deve se *integrar na sua observação e na sua concepção*.” (MORIN, 2002, p. 185).

Para operar a análise, em um primeiro movimento, tomei como eixos as quatro ações enunciadas no problema de pesquisa: como se articulam, como se sustentam, como são evidenciados e postos em funcionamento as dimensões de uma educação pública e popular, numa perspectiva de educação integral, que pressuponho presente no projeto da Gilberto Jorge.

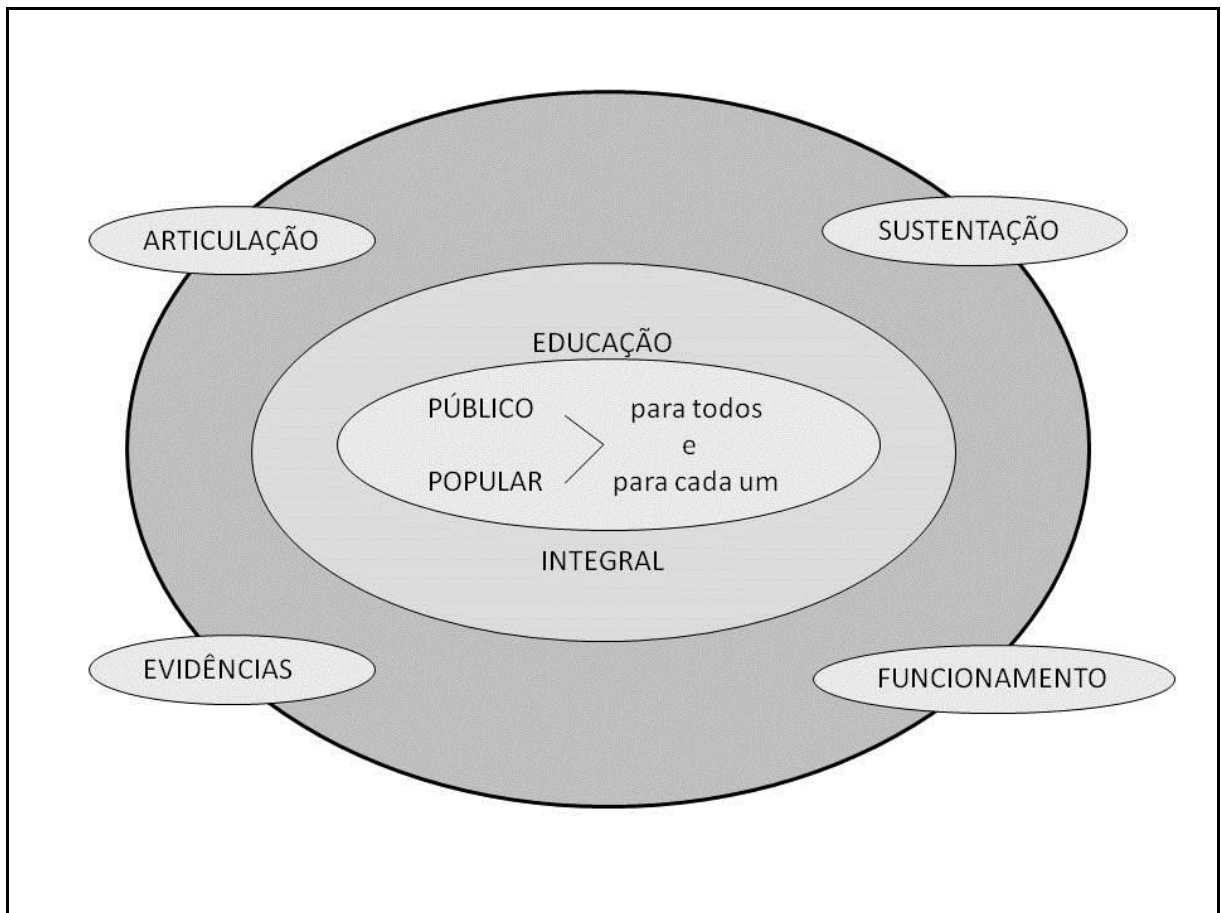


Figura 1 - O problema de pesquisa

O problema propõe, então, analisar o que, por vezes, pode ser compreendido também como contradição: como se constitui um projeto de educação popular e, ao mesmo tempo, de educação pública, de educação para todos? Como a Gilberto

Jorge fez/faz valer a educação para *todos* e *para cada um*, enunciado que a escola assume em seus *ditos e escritos*?

A questão implicada nestes questionamentos, que integram o título desta tese, passa por uma discussão localizada desde os anos 90 no campo da Educação Popular, tanto de forma ampla na América Latina, quanto no Brasil, em particular, sobre os limites - as perdas e ganhos - de um projeto desta natureza em espaços institucionalizados. Streck (2006) sintetiza essa questão ao apontar o contexto de ascensão de partidos políticos de esquerda ao governo, identificados com as causas populares como um importante fator responsável por esta condição. Em várias cidades o poder governamental local assumiu propostas de educação popular, como no caso da cidade de São Paulo, com Paulo Freire à frente da Secretaria da Educação, no período de 1989 a 1991, Belo Horizonte com a implementação da Escola Plural em meados dos anos 1990 e da cidade de Porto Alegre, que por dezesseis anos teve o governo da Frente Popular, propondo mudanças consideráveis por meio do Projeto da Escola Cidadã. “A educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e com todos os riscos.” (STRECK, 2006, p. 274).

Na medida em que a educação popular vai ganhando o território das escolas públicas, fazendo pensar, e, também resistir, os atores que lá encenavam seu ofício de professores e gestores da escola, novos desafios se colocam *ao popular*. Ao desacomodar o cenário da escola, a educação popular sacudiu os discursos e as práticas elitistas que naturalizavam o fracasso escolar dos pobres, desconsiderando ou desqualificando sua cultura, revelando, em contrapartida, outras formas de conceber a construção do conhecimento e a cultura popular. Ao mesmo tempo, teve que dialogar - e por vezes se adaptar - com os modos de organização dos tempos e dos espaços escolares, com seus currículos e com as formas de relação entre seus atores e suas comunidades. Assim, a educação popular se amplia na perspectiva de abarcar o público, o *para todos*, reinventando outros modos de comunicar-se e de se relacionar com esses *outros* marginalizados ou *excluídos* produzidos nestes tempos contemporâneos.

A escola Gilberto Jorge se originou de uma luta popular, de movimentos sociais engendrados em sua vizinhança, protagonizados, principalmente, por mulheres que representavam a vontade daqueles moradores do Morro Alto. Como



cidadãos, queriam ter uma escola que satisfizesse suas necessidades, traduzidas em uma escola que reconhecesse o direito e a capacidade de aprender de suas crianças e de seus jovens. Essa luta se inicia em meados dos anos 1980, em meio ao processo maior de redemocratização do país, e, que, certamente teve repercussão política na cidade de Porto Alegre/RS e em suas comunidades. A partir de 1985, Porto Alegre<sup>47</sup> é governada por partidos identificados como sendo *de esquerda*, comprometidos, de uma forma ou de outra, com a redemocratização da educação através, também, da implementação de projetos populares. O contexto daquela época certamente foi propício, gerando as condições de possibilidades políticas para que aquela comunidade levasse adiante seu projeto de escola.

Do tempo de sua fundação até os dias de hoje, pode-se perceber que a escola também viveu um deslocamento muito semelhante ao que se deu no processo de *refundamentação* ou *refundação*<sup>48</sup> da educação popular. Inicialmente, identificava-se como uma conquista popular - uma escola para sua comunidade - mas, aos poucos, foi se tornando também uma escola para todos os que lá desejam estar. Hoje, tal perspectiva, uma escola pública, popular, para todos, é uma forte distinção no projeto da Gilberto Jorge. E, em face das conquistas no campo do acesso, da universalização do Ensino Fundamental ocorrida nas últimas décadas em nosso país, os que tardiamente estão chegando às escolas - na Gilberto Jorge isso é uma realidade constante - são os *últimos*, aqueles como bem afirma Miguel Arroyo (2012, p. 40) cujas “[...] vidas mal-vividas [...]” a que são submetidas as “[...] infâncias-adolescências populares [...]” passam pela precarização dos tempos e dos espaços aos quais são submetidas, “[...] forçando-as a viver nos limites humanos, no limite do exercício da liberdade e das opções éticas.”

Acontece, também, que estamos vivendo tempos em que a radicalidade do discurso da educação para todos, a meu ver, se complexifica, ampliando a noção do *popular*, para além da questão da pobreza, sem, contudo, perdê-la de vista para uma educação como direito de cidadania, estendendo-a a outros coletivos sociais

---

<sup>47</sup> Alceu de Deus Colares foi prefeito da cidade de Porto Alegre de 1985 a 1988 e governador do Estado do Rio Grande do Sul de 1991 a 1994.

<sup>48</sup> Ao processo de debates sobre as novas dimensões da Educação Popular nos anos de 1990 denomina-se de *refundamentação* ou *Refundação*.

que também por muito tempo estiveram fora, excluídos da escola. Concordo com Carlos Skliar (1999) quando afirma que:

A lista dos excluídos é cada vez mais extensa, inacabável, majoritária. A alteridade resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém que utilizamos para poder ser nós mesmos. (SKLIAR, 1999, p. 18)

Fazem parte da lista dos excluídos da escola, como reflete Xavier (2007), os alunos pobres, negros, institucionalizados, vítimas de maus tratos, muitos identificados como deficientes mentais, que apresentam entraves na aprendizagem e que normalmente encontram-se juntos, em uma mesma classe, na escola. Talvez sejam estes os *anormais* - aqueles que de acordo com Michel Foucault escapam à norma ou os *estranhos* de Zygmunt Bauman, os que escapam à ordem.

Nos últimos anos, a Gilberto Jorge vem mantendo um índice aproximado de 14% de alunos, entre crianças e jovens, com algum tipo de deficiência. Este movimento de abertura *para todos* tensiona, muitas vezes, o *coletivo* da escola. Do universo de crianças e adolescentes que estão fora da escola, um grande número deles tem algum tipo de deficiência, muitos alunos nessas condições, que não conseguem estudar em outras escolas, vem procurando ingressar na *Gilberto Jorge*. Para muitos da escola este público, além de ter direito de estar na Gilberto Jorge, desafia positivamente sua proposta pedagógica, ao fazer com que novas práticas sejam inventadas, diferentes formas de ensinar e aprender sejam descobertas, ampliando a possibilidade de aprendizagem para todos na escola. Entretanto, há também aqueles que alimentam dúvidas, se no grande esforço de transformação da GJ, em face desses *outros* que vêm chegando e lá permanecendo, não estariam sendo desviados os rumos do compromisso de ser uma escola que atenda aos anseios da comunidade do Morro Alto.

Como integrante da GJ, até pouco tempo, faço parte do primeiro grupo, daqueles que acreditam na radicalidade do público e do popular como dimensões que se complementam, compondo um projeto educacional político, democrático, comprometido com o enfrentamento da redução de desigualdades. Tais desigualdades, hoje, remetem tanto àqueles dos setores populares, quanto a outros sujeitos que ocupam posições de exclusão na sociedade, e, particularmente, de

espaços sociais como a escola. É dessa convicção, somada ao reconhecimento tanto das críticas, quanto dos limites e desafios presentes nessa proposta, que cheguei até as questões desta pesquisa. Estas questões envolvem perceber aspectos da história da escola e sua influência em seu projeto, a relação entre o conceito de *comunidade de aprendizagem* e os movimentos da GJ, assim como aspectos da produtividade gerada a partir de tantas diferenças e dos diálogos (im)possíveis entre elas, no sentido de construir, entre seus atores, novos jeitos de ser e estar com o outro.

Neste processo de investigação fui tecendo, através de seus achados, argumentos que tanto elucidassem a compreensão inicial de que a proposta da GJ enseja aspectos de uma Educação Integral, quanto auxiliassem na qualificação de sua abrangência e de seus sentidos na GJ.

Conforme anunciei no início deste trabalho, a compreensão de educação integral à qual me associo é aquela que considera o aluno em suas diferentes dimensões humanas. E procurar contemplar necessidades e interesses dos alunos a partir desta visão implica acreditar que uma escola pautada por este princípio “precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha [...]” (MOLL, 2008, p. 15). Neste sentido, entender em que condições a educação integral na GJ pode ser percebida, vivenciada, e quais têm sido os limites e as possibilidades de sua efetivação na vida da escola, foi preocupação permanente que conduziu as análises aqui construídas.

A perspectiva de ser *uma escola para todos* foi sendo produzida entre o coletivo da GJ – tanto pelos profissionais da escola, seu corpo técnico, por assim dizer, quanto pela relação com sua comunidade. Por isso, este estudo buscou compreender melhor como esta negociação vem acontecendo, por entender que ela é chave para a manutenção de seu projeto político pedagógico. Assim, busquei indícios, respostas ou novos questionamentos, como uma forma de olhar e de ouvir, através da visão das mães, a comunidade. De outra forma, lancei o olhar investigativo para uma prática escolar que, a meu ver, sintetiza aspectos relevantes da vida cotidiana da GJ, da maneira como seu projeto político pedagógico se explicita. Procurei manter o foco da observação no *evento* conselho de classe, com

suas possibilidades e fragilidades emergentes em um contexto que pressupõe ser de participação. Contudo, a lente abriu-se, capturando elementos, partículas no emaranhado das socialidades - tomando emprestado o conceito de Michel Mafessoli - que se constituem no coletivo de professores, de alunos e de gestores envolvidos em ensinar e aprender, configurando, neste caso, a turma C32. Estas partículas dizem respeito às atitudes, aos conteúdos, as parcerias e aos agrupamentos que ora se formam e aos modos de organizar a convivência entre todos; são elementos que desafiam e ajudam a pensar o problema da tese. Os dados dos conselhos foram analisados à luz dos quatro eixos: articulação, sustentação, evidências e funcionamento, tal qual foi feito com os achados do Grupo de Mães. Entretanto, a forma como participei diante destas duas estratégias metodológicas - como observadora e como coordenadora, respectivamente - fez com que a leitura dos dados do Grupo de Mães capitaneasse a análise. Sendo assim, os achados dos conselhos de classe ora dialogaram, ora conflitaram, negociando espaços e sentidos neste texto.

A partir de agora os cenários de ambas as estratégias vão sendo trazidos em meio às construções de sentido sobre seu conteúdo. Retomo aqui a imagem da euforia dos cumprimentos de velhas conhecidas e do apresentar-se de quem se conhecia de vista, em meio ao cafezinho com bolo, o primeiro encontro do Grupo de Mães inicia. Sentadas em círculos, começo dizendo o meu nome e minha relação com a GJ, ou seja, professora desde 1989 e orientadora educacional, há muitos anos na escola, hoje em processo de aposentadoria. Na sequência, as mães foram se apresentando e, deste ponto em diante, ao falarem sobre a sua relação com a GJ, percebo a densidade de seus depoimentos, ainda que formulados em condições específicas de interação com a pesquisadora, ou seja, elas fariam escolhas sobre o que dizer, porque sabiam para quem estariam dizendo e por quê. Foram falas carregadas de lembranças, de sentimentos diversos, ora arrancando gargalhadas, ora silenciando, comovendo, sobretudo, desacomodando a todas, mas também as aproximando como participantes daquele grupo.

*Eu sou mãe do Felipe Andrade que está na escola há cinco anos. Ele é cadeirante, ah, eu vim até a escola por ter muita dificuldade fora daqui. Ele só tinha estado em escola particular antes, onde eu tive muitas dificuldades, onde eu não conseguia fazer com que ele rendesse o que ele poderia. **Mirna***

*Meu nome é Silvia, tenho seis filhos, cinco estudaram aqui, tenho uns que já “tão” casados, tenho a Aline que já tem filho de sete anos, meu neto, filho dela (referindo-se a filha Aline, que acabou por integrar o Grupo) que estuda aqui. A escola aqui pra mim já “é geração”. Eu adoro esta escola, se eu pudesse minha neta de Esteio vinha estudar aqui comigo, pra poder estudar aqui, porque esta escola e os professores são fora de série. Não é “puxação” de saco [...]*

*Eu sou **Talita**, sou mãe da Isabele, aluna do segundo ano (do I Ciclo) desta escola. A Isabele chegou aqui em agosto do ano passado, já sem matrícula porque ela é portadora de deficiência, ela tem Síndrome de Down, [...] Aqui ela “tá” encontrando um caminho muito bacana, aqui ela tem amigos, ela é respeitada pelos professores e pela classe.*

*Todos me conhecem, meu nome é **Liliane**. Sou mãe de dez filhos [risos]. (Ao ser questionada se havia estudado na GJ, disse que não, que estudara no Paraíba<sup>49</sup>.) Fui convidada a “se retirar” da escola! Fui obrigada a ser obrigada! [muitos risos] Eu era medonha! O que meu pai fazia comigo em casa, eu tinha que descontar em alguém.*

Desde suas apresentações estavam expressas as diferenças entre aquelas mães. Tais diferenças também estão presentes, da mesma forma, na comunidade escolar, entre as famílias e os alunos da GJ. E, especialmente, as diferenças se evidenciam em relação ao motivo pelo qual os filhos frequentam a escola, sendo que a deficiência e o fracasso escolar determinam a vinda dos alunos cujas famílias não residem no Morro Alto e apresentam uma condição social e econômica mais favorecida do que as demais. As mães do Morro Alto moram a alguns metros da escola, são pessoas do setor popular, algumas delas como Liliane sofreram na pele, também, as marcas da exclusão escolar. Estudaram no mesmo lugar da GJ, mas nos tempos da escola estadual onde havia maior espaço para aqueles que compartilhavam dos mesmos modos de vida das professoras ou dos que se subjugavam a abrir mão de sua cultura, de sua linguagem e, quando necessário, sabiam conter seus corpos; suas atitudes. Já aqueles cujas vivências extraescolares suscitavam maior acolhimento, oportunidades, talvez, de experimentar outras formas de convivência e de diálogo acabavam por ser “obrigados a ser obrigados” a se *retirarem*, como ironicamente pontua Liliane.

A comunidade se organizou politicamente para ter uma escola que lhes conviesse, reiteradas vezes, demonstram estar à vontade neste espaço conquistado. A diferença de classe social, no contexto dessa escola, está atrelada à alteridade

<sup>49</sup> Referência à EEEF PARAÍBA -Ciep, que antes funcionava no local onde hoje é a GJ.

deficiente, embora também haja muitos alunos que têm algum tipo de deficiência que moram naquela comunidade e estudam na GJ. Por conta disso, há conflitos a serem negociados; entre o público e o popular há tensões. Mirna traduz com clareza o sentimento de quem não é *local*, mas precisa e quer lutar por um espaço no qual o filho possa aprender. Muitas vezes, os diálogos foram atravessados por estas questões que incitam pensar, ainda, sobre quem constitui hoje os sujeitos da educação popular e os seus destinatários. “Uma vez que uma secretaria de educação [e neste caso, uma escola em particular] assume a educação popular como diretriz, precisa-se prever a incorporação de todos os segmentos da população dentro do discurso.” (STRECK, 2006, p. 274). E, acrescentar-se-ia aqui a incorporação dos conflitos emergentes desta abrangência, revigorando a dimensão da educação pública, neste contexto.

**Mirna** - *Como é que a comunidade vai te aceitar se tu é diferente da comunidade? Tu não faz parte da comunidade. Porque a gente vem [...] da mesma forma que eles vêm também. Só que a gente vem de uma situação... Mas como, como é que eu vou chegar e explicar pras pessoas? Mas, o que tu tá fazendo aqui? Se tu tem condições financeiras de estar numa escola particular, por que tu tá ocupando a vaga do meu filho aqui? Tu tá tirando uma vaga. Tu vem aqui e tu tá tirando uma vaga de “um especial” que possa vir a ter dentro da comunidade (referindo-se a um possível aluno com deficiência). O teu tá tirando a vaga de dentro da comunidade. Mas eu não consegui lá fora.*

**Talita** - *Mas não foi o que aconteceu.*

**Ana Vitória** - *Isso é que é bonito aqui, porque têm pessoas que vêm de longe pra cá. É uma escola realmente pra todos, não é selecionado.*

Por outro lado, desses conflitos emergem diálogos que vão sendo travados - interações se impõem e, por conta disso, há aprendizagens sendo construídas. Pressupõe uma proposta de caráter intercultural, associando-se ao entendimento de Vera Maria Candau (2008), quando aponta:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento “do outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 50)

A concretude de um projeto intercultural ocorre, quando existe intencionalmente um projeto educacional que envolva o filosófico, o político e o pedagógico. A efetivação dessa perspectiva intercultural, a meu ver, faz parte de uma ética que pressupõe a integralidade do ser humano e, por conseguinte, da escola. É prudente que tenhamos clareza que não refiro aqui uma visão idealista, como se a perspectiva de educação integral fosse um processo pleno, isento de contradições e impasses inerentes ao processo educativo. Como se com ela ou a partir dela buscássemos um estado de perfeição, de construção de cidadãos moral e eticamente constituídos apenas para o bem. Ao contrário, está sempre relacionada à incompletude humana, à complexidade, às incertezas frente ao conhecimento e à vida.

A observação dos três conselhos de classe da turma C32, a cada final de trimestre do período letivo de 2013, também reiterou as dimensões do para todos e do para cada um, as relações entre o popular e o público, como também fez perceber a complexidade do convívio radical com as diferenças. E, nesse sentido, a alteridade deficiente tem sido a forma mais evidenciada desta complexa interação. Não é à toa que esta temática - seja pelo viés da convivência, seja pelos desafios no plano do ensinar e do aprender - tenha sido discussão predominante nos conselhos de classe da C32.

Trabalhar com os conselhos de classe, tanto participar como observadora, quanto, depois, analisar e refletir sobre seu conteúdo, dado ao envolvimento que tive durante muitos anos com sua coordenação, foi desafiador. Optei por olhar para esta prática, por já estar consolidada no projeto político pedagógico da GJ, mas, também, porque está permanentemente em movimento, qualificando sua produtividade, sua eficiência, enfim, seus resultados. Assumir o papel de quem participa observando, envolvida sim, mas do lugar de quem reflete a partir do que consegue enxergar, atribuindo sentido aos achados, foi puro exercício de identificação e de diferenciação, tal qual anunciei quando tratei da metodologia no capítulo anterior.

Os conselhos do I e do II trimestres contaram com a participação de dez e dezessete alunos, respectivamente, de um total de dezenove alunos da C32, sendo que o primeiro momento, no qual os alunos ficam presentes, ocupou em média noventa minutos, cada um deles. No terceiro trimestre, como é de praxe na GJ, os

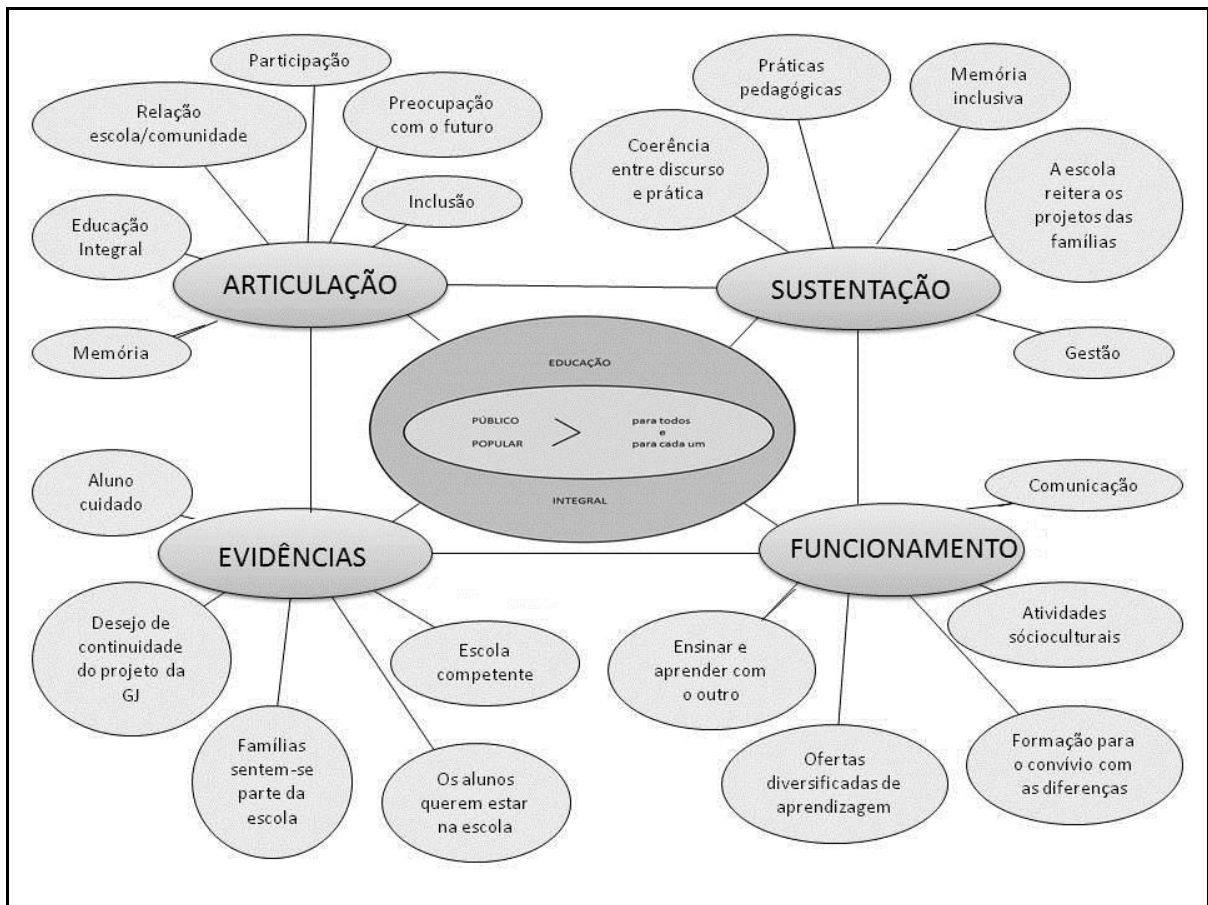
alunos não frequentam o conselho por se tratar do encerramento das atividades escolares, portanto, não havendo mais possibilidade de avaliar ou refletir sobre novos arranjos e alternativas para os estudos naquele ano letivo. Desta forma, os professores priorizam a análise dos trabalhos dos alunos e a discussão sobre encaminhamentos a ser feitos para o ano seguinte. Em muitos casos, esses encaminhamentos e avaliações do ano letivo são discutidos com os alunos e seus familiares, mas em outros momentos, tanto anteriores como posteriores ao do conselho de classe.

O que se costuma esperar, em termos de resultados dos conselhos de classe, enquanto etapa do processo avaliativo implica três dimensões: a qualificação do processo de ensino e da aprendizagem - culminando em apropriação dos conteúdos trabalhados, por parte dos alunos – o aperfeiçoamento das formas de interação, respeitadas e solidárias, entre todos e a garantia e ampliação das formas de participação. O conceito de participação assume importância central para a compreensão das análises que aqui se configuraram. Por isso, o entendimento acerca da participação será trazido em várias oportunidades, através das vozes de autores como Brandão (2002), Pilar Folgueiras Bertomeu (2005), Streck (2006), Esther Luna González (2010), mas, no momento me valho da sabedoria de Paulo Freire (2003, p. 73), afirmando-a “[...] enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania”, pensando que é justamente isso que se espera construir em meio à prática educativa dos conselhos de classe da GJ.

A análise, estar entre os cenários do Grupo de Mães e dos conselhos de classe, possibilitou construir uma rede de significados em meio aos achados e seus sentidos. Procurei afastar-me de explicações lineares e adotar, como nos ajuda pensar Morin (2002, p. 182) ao abordar a “organização como uma das avenidas da complexidade, um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno.” Durante este processo, de *construir a rede de significados*, houve um período inicial de imersão entre os dados, entre as anotações e os excertos gerados a partir da experiência em campo. Um momento de rabiscar em papéis pardos com canetas coloridas, recortar, colar, sobrepor, retirar, agrupar e separar, enfim, um exercício artesanal de construir sentidos.



A imagem a seguir sintetiza a representação ou a organização geral deste sistema de ideias, uma espécie de mapa conceitual das análises que emergiram destas duas estratégias metodológicas que elegi para a produção dos dados e que me ajudaram na compreensão do fenômeno ou do problema da tese.



**Figura 2** - O mapa geral da análise – 1ª versão

Inicialmente, centrei a análise em cada um dos quatro eixos, para depois relacioná-los<sup>50</sup>, e, assim, perceber as nuances do *para todos* e do *para cada um*.

<sup>50</sup> Cabe salientar que este exercício foi inspirado na sugestão feita por Clarice Salette Traversini, em seu parecer de avaliação ao Projeto desta tese, defendido em abril de 2012.

Neste processo, o que ficou claro, desde o início do trabalho de campo, especialmente com o Grupo de Mães, é que esses quatro eixos não abarcavam apenas as práticas pedagógicas, embora elas tenham aparecido em toda parte. Também outros aspectos, como os saberes, a memória coletiva, revelada pelas mães do Grupo, a cultura que vai se explicitando e as relações - sempre de poder - entre a escola e a comunidade, funcionam como uma espécie de cimento que vai dando sentido, reiterando, *grudando* as diferentes partes que compõem este mosaico.

No transcorrer do processo de análise, o mapa conceitual, o sistema de ideias se modificou. Um novo movimento se estabeleceu, de modo que alguns eixos se integraram a outros. A rede de sentidos se complexificou, as partes e o todo se movimentaram, criando uma nova organização de ideias. Se num primeiro momento precisei olhar para cada eixo, em separado, mais adiante, a intimidade com os achados possibilitou verificar que a relação entre a sustentação, a articulação e o funcionamento estavam integrados, de tal forma que não vi sentido em separá-los em seções. Olhando para as categorias, depois de enunciadas, como pode se observar na figura 2, percebi uma nova associação em meio às diferentes posições, eixos, na análise. Investi, então, na potência do eixo *evidências*, destacando-o do todo e reuni em um só eixo: sustentação, articulação e funcionamento.



**Figura 3** - O mapa geral da análise – 2ª versão

Penso que isso ocorreu porque os eixos sustentação articulação e funcionamento, na condição de operadores do problema, estavam produzindo efeitos similares. Nesse sentido, vale pontuar que esta compreensão é circunscrita ao momento em que componho este texto, ou seja, a análise pode ganhar outros sentidos, novos contornos em outros tempos. Tomando a complexidade (Morin, 2002, p.176) como “uma motivação para pensar a própria incompletude do conhecimento”, a produção organizada aqui, longe de uma verdade fechada, pode ser entendida, também, como novos pontos de partida, em outros contextos.

Proponho, a seguir, compartilhar com os leitores a análise das categorias implicadas no eixo *evidências*, deixando para abordar no próximo capítulo o eixo sustentação, articulação e funcionamento. Para efeitos de uma melhor organização, essas categorias que conseguem sustentar, articular as diferentes dimensões do projeto da GJ e assim, colocá-lo em funcionamento, serão tratadas em capítulo próprio.

### 3.1 EVIDÊNCIAS

O conteúdo das falas e das discussões travadas durante os encontros do Grupo de Mães sinalizou para o que chamei de *evidências* de uma educação pública, popular, para todos, na perspectiva de uma Educação Integral na Gilberto Jorge. Desde o primeiro encontro as evidências foram emergindo na fala das mães, motivadas inicialmente a responder sobre o que as levava a manter os filhos/netos na escola e quais as características que destacariam ao indicar a GJ como possibilidade a outras famílias. De outra forma, o conteúdo da reflexão sobre os conselhos de classes dialogou com essas evidências, reiterando-as ou contrapondo-se a elas. A figura abaixo mostra o modo como organizei - a partir de fragmentos das falas no Grupo, de suas recorrências, e das cenas dos conselhos - os sentidos construídos em torno do que chamei de *evidências*.



**Figura 4** – Mapa das EVIDÊNCIAS

Considerando os efeitos de sentido do verbo evidenciar, tomando alguns verbetes dicionarizados<sup>51</sup> – teremos as ações de, *tornar evidente*; *mostrar com clareza*; *comprovar*, assim como encontramos como sinônimos<sup>52</sup>: caracterizar, demonstrar, indicar, focar e ressaltar, dentre outros vocábulos. Então, procurando perceber sentidos a partir do ponto de vista das mães do Grupo, encontrei argumentos que podem ser tomados como *evidências* ou, melhor dizendo, como elementos que contribuem para *tornar evidente*, aspectos do *todos* e do *para cada um* na Gilberto Jorge. E, ao mesmo tempo, são argumentos que vão sinalizando aspectos que constituem uma proposta de Educação Integral. Conforme é possível observar na figura acima identifiquei esses argumentos, classificando-os da seguinte forma: *escola que dá conta*; *o cuidado que visibiliza o aluno*; *os alunos querem estar na escola* e *preocupação com o pós- Gilberto Jorge*.

Apresento, a seguir, algumas vinhetas, a fim de possibilitar ao leitor *expiar* os movimentos dos encontros do Grupo de Mães e dos conselhos de classe da C32, sem me preocupar com a sequência temporal em que esses aconteceram, enquanto vou destacando os achados e suas formas de visibilidade.

### 3.1.1 A Escola que *dá conta*

Analisei como uma das primeiras *evidências* a visão positiva que as mães manifestaram sobre a escola, que, como bem advertiu Silvia, não pareceu “puxação de saco”, mas, sim, uma percepção sobre os impactos da proposta que cotidianamente vai sendo vivenciada na escola diretamente pelos filhos, mas que diz muito às suas mães. Vários adjetivos iam sendo pronunciados para designar a escola: *é alegre*, *é amiga*, *é “de geração”*, *é acolhedora*, *“dá conta” é segura*, *ensina*. Destas diversas afirmações a expressão *“dá conta”* pareceu sintetizar melhor o entendimento das mães sobre a escola. A escola que *dá conta*, uma das categorias

---

<sup>51</sup> Dicionário do Aurélio/BETA. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com> Acesso em 14/05/2014.

<sup>52</sup> Sinônimos.com.br Disponível em: <http://www.sinonimos.com.br/evidenciar/> Acesso em 14/05/2014.

do eixo das *evidências*, é afirmada aqui como a escola de *qualidade social*, conceito abordado de início, já na apresentação deste texto. Porém, de forma um pouco mais arriscada é possível pensar na GJ também como uma *escola competente*.

Referir o termo *competência* implica correr o risco de uma compreensão impregnada pela abordagem neoliberal, por isso esclareço que não estou filiando-o a uma visão economicista, calcada na promoção individual do sujeito que necessita estar continuamente preparando-se para competir no mercado de trabalho. Também não se trata de restringir essa noção, bem colocada por Philippe Perrenoud (1999, p. 19) na perspectiva da pedagogia para a qual competência “em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” Embora compactue com aspectos dessa proposição e, até mesmo, consiga estabelecer relação com o sentido que atribuí à categoria *Escola que “dá conta”*, esta análise não se restringe apenas às dimensões do sentido pedagógico. Digo isso, por compreender que a GJ configura uma dimensão, uma *ambiência* pautada pelo desafio da complexidade, que segundo Morin (2004, p. 14) é *tecido junto*:

[...] quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes.

Conformar-se como *escola que “dá conta”* implica considerar, além dos aspectos pedagógicos, outras sensibilidades, tais como as relações entre escola e comunidade, as interações com o *Outro*, o cuidado e o que de tudo isso é feito *experiência*, configurando novas formas de ser e estar com o *Outro*, na escola. Ou seja, como afirma Guy Le Boterf (2003, p. 38) “saber navegar de um a outro (ponto), compete, então, aos atores da escola levar em conta o campo de forças e as imposições diversas e, às vezes, opostas que constituem a complexidade.” Portanto, “essa pilotagem deve inventar o caminho a traçar e a seguir, pois cada etapa cria uma nova situação, que requer uma avaliação para que se comece um novo percurso.” (BOTERF, 2003, p. 38).

Construí a categoria *escola que “dá conta”* a partir, principalmente, das manifestações, dos depoimentos e das discussões em torno do quanto a GJ satisfaz as expectativas das mães, conforme antecipei pelas afirmações, acima destacadas. Entretanto, a análise do material produzido nos conselhos visibilizou processos que podem corroborar a perspectiva das mães, destacando-se, neste sentido, a preocupação com aprendizagem de todos, o compromisso com a formação ampla do aluno, implicando em questões éticas e de cidadania e o esforço por promover e respeitar a participação ativa dos alunos no processo educacional, favorecendo, assim, relações mais democráticas entre atores da escola.

Começo por chamar atenção à variedade de elementos que compõe o conjunto de afirmações que as mães fizeram, no Grupo, e a recorrência de adjetivos que remetem às dimensões do afeto, do social, do lúdico, do biológico, enfim, de dimensões, por vezes, pouco consideradas nos currículos escolares. Atributos tais como: escola segura, lugar de alegria, de diversão, de experiências culturais e artísticas e local de amizade concorreram com o ensinar e o aprender bem a leitura e matemática e com as vivências prazerosas em torno da informática. Tais atributos apareceram em suas falas como argumentos que podem justificar a competência da escola, que, segundo as mesmas, ensina e propõe vivências de aprendizagem *para a vida toda*. Da mesma forma, esta visão pode conformar uma perspectiva de educação integral, uma vez que pressupõe “uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo.” (Moll, 2007, p.139).

[...] *quando ele entrou no Circo, que foi quando ele pode ver que ele é capaz de muito mais, né?! Ali resgatada a autoestima dele, hoje ele é outra pessoa[...].* **Ana Vitória**

*Ela estava bloqueada, quando ela chegou aqui ela não escrevia o nome dela. E hoje ela está num processo, lento. E hoje eu ouvindo ela (outra mãe) dizer que o dela (seu filho) com 10 anos não lia, eu penso: a minha chega lá, entendeu?! Talita*

*A cultura é bem estimulada aqui.* **Ana Vitória**

*Eles têm o que comer em casa, mas eles deixam de comer em casa pra vir comer aqui na GJ. Essa é a primeira questão... eles adoram a comida da escola! Adoram! Depois... tem a Escola Aberta, tem*

*cancha, e ela pode ficar aberta para a comunidade. E meus gurus gostam muito de jogar bola... procurava dentro de casa, eles não tavam. Tavam jogando bola, ali (na GJ). Estela*

Ao mesmo tempo, as mães discutiam e comparavam a GJ com outras realidades, outras experiências em diferentes escolas das redes públicas e privadas. As falas abaixo transcritas ilustram o movimento de comparação e de preferência pela escola atual, associando-a a possibilidade dos filhos terem sucesso em suas aprendizagens.

*A classe ajuda ela em outras coisas e contribui. E isto é um grande diferencial em relação às outras escolas que ela passou, que ela não era nem convidada a permanecer na sala de aula. Aqui não, aqui eles fazem com que ela fique e produza dentro da sala de aula. E aí a gente nota bastante diferença. Talita*

*Em lugar nenhum tem profissionais bem preparados como tem nesta escola, é uma coisa impressionante. Meu filho foi ler com 10 anos, depois de estudar em escolas particulares, escola estadual. E sempre ser excluído, porque como ele não conseguia ler e escrever... Ana Vitória*

As mães destacam as ações colaborativas entre os colegas, o compromisso com a presença e com a aprendizagem do aluno, em sala de aula e na escola, bem como o preparo dos professores para ensinar, especialmente, em situações adversas, às vezes configuradas em histórias de fracasso escolar. Desta forma, ao passo em que as mães pontuam a *competência ou a qualidade* da escola, subtraem dos filhos as marcas da não aprendizagem, do estigma da incompetência ou da incapacidade intelectual, cunhadas em outros espaços escolares e clínicos. Ao enxergarem fatores como a forma de organizar o ensino, a disposição em receber e prospectar caminhos possíveis de aprendizagem, a oferta de atividades socioculturais, tudo isso, influenciando na relação dos filhos com a escola e em seus modos de aprender, conseguem reconhecer que a incapacidade intelectual dos filhos também pode estar vinculada à (in)competência da escola.

Observei que os entraves no processo de aprendizagem também foram focos de preocupação nos três conselhos de classe, deixando evidente, dentre outros, a complexidade de programar ações pedagógicas que consigam ser efetivas para todos e para cada um. Como lidar com tantas diferenças, de ordens tão diversas?



Como equilibrar as ações de cooperação e as relações interpessoais que atravessam, com força total, todos estes processos? E, ainda, como dosar as formas de participação e de responsabilidade entre alunos e professores nos processos colaborativos do ensinar e do aprender?

A reflexão sobre estes questionamentos, implicados nos processos de aprendizagem, permearam tanto as discussões entre os professores, sobre a situação escolar de cada aluno, quanto os debates entre alunos e professores nos conselhos. Discutiram sobre as formas de ajuda que acontecem, ou que ainda poderiam acontecer entre a turma, na perspectiva de uma melhor aprendizagem em sala de aula. Foram momentos tensos, de queixas e, até mesmo, em certa medida, de acusações entre os alunos e entre alunos e professores. Houve discordância, por vezes, de ambas as partes, sobre as ações pedagógicas, os arranjos organizados para aprendizagem e sobre as atitudes entre colegas e de professores para com os alunos, especialmente, em relação àqueles que têm algum tipo de deficiência. Porém, ao mesmo tempo em que o grupo expunha e contrapunha ideias, alguns resgates de empreendimentos pedagógicos investidos nesse processo foram aparecendo. Funcionavam como que pontos em uma costura rompida, que necessita ser recosturada, fortalecida, para continuar sendo aproveitada.

De fato, como deixa entrever a próxima vinheta, o conselho do primeiro trimestre foi uma experiência intensa, evidenciando a complexidade do trabalho político pedagógico que envolve o *todos* e o *para cada um*, na GJ. A vice-diretora iniciou o conselho de classe trazendo uma síntese do que os alunos haviam discutido no pré-conselho. Dentre outros assuntos, referiu que os alunos não estavam achando produtivo o fato de que, em algumas aulas, os colegas que têm algum tipo de deficiência realizassem atividades, por algum período, separados do restante da turma. A seguir, instala-se uma longa discussão durante o conselho, conforme ilustra esta pequena amostra.

**Vice-diretora** - *Veio a fala deles (alunos) [...] de que mesmo as crianças trabalhando atividades diferentes dentro do grupo, eles trouxeram, que, talvez, a intervenção deles fizesse a diferença.*

**Diretora** - *Eu quero entender, isso é um consenso de todos vocês (alunos) sobre isso?*

**Aluno** - *Foi ele (um colega) que começou, mas nós concordamos.*

**Profª. Marcela** - *Eu só quero lembrá-los que isso já foi feito, nós podemos fazer de novo, nós já fizemos isso durante muito tempo. Eu só acho que aqui agora tem uma diferença que nós temos que levar em consideração. Lá na B30 (último ano do II Ciclo), as diferenças de conteúdos não estavam tão grandes, como agora. Por exemplo, vou citar a matemática que me parece que a diferença fica maior. As dificuldades não eram tão grandes como agora. Eu que sou professora, não sei como vocês dariam conta de conseguir trabalhar com a Paola e, ao mesmo tempo, darem conta de trabalhar com equações de primeiro e segundo grau e a Paola encaixar números, ela e a Paola fazendo uma atividade que é encaixar números. Se nós formos pensar na matemática, a Paola, nesse momento, ela, eu não sei... Porque a grande dificuldade da Paola é que ela não mostra pra gente o que ela sabe. Diferente da Flávia, que é uma menina que avança, nos momentos que está junto com vocês. [...] A gente até pode fazer umas tentativas, mas não é só sentar no grupo.*

**Profª. Helena** – *Por isso que a gente colocou (o assunto) na Assembleia. [...].*

**Profª. Telma**- *É, eles estão trazendo isso desde o início do ano... Muitas vezes, vocês conseguem sim, dependendo da atividade que a gente propõe; umas vezes vocês conseguem outras não. Nem sempre o colega vai fazer coisas diferentes, a gente tenta mesclar. Aliás, muitos de vocês precisam ainda de ajuda, são ajudas diferentes, mas vocês nos chamam a todo o momento, não é verdade? E, a todo o momento, a gente vai nos grupos e tenta ajudar.*

**Profª. Helena**- *Outra coisa, acho que só pra complementar, que eu acho que a gente tá falando demais, por exemplo, na Educação Física, eu vejo o Édson jogando com os guris. Mas eu não vejo, ninguém procurando o César e jogando bola com ele, que ele gosta de jogar vôlei.*

**Aluno** - *Ontem, eu e a Tamires convidamos o César pra jogar.*

**Profª. Helena** - *Que bom!*

**Profª. Marcela** - *Parece que os professores estão fazendo isso, como uma coisa que vocês não gostam. Não, nós fizemos a partir de algumas coisas que nós observamos que vocês não viram, não é?*

**Profª. Helena** - *Mas eu acho que se estão trazendo isso Marcela, quem sabe a gente está voltando a fazer uma reflexão importante?*

Desta discussão, problematizei apenas alguns aspectos no eixo das evidências, associados à categoria da *escola que “dá conta”*; outros serão trabalhados, mais adiante, nos diferentes eixos de análise. Nesse sentido, resalto, especialmente, o caráter participativo do conselho. Percebe-se um cenário de interações, de formas de participar e de compartilhar os reveses do estar junto aprendendo e ensinando. Esta dinâmica de participação é visivelmente atravessada pelas relações de poder, elas estão presentes, principalmente, no maior uso do

tempo de fala dos professores e dos gestores. E, por outro lado, os professores fazem uma longa reflexão a partir do que os alunos pontuam, ou seja, o conteúdo de suas falas, o que pensam sobre o assunto em questão é reconhecido e valorizado ao ponto de provocar toda uma discussão. Se por um lado quem protagoniza esta discussão, quem acaba dialogando sobre o assunto, são os professores - que como bem pontua a prof<sup>a</sup>. Helena, falam de mais - e os alunos limitam-se a responder aos questionamentos e a fazer poucas intervenções, os professores articulam todo seu discurso, a partir do que os alunos trazem. Além disso, refletem de forma compartilhada sobre sua prática profissional, avaliando-se na presença dos alunos. Também, após a forte contestação à crítica dos alunos – talvez almejando uma virada de jogo – conseguem, mesmo monopolizando o discurso, chamar atenção para a insistência com que os alunos trazem essa crítica, deixando subentendido a relevância de olhar para o seu conteúdo. Da mesma forma, quando o diálogo se torna mais acusatório aos alunos, entram outros professores, como o fez Telma, ao resgatar as ações positivas dos alunos, evitando o conhecido discurso ao estilo da *terra arrasada*; imprimindo um tom mais construtivo à sua crítica.

Não se trata de verificar aqui quem tem ou não razão em relação às proposições didático-pedagógicas na organização do ensino, mas, sim, de chamar atenção, à repercussão e aos deslocamentos causados pela visão dos alunos sobre o que, a princípio, poderia ser compreendido como tópico exclusivo, da esfera do trabalho docente. É justamente neste ponto que as relações de poder entre professores e alunos são negociadas, abrindo possibilidades à alternância de status, entre professores e alunos. É possível compreender que o exercício e o esforço coletivo dos atores da escola estejam efetivando um processo de construção de participação e experiência cidadã, portanto um processo mais igualitário. E, assim, a escola evidencia competência, no que tange também à manutenção de um clima de relações mais democráticas. Neste sentido, utilizo-me da fala da supervisora da GJ sobre o espaço de participação dos alunos, no *Documentário*, acrescentando sentidos à minha observação:

*Com certeza, em uma assembleia de turma, onde alunos e professores estão no mesmo patamar, porque todos têm direito a vez e voz, com certeza forma sujeitos, pessoas, com maior condição de um olhar mais crítico para a sociedade, conseguindo se colocar, dizer da sua vontade, dizer do seu não gostar sem medo. E lutar e buscar para que as coisas aconteçam melhores. [...] Um sujeito que se forma avaliando o que faz, pensando no coletivo, porque não pensa sozinho, não toma decisões*

*sozinho, se comprometendo com as decisões do coletivo; com certeza, é um sujeito que vai fazer a diferença numa sociedade. Prof<sup>a</sup>. Melissa*

Neste caso, quando a supervisora refere que os alunos estão *no mesmo patamar* em que estão os professores, eu compreendo que esta é uma premissa, uma atitude que se deseja evidenciar na GJ. Posso entender tal afirmação como um horizonte, uma grande meta não especificamente para ser alcançada em toda sua dimensão, mas estar *no mesmo patamar* é um estado de luta constante, uma pulsão que vem tensionando as ações da GJ ao longo de sua história.

Este movimento participativo esteve presente em todos os conselhos, por razões diferentes, mas seguindo o processo de ação-reflexão compartilhada. Tal movimento pode ser compreendido na direção do que defendem autores como Margarita Pilar Bartolomé<sup>53</sup> (2002), FOLGUEIRAS (2005), GONZÁLEZ (2010), ao se referirem à formação da cidadania implicada em processos de participação. Esther Luna González (2010, p.42-3, tradução nossa), afirma “que a participação entende-se vinculada a uma forma de exercício do poder desde os diferentes espaços e redes de interações da vida cotidiana, no marco das relações e instituições sociais, culturais e políticas do contexto”.

González (2010, p. 41), em seu trabalho de tese, distingue dois modos de conceber a noção de cidadania; como status, a qual o sujeito é reconhecido como detentor de direitos e de deveres e, de outra forma, enquanto processo de construção de uma cultura e de uma consciência cidadã. A primeira é condição inquestionável na qual o sujeito é estabelecido legalmente como cidadão, já a segunda inclui um processo de construção social em que o sujeito, a partir do exercício prático e ativo da cidadania, pressupondo a interação e a vivência com outras pessoas, sente-se cidadão. E é a partir desta segunda perspectiva que

---

<sup>53</sup> As autoras referidas, Bartomé, Folgueiras e González são pesquisadoras do *Grup de Recerca em Educació Intercultural* (GREDI), vinculado à faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona (UB). Desde 1997 o GREDI trabalha com o conceito de cidadania ativa e intercultural, elaborando um modelo de formação para a cidadania. Desenvolvem pesquisas, priorizando estudos com intervenções na sociedade, com vistas à transformação da realidade social. Em 2012, realizei uma viagem de estudos através da qual tive oportunidade de conhecer os pesquisadores do GREDI, especialmente a Dra. Esther Luna González, entrando assim, em contato com sua produções.

localizo as experiências que observei nos conselhos de classes, em meio às lutas e às negociações de poder; como exercícios de construção de cidadania.

Outros dois aspectos que merecem ser destacados como evidências, sob a ótica da categoria *escola “que dá conta”*, dizem respeito à ação docente ou como bem coloca Arroyo (2000, p. 21) “ao Ofício de mestre”, ao referir à importância de resgatar um [...] “antigo significado, que vê no pedagogo, no educador ou no mestre um homem, uma mulher que tem um Ofício, que domina um saber específico. [...] afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva.”

Percebi por meio dos diálogos e das reflexões dos professores, nos conselhos de classe, um amplo investimento em organizar as aulas, conhecer o que os alunos sabem, a fim de planejar modos de ensinar que impactem a todos e a cada um dos alunos. O outro aspecto tem a ver com a seleção dos conteúdos, com as escolhas do que trabalhar com os alunos, de modo a fazer diferença em sua *bagagem cultural*. Embora este trabalho não esteja centrado em analisar o currículo escolar - por isso não farei aqui nenhum exercício teórico para discuti-lo – faço a ressalva ao *recorte dos conteúdos*, porque considero sua implicação na qualidade e na *competência da escola*.

Durante os três conselhos de classe, além de uma disponibilidade maior de tempo, com os alunos que estão encontrando dificuldades para aprender - seja pela deficiência ou por qualquer outro fator, a análise dos materiais e a troca de informações e de experiências entre os professores, sobre esses alunos, foram constantes. Do mesmo modo, a preocupação com as estratégias e com obtenção de resultados positivos do ensino e da aprendizagem do *para todos* e do *para cada um* estiveram explícitas em muitas passagens dos conselhos, como estas que apresento, a seguir.

**Profª Roseli-** *A Marcela e eu estamos quebrando a cabeça, planejando as aulas de maneira... A nossa pergunta é sempre essa: De que maneira nós podemos incluir todos? De que maneira todos podem trabalhar este texto? De que maneira todos podem compreender? Enfim, pegar a ideia central do texto. E aí a gente tem preparado estratégias e tem aquele momento que a Marcela trabalhou com aquele grupo que ela precisava trabalhar só com imagem. [...] Eu pensei, nós temos que preparar pro Prova Brasil, nós temos que preparar pro Ensino Médio... nós temos que já ir dando instrumentos pra que eles possam já ir de maneira independente. E foi um pouco difícil, lá no início, mas depois eu percebi que agora eu posso dizer como cada um de vocês está na leitura, na interpretação, na produção, o que cada um de vocês ainda precisa melhorar. (conselho de classe do 1º trimestre)*

**Profª Roseli-** *Eu quero ver as coisas organizadas para que todo mundo possa aproveitar. Eu tenho sempre essa preocupação, do todo mundo aproveitar, e não só um ou outro. E eu acho que vocês lidam bem com as diferenças, que eu, mesmo sendo essa pessoa mais severa, mesmo assim vocês conseguem ver as coisas boas. E eu acho isso muito bom. Me sinto muito bem recebida dentro da aula. E o que eu mais gostei foi o avanço nas produções textuais. (conselho de classe do 2º trimestre).*

**Profº. Valter-** *A gente fez uma avaliação diferente, que pudessem reproduzir um texto sobre o porquê que a política é importante na nossa vida. Aí eu vejo, lendo aqueles textos, como vocês tão ligados naquilo que a gente tava falando. Ficaram excelentes aqueles textos, mas falta ainda um pouco da participação, assim.*

**Profª. Patrícia-** *É ótimo dar aula pra vocês. E a gente tem um marco, né?! Depois de muita briga, muito suor e lágrimas, a gente conseguiu ajustar o trabalho de forma que agora tem alunos na sala de aula. E eu acho que esse é o maior crescimento de vocês, tanto que a gente colocou ali. Eu não tenho mais pessoas legais, legais vocês sempre foram. Mas agora eu tenho alunos que, apesar de serem pessoas muito legais, estão preocupados com a escolaridade. Esse pra mim foi o maior crescimento. Eu tive o prazer de assistir todo esse movimento, a sorte de que vocês pudessem ver que podem. Vocês estão muito preocupados e isso se reflete na sala de aula. Eu estou muito feliz. Fico muito feliz de vir dar aula pra vocês. E esse avanço, o fato da gente ter conseguido alcançar, foi de vocês.*

Os professores articulam saberes técnicos, cada um de acordo com a sua especialidade, para oferecer um ensino qualificado, que tanto interesse os alunos como possa prepará-los para o que virá pela frente: a Prova Brasil, o Ensino Médio, talvez uma possível seleção de emprego. Demonstram profissionalismo, cientes de suas responsabilidades frente às demandas sociais que os alunos terão que enfrentar, após Gilberto Jorge. E, ao mesmo tempo, se veem tendo que lidar com um contexto de sala de aula, cada vez mais diversificado, que, pela dimensão pública e o caráter popular da GJ, se complexifica. Novamente, o conceito de *Ofício de Mestre* cunhado por Arroyo faz sentido ao afirmar que ao mestre/professor compete:

Aprender as artes de lidar com pessoas, de acompanhar seus processos complexos de formação, de produção e apreensão de saberes e valores, exige artes muito especiais. Exige inventar e reinventar práticas, atividades, intervenções. Esse é seu Ofício, seu saber e suas destrezas. É sobre elas que deveriam saber mais, muito mais. Partindo das práticas cotidianas repensar o currículo escolar. (ARROYO, 2011, p. 231).

Alguns dos professores presentes nos conselhos da C32 são novos, chegaram lá há um ano, em certos casos, nem isso. Outros construíram sua vida de

professor na GJ, às vezes concomitante com outros espaços escolares públicos ou privados. Esta diferença de trajetória vinculada à GJ parece influenciar a maneira como os professores compreendem e encaminham as questões de sala de aula. Independente da diversidade de suas trajetórias, não é difícil concluir que esses professores não receberam uma formação inicial que lhes possibilitasse abarcar tantos desafios como os que se apresentam na GJ.

Sabemos que os cursos de licenciatura *correm atrás do prejuízo* de uma formação precária, especialmente no que se refere a capacitar o licenciando para o que se conhece como o *chão da escola* e também da sala de aula. Outrossim, não é à toa que, no final da década de 2000, surgem ações do governo federal que procuram sanar esta deficiência. Exemplos disso são: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, visando qualificar os licenciandos, ao proporcionar maior proximidade com a realidade das escolas públicas, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, complementando a formação do docente da escola pública. Recentemente, outras ações ainda estão sendo implementadas pelo MEC, objetivando incrementar a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, em português e matemática, como o Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II. Todas estas são iniciativas para tentar instrumentalizar o professor ou aqueles que desejam ser professores, para saber lidar e ensinar bem o aluno contemporâneo.

Os alunos que estudam na GJ, representados aqui pelos alunos da turma C32, são contemporâneos, vivem a condição de jovens, em sua maioria, da classe popular, conectam-se - como podem - às comunidades virtuais, associam-se uns aos outros pelas afinidades, pelos dramas e pelos sonhos em comum. Expressam sua cultura através da música que escutam, do jeito de vestir, da linguagem, do que curtem ou compartilham na *web* e no dia a dia vivido no Morro Alto e na GJ.

Esta turma estuda, desde o primeiro ano, em uma organização diferenciada de ensino, através do Projeto Docência Compartilhada, elaborada por um grupo de gestores e professores da escola. Dentre outros, esta lógica de organizar o ensino coloca alguns novos desafios à docência e é estabelecida, principalmente, por ter um número expressivo de alunos com algum tipo de deficiência. Sem entrar nas

minúcias deste arranjo pedagógico, tais elementos parecem ser suficientes para pensarmos sobre a complexidade do ensino, no desafio que representa ao coletivo de professores ensinar a todos e a cada um neste contexto. Por tudo isso, sustento amparada nas observações dos conselhos de classe, que o exercício da docência na GJ constitui-se uma *escola* também para seus professores. Há uma formação através da radicalidade da experiência de ensinar, em meio à diversidade que lá transborda, bem como de ensinar alicerçado em princípios caros para toda uma comunidade. Como também afirma Arroyo (2011, p.80): “Somos diferentes para formar diferentes. As diferenças e diversidades sociais existem e cada dia se tornam mais desiguais.” E toda essa diversidade, por vezes, representa desigualdades com as quais, como mestres, temos que levar em conta em nosso *Ofício*. Nesse embate, também “somos imagens desencontradas do profissional que queremos e do profissional que a desigualdade social nos impõe.” (ARROYO, 2011, p. 80).

Os professores articulam, então, seus saberes técnicos como disse no início desta análise, com aquilo que vêm construindo à medida que vão fazendo sua história na GJ. Eles não têm - assim como ninguém as têm - respostas prontas, porque os inéditos são muitos - sobre como ensinar, como fazer com que cada um avance o mais que possa. Sabem que isso sempre será diferente para cada um, mas não abrem mão e estão sempre em busca de novas formas de proporcionar aprendizagem a todos. Para isso, precisam negociar as decisões, pensar por si e coletivamente, não apenas com seus pares, mas também com os alunos que participam ativamente desses processos; não é tarefa fácil.

O entendimento acerca do *saber da experiência* explorado por Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 27), ao propor “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” ajuda a entender o processo pelo qual são - ou não - afetados os professores da GJ.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2002, p. 27)



A diferença nas trajetórias dos professores na GJ e de como cada um vem sendo afetado por esta experiência singular, como disse antes, apareceu nos conselhos de classe. Contudo, percebi um esforço para poder compreender como se dão as relações e as formas de ensinar e de aprender por parte de todos. Alguns professores novos na escola falam sobre isso, dizem que agora se sentem mais confiantes, notam diferença no modo de se relacionar com a turma, mostrando que houve uma construção neste sentido. Da mesma forma, ficam satisfeitos com as condições de aprendizagem dos alunos, transparecendo uma possível negociação entre as posições de poder em sala de aula. Em contrapartida, outros expressam nitidamente um descompasso com a proposta coletiva da GJ, que vem sendo construída há bastante tempo. De fato, estou convencida tal qual Melucci (2004, p. 9):

*[...] De que o mundo contemporâneo necessita de uma sociologia da escuta, qual seja, um conhecimento que consegue reconhecer as necessidades, as perguntas, as interrogações de quem observa, e também capaz de, ao mesmo tempo, por verdadeiramente em contato com os outros. (MELUCCI, 2004, p. 9)*

Em outras palavras, não é tranquilo o processo de integração ao projeto da GJ. Ainda que pese ser uma escola da rede pública municipal e, portanto, seguir - ao menos deveria - uma orientação comum a este conjunto de escolas, ela tem uma identidade própria construída coletivamente. Seu projeto é balizado através de princípios filosóficos, e também político-pedagógicos, que estão presentes nas narrativas e em diversos espaços da escola, quais sejam: *todos os alunos podem aprender; todos os alunos devem permanecer na escola; diferença não é deficiência; o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem; aprendizagem e "disciplina" não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes*. Tais princípios vêm resistindo às diferentes gestões públicas do governo municipal. Titton afirma, em sua dissertação de mestrado sobre a identidade docente (2006, p.39-40), que estes princípios "são relativos a direitos ainda não garantidos e, porque permanentemente atualizados e ressignificados, na medida em que se alargam e que acolhem mais sentidos [...], acabaram por determinar um jeito de ser escola e de ser professor." E, justamente por ter uma identidade própria, aliado ao fato de não ter autonomia para

selecionar seus quadros, recebe, muitas vezes, professores que não são receptivos à sua proposta ou, ainda, despreparados para o enfrentamento daquela realidade. Como é possível perceber através da próxima vinheta, os descompassos são de diversas ordens, a começar pela forma de resolver os conflitos, o entendimento da figura da autoridade em sala de aula e sobre as formas de participação:

**Prof. Guilherme**– *Eu estou conhecendo a turma agora. (referiu ser o quarto encontro com a turma). E como eu estou os conhecendo agora, e eu já conversei isso com vocês, inclusive ontem, eu acho que parte de alguns ainda é muita imaturidade. Já poderiam... determinadas atitudes, determinados comportamentos na sala de aula... já passou da idade de vocês. [...] Inclusive, ontem, alguns alunos eu deveria ter tirado da sala de aula, e eu não tirei porque eu queria antes esperar o Conselho de Classe. Mas determinadas coisas que aconteceram ontem na sala de aula, se voltarem a acontecer, eu espero que não, eu vou tirar aluno da sala de aula e vou encaminhar pra direção. Uma coisa, a gente brincar [...] Duas coisas que eu vou falar pra vocês, se elas voltarem a acontecer, vocês podem ter certeza que eu vou tomar providências. Vou mudar minha atitude em relação a alguns alunos e em relação a alguns fatos que acontecerem. [...] E eu sei que depois desse Conselho de Classe muita gente vai mudar as suas atitudes na sala de aula. E eu sinceramente espero que mudem mesmo. [...] Na linguagem de vocês: Se liguem!*

Percebi um clima desconfortável, como se as pessoas não soubessem bem o que fazer ou dizer, diante da afirmação do professor – este, sim, parecendo bastante à vontade e seguro de suas ações, pelo menos em seu discurso. Os alunos silenciaram, embora lançassem olhares às vezes uns aos outros, outras vezes, para encarar o professor. Porém, nenhum deles argumentou a favor ou contra a fala do professor. Também a coordenação do conselho não estimulou a fala dos alunos, neste momento, passando rapidamente a palavra para outro professor, assim que aquele encerrou. Entretanto, a próxima professora aproveita sua fala para retomar o assunto anterior, fazendo muitas ressalvas ao fato de que o ocorrido teria se restringido a alguns alunos. Assim, concordava com a fala do professor, não desautorizando sua posição, mas também evitando, novamente, que o discurso da *terra arrasada*, recaísse sobre a turma C32. Fica nítido aqui que os atravessamentos de poder estão presentes, no conselho, desperdiçando o que poderia ser, talvez, uma experiência de diálogo e efetiva participação dos alunos. Mas, por outro lado, uma experiência na qual todos se expõem e vão sendo construídos sentidos, também, a partir das diferenças entre seus atores.

Em relação aos professores, como se verifica literalmente na fala de uma das mães, e também é exposto por uma professora, no conselho de classe, haveria uma necessidade de adesão *ao jeito de trabalhar* da escola. Esse *ao jeito* poderia ser identificado aqui como sendo *aos princípios da escola*, ou seja, os professores teriam que ter alguma *identificação* ou *adaptação* ao trabalho da escola, para que os mesmos ali permanecessem.

*Aqui (na GJ) o professor tem que se adaptar, se ele não se identificar com o jeito da escola ele não se "cria" aqui. Já teve vários que não quiseram ficar, a gente sabe é muito diferente das outras escolas, mesmo sendo do Município [...]. Liliane*

*Eu estou me adaptando a este tipo de trabalho, eu não estava acostumada assim, no inglês era tranquilo trabalhar, no português eu não sabia como fazer. Me adaptei, inclusive estou me adaptando a vocês. O que vocês conseguem, o que vocês ainda não conseguem. Profª. Roseli*

Penso que para além de adaptação ou identificação dos professores, e talvez até para que isso possa acontecer, considerando-os como sujeitos da experiência [...] *seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.* Larrosa (2002, p.19). Posso compreender as observações das mães e de professores situadas nesta lógica, da disponibilidade, da *abertura* frente a um projeto de escola que tem suas marcas, sua história, seu reconhecimento social, mas que também se vê renovar diante de cada desafio, de cada inédito que por lá se apresenta. E o ingrediente que dá coesão às experiências, sempre individuais, mas que necessitam ser compartilhadas parece ser a paixão.

"Paixão" pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia. Ainda que se trate, naturalmente, de outra liberdade e de outra autonomia diferente daquela do sujeito que se determina por si mesmo. A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar. (LARROSA, 2002, p.26).

Os achados da pesquisa *evidenciam* que as mães confiam e referem satisfação em relação à ação coletiva da escola, no modo de organizar o cotidiano, de lidar com os alunos e com elas próprias. A expressão *escola que “dá conta”* parece ser atribuída ao projeto, mais do que as ações isoladas de um ou outro professor ou da Direção. Todavia, as ações independentes dos professores quando revestidas de *paixão* podem dar sentido, gerar compromisso e responsabilidade para com o projeto *do para todos e para cada um*. Ao contrário, a ausência de *paixão* de alguns professores pode conduzir a um vazio de *experiência*, ou seja, podem estar na escola sem se afetar por sua dinâmica, por seus sentidos. Mesmo em um contexto efervescente, que transpira participação, em que a provisoriedade de posições de poder reflete disponibilidade de transformação, ou seja, de viver a experiência, no sentido atribuído por Larrosa, o professor Guilherme parece não afetar-se. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.21). Talvez essa ausência de *experiência*, este descompromisso com aquilo que está fora de si, que é inicialmente do outro, faça com que alguns professores *não se criem na GJ*, como sugere Liliane.

Outro aspecto que afeta os professores da GJ tem a ver como que planejam e de que conteúdos são colocados em discussão frente aos projetos estudados. Os caminhos que os professores escolhem trilhar, muitas vezes, os colocam na berlinda: *escola fraca versus escola forte*. Precisam negociar suas escolhas pedagógicas com outras vozes. Com aqueles que vêm de outros espaços com experiências diversas e, muitas vezes, contrárias aos princípios da GJ, com colegas de outras instituições, de outras redes de ensino, com alguns pais, que por força dessas vozes, que também escutam, questionam essas escolhas. O outro filho poderá está vendo conteúdos diferentes em outra escola, não está aprendendo do mesmo jeito e nem está sendo *cobrado* da mesma forma. Alguns parentes e amigos questionam a opção pela GJ. Estes são dilemas vividos pelos pais, pelos professores, mas também pelos alunos, que, por vezes, se sentem diminuídos em relação à sua formação. O estigma de ser oriundo de uma escola pública municipal, desvaloriza esses alunos em espaços que necessitarão trilhar no futuro, como o do Ensino Médio. A organização por Ciclos de Formação, implementada na cidade de

Porto Alegre, favorece que suas escolas municipais sejam reconhecidas, e reduzidas, pela sociedade com um sistema que elimina a reprovação, o que, certamente, contribui para reforçar a visão de escola fraca e, conseqüentemente, de alunos fracos. O trabalho de tese de Tilton (2010) analisa com propriedade este fator, dentre outros, em sua análise sobre os Egressos do Ensino Fundamental por Ciclos no Ensino Médio. Segundo a autora:

[...] a escola municipal de Porto Alegre/RS – sofre críticas de vários segmentos. Continua a ser acusada de estar passando alunos fracos, isto é, não reprovando, não retendo aqueles que não apresentam as condições necessárias para prosseguir nos estudos. Isso parece estar gerando uma discriminação quando o rótulo de *alunos fracos* tem sido utilizado de forma indiscriminada para quaisquer alunos da RME. (TITTON, 2010, p.89).

Ser aluno do município e ainda da GJ, uma escola que atende a tantas diferenças, neste sentido, pode ainda ser pior, ou seja, a escola pode ser considerada como sendo ainda mais fraca. Entretanto, é preciso olhar para esta hipótese com cautela, não foi isso que percebi nos conselho de classe da C32. Ao contrário, alguns conteúdos que foram citados pelos alunos e pelos professores merecem ser destacados por revelarem uma seleção curricular qualificada. Os alunos apontaram como positivo, seja porque gostaram do assunto ou porque os consideraram importantes, assim como os professores comentaram suas aprendizagens que envolveram alguns conteúdos: a tabela periódica, a Rosa dos Ventos, o domínio de fatos relacionados à Revolução Francesa, além de conhecer seus personagens e o papel que cada um deles exerceu naquele conflito, o texto literário, *A agulha ou linha, quem é a rainha?* Um apólogo, de Machado de Assis, produção de textos argumentativos, política, a vida e o pensamento de Karl Marx, música popular brasileira, aspectos sobre nutrição e desenvolvimento, equações de segundo grau, dentre outros tópicos.

Especialmente, no conselho de classe do segundo trimestre, os alunos e os professores concluíram que a turma estava mais motivada com os conteúdos e as aprendizagens novas, pois no primeiro trimestre houve necessidade de fazer revisões de conteúdos, principalmente, em função da falta de professores em algumas áreas de conhecimento, como o caso da matemática e das ciências.

Tanto alunos como professores estavam animados com os resultados positivos obtidos pela turma, diferente do primeiro conselho, no qual os professores mostravam-se muito preocupados, apesar de referir o potencial dos alunos que, também, por seu lado mostravam-se insatisfeitos com vários aspectos.

É possível que a forma com que os conteúdos sejam abordados, em meio à organização dos projetos pedagógicos, contemplando profundidade de análise e construção de conceitos, menos do que uma listagem de conteúdos, de informações, aliada à maneira diversificada de propor o ensino - tendo em vista o público da GJ e suas diferenças - possam estar contribuindo com a visão daqueles que pensam que qualidade, ser uma *escola forte*, está associada a uma quantidade de conteúdos e atividades. Sobre isso, a fala da supervisora, no depoimento contribui.

*Quanto mais o trabalho tiver profundidade e qualidade, quanto mais diversidade de abordagens forem propostas aos alunos sobre o mesmo tema, mais condições esses sujeitos vão ter de aprofundar, de qualificar o seu conhecimento. Não adianta eu trabalhar com quantidade de conteúdos sem que isso tenha uma profundidade de relações, de contextualizações. E aí trabalhar com diferentes linguagens [...].* **Supervisora Melissa**

Esta questão da *escola fraca* apareceu como algo a ser contestado no coletivo do Grupo de mães. Porém, na entrevista realizada com Rita, no final do ano, essa preocupação foi trazida como conflito diante da possibilidade, ou não, do filho reprovar. Embora a mãe não tenha expressado literalmente esta posição e no Grupo tenha discordado dos boatos sobre a GJ ser uma escola fraca, naquele momento era visível a ambiguidade, as dúvidas se a possível reprovação seria boa ou ruim para o filho. Se a escola reprova, o filho não passará fraco para o Ensino Médio, então a escola é forte? Por outro lado, se o filho passa de ano, a escola é forte ou fraca? E, ainda, qual o compromisso da escola neste momento com a aprendizagem ou com o insucesso do filho?

Mas pra mim aquilo não é texto de criança de último ano. Não tem ponto, não tem vírgula, aquilo é tudo emendado, tem que decifrar o que tá escrito. Não tem letra maiúscula no começo, nome próprio é tudo de qualquer jeito. O Ju não sabe escrever cursiva, emendado, é só solto. Se ele se formasse esse ano eu não sei. Não tem condições. Mas, pra mim, um ano a mais, um ano a menos, pra mim não muda muito. [...] O medo que a gente tem é eles saírem daqui e irem pra outra escola, estudam uns meses e não querem mais. [...] Pra mim, eu acho que aqui elas não exigem, elas não corrigem.

Escreveu, elas entenderam? Tá certo! E eu acho que não é assim. Eu tenho uma amiga no *face*, velha, escreve tudo errado. Essa aí deve ter estudado no municipal. Só pode! **Rita**

Diante da possibilidade da permanência de um dos filhos por mais tempo na GJ, embora pareça concordar com tal possibilidade, como uma alternativa de mais tempo para que o aluno construa conhecimentos, a representação é de fracasso e ela o deposita na escola. O sentimento de Rita é de que a escola não cumpriu com seu papel. Naquele momento, a história atravessada por deficiência intelectual, agravada por um acidente vascular cerebral, acerca de três anos atrás, parecem não ser reconhecidos pela mãe, como podendo ter qualquer influência nos resultados da aprendizagem do filho. Rita rapidamente associa-se à visão constatada por Titton (2010, p. 59), de que a sociedade em geral “compartilha da ideia de que a escola está fraca. [...] Compartilha, também, da crença no poder disciplinador da reprovação, enquanto mecanismo regulador não só das aprendizagens, mas também dos comportamentos [...].”

A GJ não fica isenta do estigma das escolas municipais, muitas vezes, consideradas *fracas*. São assim consideradas pela sua diversidade, pelas questões de classe, porque se situam nas periferias da cidade, porque não reprovam - ao menos aparentemente, já que o sistema de ciclos é emblematizado pela não reprovação<sup>54</sup>. Muitas vezes, seus atores têm que se a ver com situações como a que foi trazida por Rita. O sistema escolar impõe tomada de decisões, elas podem ser adiadas, mas não evitadas. Seus professores, assim como os alunos e suas famílias, muitas vezes, precisam lidar com frustrações e com o sentimento de impotência, diante das alternativas possíveis. De fato, mesmo com todos os arranjos pedagógicos inventados, as práticas pedagógicas que se instituem na GJ para dar conta *do todos* e *do cada um* é sempre um andar sobre *incertezas*.

A incerteza caracteriza o aumento da complexidade dos sistemas em que vivemos, e as decisões são a resposta que tenta reduzir a incerteza no espaço da ação. Todavia, a decisão que nos permite agir é também uma

---

<sup>54</sup> Segundo Titton (2010, p.59) “Esse princípio parece descaracterizado na atualidade, esvaziando-se paulatinamente de seu sentido de progressão continuada e de seu propósito de inclusão. No entanto, os ciclos e a não-reprovação como sua marca e as escolas municipais continuam sendo olhados com desconfiança pelas outras redes de ensino e pela sociedade, de um modo geral”.

tentativa de fuga, uma negação e uma ocultação dos dilemas contidos na própria decisão. (MELUCCI, 2004, p. 155)

Apesar destas contradições e limites que atravessam o cotidiano da escola, foi possível perceber o compromisso e o envolvimento da maioria de seus atores sociais, do coletivo da turma C32, em possibilitar que cada um avance e que todos aprendam para além do que já sabem. Deste contexto, surgiram as partículas com as quais configurei a categoria *escola que “dá conta”*, nítida evidência, confirmando a visão das mães, de que a escola *cuida e ensina*.

### 3.1.2 O Cuidado que Visibiliza o Aluno

Por vezes, as mães do Grupo falavam de lugares muito diferentes, como em relação as suas configurações e experiências familiares, à condição socioeconômica, ao local de moradia, ao tipo de trabalho que exercem. Ao mesmo tempo, esses *lugares* entre elas tornavam-se muito próximos, como em relação ao desejo de ter uma escola que respeite seus filhos, que os ensine, que escute e apoie também as mães em seus dilemas e onde os filhos possam estar seguros, cuidados. Vale apontar aqui, a noção de cuidado que percebi, tanto através das interações com o Grupo de Mães, quanto nos conselhos de classe da C32, qual seja a que corrobora Leonardo Boff (2012, p. 28) de que: “O cuidado não se esgota num ato que começa e acaba em si mesmo. É uma atitude, fonte permanente de atos, atitude que se deriva da natureza do ser humano.” Para este autor, a partir também de Martin Heidegger<sup>55</sup>, o cuidado é visto como “*essencial na compreensão do ser humano no mundo com os outros.*” (BOFF, 2012, p. 23).

---

<sup>55</sup> Martin Heidegger (1889-1976), filósofo alemão, um dos grandes pensadores do século XX, influenciou pensadores como Foucault, Lacan e Derrida. Foi um dos nomes importantes da escola filosófica chamada Fenomenologia, que, segundo o pensador, permite ir “às coisas mesmas”. Sua obra *Ser e Tempo* (1929) é considerada um clássico, na qual o autor se ocupa não com a analítica do ser, ou seja, explicar a existência do ser, mas preocupa-se com a pergunta pelo ser, como ser-aí (Dasein), como ser-no-mundo-com-os-outros. Safranski (2000, p. 27) dirá que *indagar, não responder, era a paixão de Heidegger*. Para Heidegger, o cuidado constitui o ser do Dasein e, portanto, o sentido ontológico do cuidado, o 'dasein', é a temporalidade. *As formas básicas da estrutura do Dasein são o 'encontrar-se em', o 'compreender' e a 'linguagem'*, *Asssim sendo, a existência somente se esclarece através do próprio existir.* (NÖRNBERG, 2008, p. 88).



Associado, por vezes, ao aspecto da segurança, mas não exclusivamente a ela, apareceu diversas vezes, no contexto dos debates do grupo, o fato dos filhos serem *cuidados, merecedores de atenção por parte da escola*. O binômio educar/cuidar tem ganhado espaço nas discussões educacionais, deixando de ser referenciado apenas ao âmbito da Educação Infantil, para transversalizar todos os níveis da Educação Básica. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) fazem referência ao cuidar e educar, a sua inseparabilidade, tanto nos texto Geral da Educação Básica (2010), em seus referenciais conceituais, quanto nos específicos a cada um dos níveis, às DCNs, da Educação Infantil (2009), do Ensino Fundamental (2010) e do Ensino Médio (2011).

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (BRASIL, 2013, p.17).

O cuidado, ou o educar cuidando, foi expresso de diferentes formas, referido a diversos fatores, e, quase sempre, implicando a ação de professores, de gestores e de funcionários. Como afirma Rita, mãe do Grupo: *aqui todo mundo cuida de todo mundo*. Referem que os alunos são bem assistidos; atendidos; auxiliam na resolução de conflitos e questões de convivência entre os alunos, *têm jogo de cintura*, entre alunos e professores e entre alunos e suas famílias, tomam providências em caso de algum acidente, como transporte do aluno ao socorro e/ou chamamento de familiares, *paciência* para ensinar os alunos, mesmo que seja muitas vezes, em diferentes espaços, a atenção do pessoal do refeitório. Enfim, é possível refletir sobre a noção de cuidado apontada pelas mães, e também percebida por mim, como uma atitude abrangente, que envolve um afetar-se pelo outro, na vida cotidiana da escola e da relação com sua comunidade.

Recorrendo, novamente, a Boff (2012):

O cuidado mostra que o outro tem importância porque se sente envolvido com sua vida e com o seu destino. [...] O cuidado também estabelece um sentimento de mútua pertença: participamos, satisfeitos, dos sucessos e

vitórias, bem como das lutas, riscos e destinos das pessoas que nos são caras. Cuidar e ser cuidado são duas demandas fundamentais de nossa existência pessoal e social. (BOFF, 2012, p.29).

Durante as observações, especialmente, no segundo período dos conselhos de classe da turma C32, esta noção do cuidado foi reiterada, diversas vezes, expressa pela atenção com que o coletivo dos professores, tanto analisava as produções de cada aluno, nas diferentes áreas do conhecimento, quanto socializava informações e impressões sobre o bem ou mal estar dos alunos. Desta maneira, visibilizando os alunos, também propunham ações, encaminhamentos, prospectando o avanço dos mesmos em seu processo escolar. Confirmei, pois não foi novidade, já que muitas vezes participei destes processos, “o desvelo, a solicitude, a atenção, a diligência e o zelo que se devota a uma pessoa ou a um grupo”, dimensões as quais Boff (2012, p. 28) associa ao cuidado enquanto atitude. Refiro-me ao recorte do segundo período dos conselhos, para fins desta análise, por querer destacar, neste momento, o *cuidado a cada um* sem desejar com isso desconsiderar a dimensão do cuidado do primeiro período, quando os alunos estão presentes.

A categoria anteriormente analisada, a *escola que “dá conta”* também evidenciou o cuidado, em meio aos processos de participação, apenas, enfatizarei aqui o outro lado deste cuidado de forma complementar. Cabe aqui a notação de que ao categorizar os achados da *empíria* não o faço de modo a enclausurá-los, como se verdades absolutas fossem. Ainda que de modo paradoxal, assumindo as contradições de viver entre o pensamento moderno e o contemporâneo e, talvez, por assim, não conseguir encontrar outra forma de fazê-lo; os categorizo. Porém, com a ressalva de Maffesoli (2008, p.11), ao pontuar “o bom uso do relativismo ou a sabedoria relativista”, indicando que: “*Esta “sabe”, por um saber incorporado, que nada é absoluto, que não há verdade geral, mas que todas as verdades parciais podem entrar em relação umas com as outras.*” Finalizando a notação, as categorias propostas neste texto, ensejam dialogar entre si e entre os diferentes eixos desta análise.

Com efeito, o segundo período dos conselhos de classe foi percebido entre os movimentos de análise, reflexão e proposições, de acordo com a necessidade dos alunos, identificada pelos educadores. Neste contexto, sobressaem práticas escolares, que, novamente, podem ser compreendidas como empreendimentos da

GJ, na direção do educar cuidando, neste caso, visibilizando a cada um de seus alunos. A avaliação diagnóstica e processual transpareceu com propriedade, por parte da maioria dos professores da C32. Sabiam dizer da evolução de cada aluno, mostrando, através de produções, materiais dos alunos, de diferentes períodos, meses do ano as evidências de aprendizagem. Mais do que isso, celebravam seus avanços, as conquistas nos diferentes campos do conhecimento. Cada aluno é discutido por todo o coletivo, é ele, o aluno, que instaura também a interação entre as diferentes áreas, o diálogo possível entre as mesmas e entre seus professores e gestores. Também, neste sentido, entram em cena a visão dos professores do LA e da SIR, no caso dos alunos que frequentam este espaços e também como possibilidade de apoio a outros que porventura necessitem. Esses profissionais, também socializam produções dos alunos, organizam pareceres apontando a evolução de cada um.

Exemplo claro deste procedimento foi a análise da aprendizagem de Tamires, aluna da escola, desde o primeiro ano do I Ciclo. Procurei retratar, nos trechos de fala a seguir, o clima em que aconteciam as observações sobre a aluna. A diretora exercia uma coordenação suave, quase informal, naquele momento, perguntando, com leveza, a todos, pela aluna. Desta forma, os professores, as várias vozes, os diferentes olhares, expressavam seus sentidos. Em meio às produções, as provas, os textos, os desenhos, um leque de materiais passava entre as mãos, movimentando, fazendo circular as diferentes percepções sobre Tamires e suas aprendizagens. Nesse contexto, eu mesma me senti à vontade para fazer algumas intervenções, já que a observação participante contempla essa possibilidade e também porque acompanhei Tamires na maior parte do seu tempo de escola.

**Pesquisadora** – Como ela mudou...

**Prof.<sup>a</sup>Patrícia**- Ela agora tá muito mais preocupada com a aprendizagem dela. Muito mais interessada. Mas ainda não refletiu na avaliação. Ela ainda fica muito frustrada com isso, em matemática, porque na aula ela faz, ela consegue, ela chama, ela pergunta; mas ela faz uma avaliação (prova) e... não reflete muito, chega na hora e ela não consegue. Ela é uma ótima aluna!

**Diretora** - Ela tem faltas no conhecimento? Na matemática?

**Prof.<sup>a</sup>Patrícia** - É... eu não sei. Se eu olhar pra prova dela eu vou dizer que tem. Agora, as dúvidas dela... eu não sei o que tá acontecendo entre a aula e a avaliação. Porque, do grupo dela, ela é a que tenta, a que faz, a que chama. [...] Não sei se é o momento, que ela fica nervosa e isso atrapalha ela.

Porque em aula ela faz, ela acerta. Se eu avaliar ela pelo conjunto, ela tá bem. Só que chega o momento da prova...

**Diretora** – Talvez, tu tenhas que sentar com ela numa aula e fazer os exercícios.

**Prof.<sup>a</sup> Helena** - Ela deve ficar nervosa. No momento em que eu cheguei pra ela e fiz uma pergunta: isso aqui, ali?. Ela foi! Então, ela precisa se sentir segura.

**Prof.<sup>a</sup> Patrícia**- E isso é uma preocupação que eu tenho com ela no ensino médio. Porque a avaliação (geral) dela pra mim é ótima! E eu sei direitinho que nos conteúdos ela tá super bem. Só que essa dificuldade que ela tem com avaliação (prova) me preocupa um pouco.

**Prof.<sup>a</sup> Telma** - A Tamires, ela foi uma menina durante muito tempo, com dificuldade. Eu acho que recém ela tá se descobrindo. Tá forte pra fazer as coisas. Mas aí tem alguns momentos que ela se torna insegura. Aquela segurança que ela precisa pra deslanchar, ela ainda não tem, mas a postura é de quem quer aprender.

**Prof.<sup>a</sup> Patrícia** - Ela tá bem no processo. As respostas (da prova) tão erradas, mas aqui ó, super organizada, aqui ela fez todas as decomposições certinhas. Ela ficou nervosa na hora de responder.

**Diretora** - E contigo Roseli?

**Prof.<sup>a</sup> Roseli** - Eu acho o texto dela muito claro. Rico em ideias. Como ela é uma menina que ouve muito, ela capta tudo da sala de aula, ali ela consegue. Os textos são produções bem ricas. Ela vai encontrar dificuldade em algumas questões de interpretação, talvez. A gente vê que em determinado tipo de exercício ela não vai conseguir fazer. Mas, o trabalho do Robinson Crusóé, que não foi um trabalho fácil, eu acho que ela deixou uma questão em branco, que era uma questão de completar, eram lacunas, e o resto, de responder, ela foi muito bem. Eu acho que, do jeito que eu peguei essa menina no começo do ano, não sei se por timidez, ela não fazia as coisas, do jeito que ela tá agora (melhor)...

**Diretora** - Ah, sim as lacunas aqui, pode ter sido uma falta de entendimento, porque aqui ó, ela mostra que tinha entendimento sobre o livro, então talvez o tipo de questão...

**Prof.<sup>a</sup> Roseli** - E no inglês, que foi uma provinha tipo Provinha Brasil? Tranquilo. E não teve leitura (prévia), não teve nada, eu entreguei a prova e eles se viraram sozinhos.

**Diretora** - Ciências também tá tranquilo Carina?

**Prof.<sup>a</sup> Carina**– Pois é... A avaliação que eu tenho dela, foi logo que eu entrei, na metade (do segundo trimestre) e agora. Até o início de julho, ela tava muito bem, depois ela *pipocou* (faltou às aulas), aí ela perdeu. [...] Na verdade foram quatro faltas, mas foram faltas espaçadas, ela perdeu o *fió da meada*. (...) Na verdade, o que tenho que fazer é com que ela *pegue* toda a matéria que ficou pra trás. Acredito, eu, pelo que ela tem demonstrado, anteriormente, que ela consiga. Porque ela não tem grandes problemas de aprendizagem.

**Diretora** - Ela pretende fazer curso de culinária como a mãe dela. (lendo um excerto do texto de Tamires)

**Prof.<sup>a</sup> Marcela** - Desde o ano passado, ela começou a sentir uma falta de ar. Em alguns momentos ela acorda de noite. Aquela sexta-feira, ela não foi ao passeio porque, parece que ela não consegue, não vai conseguir respirar, às vezes.

**Diretora** - Ela teve hospitalizada ano passado, né?!

**Pesquisadora** – Mas, se não estão achando nenhum problema cardíaco ou respiratório, também pode ser ansiedade.

**Prof.ªTelma** - Ela tava perdendo peso, foi encaminhada para a nutricionista, estava muito bem. Em história ela está indo bem!

**Diretora** - Na realidade, eu acho que ela precisa mais de um apoio emocional. Mostrando para ela que ela tem condições, dando segurança de que ela tem condições de ir.

**Prof.ªRoseli** - A participação dela chama atenção! Ela já tá mais segura agora.

**Diretora** - Tem que ver como ela vai (para o Ensino Médio), com quem ela vai. Talvez ela vá com algumas amigas. Agora (para o próximo trimestre) ver com quem ela está sentando e no recreio, com quem está, com algumas amigas, para não se sentir sozinha.

**Pesquisadora** – Talvez trabalhar com ela nesse III trimestre, dar uma devolução do conselho. O que o conselho percebe, essas dificuldades; pra ela ir desmistificando, talvez até pra que ela possa desenvolver uma estratégia pra lidar com isso das provas.

Como é possível perceber, através das vinhetas selecionadas, - extraídas economicamente de um áudio de quinze minutos de discussão sobre a aluna - aos poucos, descortinavam-se as aprendizagens de Tamires. Mas, também as aprendizagens de todo o coletivo de professores, que ao refletir sobre o processo, a caminhada da aluna, também avaliavam, e já prospectavam novas formas de organizar as propostas de ensino. Entrevia-se aqui o interesse de seus professores pela pessoa, pelo humano; por Tamires. Desta forma, fica evidente também a dimensão da proposta de Educação Integral que sustento ser vivenciada na GJ, não apenas com a ampliação do tempo escolar, mas também por toda uma possibilidade de conceber o aluno em uma perspectiva complexa e, portanto, incompleta.

Ao dialogar sobre Tamires os professores parecem lidar com a *incompletude do conhecimento*, reconhecendo as dimensões diversas que nos constituem, ao mesmo tempo, como “físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais [...]” Desta forma, tentam “conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos [...]” agindo assim, de acordo com “a ambição da complexidade [que é] prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento.” (Morin, 2002 p. 176-7).

Como referi anteriormente, os professores dispensam um tempo maior aqueles alunos que encontram obstáculos no processo de aprendizagem, por uma razão ou outra, ainda que o resultado, o fechamento de sua avaliação seja positiva.

Utilizam tempo olhando para o processo, trocando informações, olhando a trajetória do aluno, primeiramente, procurando, de forma quase exaustiva, compreender o que acontece, para depois pensar em outras possibilidades ou em manter os arranjos pedagógicos já previstos. De fato, o coletivo de educadores parece não economizar tempo, com nenhum aluno. Os professores demoram-se o quanto julgam necessário, o que às vezes provoca uma espécie de tentativa de autorregulação, por parte do grupo. De tempo em tempo, algum deles faz a ressalva de que devem acelerar o processo, porque do contrário não vai dar tempo para *olhar* tudo, que alguns alunos terão que ficar para outro dia e isso aglutinará o cronograma dos conselhos. Como afirma a diretora, no segundo conselho de classe:

*Pessoal, nós temos que otimizar o tempo! Temos que tomar decisões sobre os alunos, nós temos que nos organizar.*

É curioso perceber que esse alerta, feito com certa alternância, por muitos professores, torna-se sem efeito no coletivo; terminam por seguir conversando, de acordo com a situação de cada aluno, no tempo em que julgam ser adequado. Frequentemente, os professores têm que se reorganizar em outras datas, para dar conta daqueles alunos que não fora possível analisar no dia previsto. Ainda que, causando um contratempo na rotina da escola, os professores não abrem mão desse jeito de *olhar para cada um*, até, porque também, qualifica o *para todos*.

Paralelas à análise dos aspectos relacionados às disciplinas, concorrem às informações sobre como cada aluno tem se posicionado em sala de aula, no recreio, no refeitório, no Mais Educação ou ainda alguma informação de ordem extraescolar que possa ser relevante ao processo de aprendizagem do aluno. São informações variadas, que circulam entre os professores, tais como relacionadas à saúde, seja algo ocasional ou acompanhamentos clínicos que os alunos já estão inseridos, questões familiares, mudanças importantes no contexto social, conflitos, descontentamentos da ordem dos relacionamentos interpessoais. Muitas vezes, os professores narram situações pontuais que julgam ser importantes no sentido de fazer avançar o processo do aluno, ou por se tratar de algo que possa representar algum entrave na trajetória escolar.

Essa socialização de informações sobre os alunos parece ter um sentido de composição, de cuidado para com a abordagem pedagógica a ser feita com cada aluno, tanto na direção de algum conteúdo específico, quanto em relação às questões afetivas, que envolvem as socialidades. São momentos de muita atenção, onde todos querem escutar e compreender o que está acontecendo com o aluno em questão; *o cuidado que visibiliza o aluno*. Com frequência as considerações que ali se estabelecem, misturando o saber da experiência com o conhecimento pedagógico e técnico, específico de cada área de conhecimento, possibilita uma apropriação, uma produção de conhecimentos que, por vezes, são referenciados a outras situações e contextos da escola. Dessa forma, o coletivo de professores se instrumentaliza, aperfeiçoa suas intervenções, o ensino, através de uma ação investigativa. Os professores tomam a situação em questão, a história do aluno, como um estudo de caso, passível, em alguma medida, de ser transposto a outras histórias, trajetórias escolares de outros alunos.

Nesta dinâmica verifica-se, novamente, a dimensão do cuidar educando, enunciada nas DCNs, ao afirmar que esta atitude:

Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho, pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções [...]. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que relacionam com as práticas educacionais. (BRASIL, 2013, p.18).

Ao sustentar que a GJ, quando configura as dimensões do público e do popular, o faz através de suas práticas pedagógicas, na perspectiva de uma proposta de Educação Integral, nesta tese, refiro-me, então, também, aos sentidos do educar cuidando. As impressões das mães reiteraram tal sustentação, que a GJ vem construindo essa proposta de educação integral, ao identificarem ações, práticas que cotidianamente acontecem, configurando, assim, já uma política do educar cuidando.

Marta Nörnberg (2014) expressa com sensibilidade o pensamento – “cuidem bem do meu filho -, de quem entrega ao outro a sua criança para que a eduque”, traduzindo:

[...] o desejo e a reciprocidade esperada por aquele que entrega ao outro a sua criança para que a eduque, ensine, ampare, alimente, proteja, enfim, para que seu filho seja cuidado. Para a ação educativa, significa entender que o cuidado está para além de um modo de ensinar e agir, ou seja, é preciso compreendê-lo como base de sustentação sobre o qual e para o qual se volta a ação educativa, a partir de uma perspectiva ética, que tem inscrições no campo pedagógico, filosófico, biológico, existencial. (NÖRNBERG, 2014, p.5)

O fato dos filhos estarem em segurança na escola, foi diversas vezes referido, em mais de um dos encontros, transparecendo ser essa uma grande preocupação das mães com o cuidado dos filhos. A *ação educativa* aqui também se amplia como uma questão de proteção. De tal maneira, que um dos fortes argumentos para a hipotética indicação da GJ a outras famílias - conforme provocação feita em um dos encontros do Grupo - foi a possibilidade dessa escola ser um lugar onde as crianças e os jovens estão em segurança. Relatam que ficam tranquilas quando sabem que os filhos estão na GJ, no período em que ocorrem regularmente as aulas ou quando eles estão participando de outras atividades da escola. Essas atividades são principalmente oferecidas pelo Programa Mais Educação, no contraturno, pela Escola Aberta, aos finais de semana, e, ainda, referem o uso da cancha de esportes e da pracinha, após o final das aulas.

*Eu penso: onde ele tá? Mando o outro procurar... tá na escola. [Risos] [...] Muito mais seguro, né? Eu ia procurando eles em tudo que era lugar, e quando via “tavam” aqui. [Risos]. **Adelina***

*E quantas mães trabalham o dia todo, é um favor ter isso na escola, pelo menos sabem que estão seguros. O portão é chaveado, tem sempre um monitor observando o que está sendo feito, não estão sozinhos em casa, na rua ou em qualquer outro lugar. **Ana Vitória***

Tais relatos poderiam, em uma análise superficial, estar relacionados apenas à questão direta da violência, já que inclusive naquele período em que transcorreram os encontros do Grupo houve episódios de tiroteios e de assassinatos que culminaram por ferir moradores, alunos e ex-alunos da GJ.

Estes episódios, conflitos originários das disputas pelo poder do tráfico na comunidade, de fato vem provocando um estado de alerta. Como forma de evitar a



subjugação pelo poder dos que protagonizam este tipo de violência, a escola reuniu esforços, como já o fez outrora, junto aos moradores do Morro Alto, debatendo alternativas para o enfrentamento da situação. Entretanto, a experiência de segurança em relação à escola, relatada pelas mães, pareceu-me abranger um espectro mais amplo e subjetivo.

Os resultados de estudos que se dedicam a analisar aspectos da violência nas escolas Candau (2001), Miriam Abramovay; Maria das Graças Rua (2002), Abramovay (2005) indicam que a violência urbana cotidiana, está ligada a vários fatores, como a disseminação do uso de drogas, a formação de gangues ligadas ao narcotráfico e a facilidade de aquisição de armas de fogo. E que tudo isso, somado ao fato das escolas perderem o vínculo com a comunidade, resulta em que as mesmas incorporem essa violência do espaço urbano, deixando de ser um *porto seguro* para os jovens estudantes (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 29). Por outro lado, o contrário também se verifica, ou seja, os mesmos estudos confirmam que a possibilidade de participação dos alunos e de sua comunidade, especialmente, nos processos que envolvem o convívio e as formas de gerir os conflitos, são medidas de prevenção à violência na escola. Da mesma forma, a perspectiva da escola ser um ambiente sócio-educativo, no qual possam ser experimentadas diversas formas de expressão das culturas, bem como um espaço onde a comunidade possa praticar esporte ter vivências de lazer são prerrogativas de formação de vínculo e de uma relação saudável e respeitosa entre a escola e a comunidade. (ABRAMOVAY, 2002, p. 51).

O que percebi através da fala das mães sobre a condição de que os filhos estão seguros na escola pareceu estar para além de uma satisfação com uma oferta ou provisão da escola para com os alunos. Trata-se, a meu ver, de uma relação diferente, mais ampla e complexa, atravessada pelo vínculo de pertencimento da comunidade do Morro Alto que se sente autora do projeto da GJ. A criação desse vínculo pode ser compreendida, através do envolvimento da comunidade na origem da escola, no passado, mas parece expandir-se, na medida em que muitas famílias sentem-se coautoras, responsáveis por aquilo que a escola continua sendo, no presente. Nesse sentido, é esclarecedor o diálogo entre Renata e Ricardo, dois moradores do Morro Alto, no *Documentário. Gilberto Jorge: uma escola para todos, uma escola para cada um*:

**Renata:** *A GJ, sim ela tem uma história, ela tem vida. Eu costumo dizer que é um bebê, hoje a GJ tem 25 anos, né Ricardo?*

**Ricardo:** *É...*

**Renata:** *Então, é o nosso bebê, é o nosso filho, tá?*

**Ricardo:** *Se formou e deu certo.*

**Renata:** *A única diferença é que esse filho vai permanecer aqui, “vão” ter outros pais, vão ter outras mães. Nós não vamos estar aqui, mas a história vai estar aqui e isso vai valer a pena. Porque se ela tivesse surgido diferente hoje ela não seria o que é. [...] Se tem a participação da comunidade, de verdade, quando a comunidade quer de verdade; pode. Porque daí se a comunidade vai receber isso de volta, vai ser gratificante e ela vai dar o valor que hoje tem a Gilberto Jorge.*

O vínculo mencionado no diálogo acima, através da metáfora mãe/bebê/filho formado, portanto representando um vínculo de parentesco, bem ilustra e ajuda a compreender o sentimento de satisfação das mães em relação à segurança e a outros aspectos que lhes são caros na GJ. Por outro lado, é interessante refletir sobre a forma com que Ana Vitória compreende a *escola segura*, na condição de um *favor*, algo que lhe está sendo ofertado e que lhe agrada, na medida em que responde a suas necessidades de guarda e de cuidado em relação ao filho. A narrativa de Ana Vitória traz a discussão do compartilhamento da função de guardiã da criança e do jovem que a escola também vem cumprindo, na atualidade. São posicionamentos diferentes, as mães falam de lugares diferentes, mas são necessidades análogas, que remetem para as funções e responsabilidades que hoje a escola passa a assumir.

### 3.1.3 Os Alunos Querem Estar na Escola

Tomei como *evidência* também a recorrência nas conversas das mães sobre o desejo dos filhos estarem na escola, tanto as crianças quanto os adolescentes e os jovens, seja durante a semana ou nos sábados e domingos. As falas remetem para movimentação, alegria, encontro e amizade, enfatizando as atividades que extrapolam o espaço do turno regular, em que os alunos estão em aula. Neste sentido, a dimensão da escola como espaço sociocultural, tão bem abordado por

Juarez Tarcisio Dayrell (1996, p. 136), também é percebida pelas mães do Grupo. Para o autor levar em conta esta dimensão significa compreender a escola “na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, [...]” alunos e professores, “seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos.”

As mães mencionaram que quando procuram pelos filhos que já se deslocam com mais autonomia pelo Morro, é só ir até a escola que estão por lá, geralmente, envolvidos nas atividades de informática que segundo as mesmas são um grande atrativo oferecido pelo Programa Escola Aberta. Diversas vezes eu mesma observei as crianças, acompanhadas por familiares ou por eles supervisionados, aproveitarem a liberdade do espaço e do tempo livre, como se fosse um grande recreio: correm, utilizam a pracinha, jogam bola, se escondem, brincam de polícia e ladrão e às vezes, se envolvem em alguma atividade como a Hora do Conto e o uso da Sala de Informática, promovido pela Escola Aberta. De outra forma, as experiências vividas neste contexto, no horário alternativo ao regular, deixam transparecer o impacto social, a relevância do espaço sociocultural da escola nos modos de expressão e produção de sentido dos jovens desta comunidade.

A educação e o acesso ao conhecimento, na contemporaneidade, vêm assumindo contornos de oportunidades mais complexos criando uma zona de atenção frente aos novos tempos/espços para aprender promovidos por instituições<sup>56</sup>, nem sempre escolares. Compreender *os alunos querem estar na escola* na perspectiva do projeto pedagógico, público e popular da GJ, com suas contradições e limites, parece estar relacionado também ao que aponta Jurjo Torres Santomé (2013) como uma necessidade de estender, de ampliar as relações formativas para além da escola.

Uma oferta de atividades extracurriculares planejada em conjunto entre os professores e os profissionais de toda a rede de instituições sociais e culturais preocupadas com a formação e educação dos cidadãos também contribuiria para a promoção dos processos de socialização entre alunos de diferentes idades e gerações. (SANTOMÉ, 2013, p. 319).

---

<sup>56</sup> Famílias, grupos de vizinhos, partidos políticos, sindicatos, organizações patronais, Organizações Não Governamentais (ONGs), igrejas, associações de bairro, etc. (SANTOMÉ, 2013, p.317).

É certo que entender os alunos como sujeitos de uma cultura e também produtores de cultura, implica pensar que para cada um, a escola produz sentidos diferenciados, e, ao mesmo tempo, sentidos compartilhados pelos grupos de amizade, de vizinhança, de colegas, enfim, por aqueles que “criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.” (DAYRELL, 1996, p.137).

A GJ representa, ainda nos dias de hoje, a única instituição pública local, que ao mesmo tempo oferece o ensino acadêmico e o espaço de lazer e de cultura, compartilhado socialmente com todos os moradores, no período além do horário regular das aulas, diariamente. Associado a isso, o deslocamento dos jovens do Morro Alto para outras localidades da cidade é muito restrita, com exceção do dia do Passe Livre, em que podem utilizar os ônibus para um passeio ao *shopping* ou ao *Marinha*, os passeios restringem-se a caminhar na *Beira* – referência ao calçadão na beira do Guaíba, no bairro de Ipanema – nos sábados e domingos à tarde. À noite, nos finais de semana, os jovens referem alguns clubes, próximos, contudo, não são assíduos a esses espaços, visto que para isso é necessário aquisição de ingressos.

A grande maioria dos jovens que está na escola não trabalha no campo formal de empregos. Há alunos que fazem *bicos* lavando carros, auxiliando os pais em serviços de jardinagem, na construção civil ou em oficina de automóveis. Já as meninas, embora também auxiliem suas mães no serviço doméstico, dificilmente recebem alguma remuneração pelo que fazem. Eventualmente, cuidam de alguma criança de vizinhos, recebendo algum dinheiro em troca. Portanto, via de regra, estes jovens dependem, quase que exclusivamente, de seus responsáveis, que por serem trabalhadores mal remunerados, geralmente, não dispõe de dinheiro para custear este tipo de lazer.

Quanto a GJ ser este espaço possível para as práticas das culturas não escolares vividas no cotidiano, Gandolfo (2005) pontua que

[...] o típico da aprendizagem humana não é a assimilação das coisas do mundo, mas a troca intersubjetiva com outras consciências e sensibilidades. É nesse sentido que a escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre muitos sujeitos culturais que a fazem existir. (GANDOLFO, 2005, p. 4)

Desta forma, concordando com Magnani (2005, p. 199-201), a GJ talvez possa ser entendida no contexto do Morro Alto, como um *point*, termo que refere um equipamento amplo, “servindo como um “enlace” entre eles” frequentado por diversos grupos, que por sua vez, “cada qual, cultiva seu pedaço.” O *pedaço* assume características mais particularistas, comunitárias, funcionando como área territorial de referência. Esta relação dos alunos com a escola, o desejo de sempre estar lá, percebido por suas mães, possibilita identificar como uma das *evidências* das dimensões do público e do popular, do todos e do para cada um do projeto de educação da GJ e sua abrangência em termos de uma educação integral.

*Depois... tem a Escola Aberta, tem cancha, e ela pode ficar aberta para a comunidade. E meus gurus gostam muito de jogar bola... procurava dentro de casa, eles não tavam... tavam jogando bola ali. E é isso, lá. Estela*

De outra forma, quando Estela refere que a escola *pode ficar aberta para a comunidade* dá visibilidade também, além da relação fluida entre escola e comunidade, à injusta distribuição de recursos e de possibilidades para a comunidade do Morro Alto. Porque se é prazeroso estar na escola, lugar seguro, de acolhida e de encontro também os alunos deveriam poder usufruir de outros equipamentos sociais e culturais cidade afora.

*Querer estar na escola* também foi problematizado a partir das faltas dos alunos às aulas, no período regular, observadas nos conselhos de classe. Especialmente, no conselho do primeiro trimestre, os professores reclamaram enfaticamente das faltas dos alunos, tanto da turma em geral, fazendo com que sempre tenha um número reduzido de alunos nas turmas, como de alguns casos graves de infrequência às aulas, localizados em determinados alunos.

Trata-se de uma questão para ser olhada de diversos ângulos, a turma C32 é o último ano do III Ciclo, portanto acolhe jovens que, muitas vezes, já estão procurando alguma atividade remunerada para dar conta de suas necessidades e também, para auxiliar em casa. Este é um problema identificado nacionalmente e que vem mobilizando o poder público no sentido de desenvolver políticas que minimizem tal situação. Entretanto, tais políticas direcionadas aos jovens são recentes, assim

como a própria obrigatoriedade do Ensino Médio, ainda é um desafio a ser cumprido. Tal questão nos leva a pensar, ainda que este não seja o foco deste trabalho, que se o problema da infrequência já é preocupante nos anos finais do Ensino Fundamental, a tendência para o futuro próximo destes alunos não é nada promissora.

À medida que os professores compreenderam que existe produção de sentido entre saberes escolares e conhecimento social nas relações que se estabelecem com os alunos e destes entre eles, na GJ, “é possível repensar um diálogo pedagógico entre os tempos da vida e os tempos da escola que reconheçam nos jovens alunos suas trajetórias de vida como conteúdo cultural.” (GANDOLFO, 2005, p. 55).

No primeiro conselho o número de alunos presentes da C32 já foi reduzido de dez para um total de dezenove, e quando o assunto das faltas foi abordado os alunos silenciaram, ficando apenas os professores manifestando forte preocupação com o fato. No momento em que os professores analisaram a situação individual dos alunos, os casos graves foram assinalados e foi gasto um tempo pensando em como reverter essas situações. Em alguns, havia reincidência do problema, que oscilava entre períodos de maior e de menor infrequência, fragilizando a trajetória escolar do aluno, suas aprendizagens e vínculo com a turma; com o que está sendo estudado por todos, com o projeto de estudos.

A situação mais grave exposta no conselho foi o caso de uma menina que morava no bairro Restinga e tinha vindo estudar na GJ por não ter se adaptado às escolas em que estudou em seu bairro. O conselho pontua o potencial da aluna, mas, ao mesmo tempo, o quanto ela se prejudica em função das faltas e do não comparecimento a outros espaços como aos Laboratórios de Aprendizagem, no contraturno. Os professores mencionavam uma série de ações de enfrentamento ao problema, mas também revelavam as fragilidades destes encaminhamentos, lidando com suas próprias limitações, enquanto professores.

Silvia lembra, em um dos encontros, após assistir ao vídeo Direito de Aprender<sup>57</sup>:

---

<sup>57</sup>Este vídeo foi desenvolvido com base na publicação "Bairro-Escola passo a passo", uma realização da Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com UNICEF, Ministério da Educação, Todos Pela Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, CIPÓ - Comunicação interativa, Fundação Educar DPaschoal.

*Eu fiquei olhando aquela professora que ia buscar os alunos [...] teve uma época aqui no colégio que as professoras iam buscar os alunos em casa. Iam buscar a Aline, eu ia trabalhar... iam buscar o Mano. Silvia*

A mãe refere-se a uma prática fortemente evidenciada até o final da década de 90 pelos professores e gestores da GJ. Como afirma Silvia, tal prática *teve uma época*, marcada, por um lado, pela insuficiência de ações do Estado em relação à proteção integral da criança e do adolescente e, por outro, pelo empoderamento das comunidades, do movimento popular local, e de sua relação com a escola, tal qual viveu a comunidade do Morro Alto e a GJ. Diretamente focada ao combate à infrequência do aluno, surge em 1997 a Ficha FICAI<sup>58</sup> – Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente – como um recurso, uma ferramenta a ser acionado em parceria com a escola. Apesar do impacto e potencial deste instrumento, aliadas as (im)possíveis parcerias entre o Conselho Tutelar e às escolas, e de que a própria FICAI prevê a visita domiciliar como uma alternativa limite do processo de retorno do aluno à escola, parece ter havido um esvaziamento desta prática, na GJ. Observei no Grupo de Mães, que havia certa nostalgia e orgulho em relação aos professores visitarem suas casas. O clima de vizinhança, de amizade e de parceria entre a família e a escola, não foram reiterados pelos processos de proteção sinalizados pela FICAI. Ao contrário, a burocratização implicada neste processo para esta comunidade pode ter representado um distanciamento, que não contribuiu para a redução das faltas dos alunos.

Já no segundo conselho percebe-se um movimento diferente, a começar pela presença quase que unânime dos alunos no próprio evento e, também, pela fala dos professores que elogiam e valorizam a diminuição das faltas em sala de aula. Alguns

---

<sup>58</sup> A Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente, conhecida como FICAI, foi instituída em 1997 em Porto Alegre através de parceria entre o Ministério Público, a Secretaria de Estadual de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e os Conselhos Tutelares. O objetivo da FICAI é de estabelecer o controle da infrequência e do abandono escolar de crianças e adolescentes. Disponível em: [http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/manual\\_ficai/manual\\_ficai.pdf](http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/manual_ficai/manual_ficai.pdf).

fatos são mencionados e ajudam a pensar sobre a multiplicidade de fatores implicados nas ausências e presenças dos alunos. O ritmo do segundo conselho é bastante diferente do primeiro. Há um clima de alegria, de efervescência, alunos e professores riem bastante, fazem piadas com o cotidiano das aulas.

É possível pensar que o movimento diferenciado do segundo conselho pode ser atribuído também ao clima de turma, vividos pela C32, enquanto grupo que tem objetivos comuns, pelos quais cada um se empenha para coletivamente alcançá-los. Exemplo mais forte disso, foi o plano da viagem ao Rio de Janeiro - que posteriormente se concretizou – o qual, promoveu sinergia na turma C32, ou melhor, entre as duas turmas do terceiro ano do III Ciclo. O plano da viagem envolveu uma série de procedimentos formais, como a ida à SMED e informais, como a organização de brechós, a venda de merenda no recreio, dentre outras ações. Tudo isso, implicou o pensar junto, o dar ideias, o comprometerem-se, inclusive por mobilizar aqueles que não se envolviam, enfim, a vivência entre o sabor da incerteza e a possibilidade da conquista, gerou esse novo movimento nos conselhos de classe. Com isso, o projeto de estudos ganhou mais sentido, os conteúdos e a própria viagem se relacionavam, a tal proximidade entre vida e escola, agora mais do que nunca, se fazia realidade.

As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos. (MELUCCI, 2004, p. 13)

A categoria os *alunos querem estar na escola* possibilita um olhar sensível à complexidade, posto que entre os atores da GJ esse querer atravessa diferentes afetos. A ideia não é compreendê-los em sua essência, mas enxergar a polissemia desses afetos em jogo na escola.



### 3.1.4 Preocupação com o *Pós-Gilberto Jorge*

Como último aspecto a ser destacado, integrando o eixo das *evidências*, aparecem a grande expectativa e o desejo das mães de que haja continuidade do projeto da GJ para a escolarização futura dos filhos. Este tema perpassou todos os encontros do grupo assumindo diferentes formatos, ora através de preocupações de que os filhos sigam aprendendo, ora pelas questões de segurança, medo de que deixem os estudos diante das dificuldades encontradas *lá fora* e também porque, na visão das mães o ensino na GJ é melhor e ali os filhos estão mais bem cuidados. Por outro lado, esta preocupação com o futuro, com o pós GJ, também afeta os alunos e os professores, conforme foi possível perceber através das observações dos conselhos de classe. Entretanto, os motivos e as expectativas que mobilizam os vários atores, são diferentes, sugerindo um tratamento analítico também diferenciado. Passo, então, neste momento, às discussões percebidas, iniciando pela visão das mães, as quais em certa altura, também se conectam a dos professores.

No Grupo, todas as mães estiveram preocupadas, como referi anteriormente, cada qual com seus medos e inseguranças, advindos da experiência vivida na própria pele. As mães dos filhos que têm alguma deficiência, marcadas pela caminhada tortuosa de encontrar um espaço de acolhimento, mas também de ensino para os seus, antevêm um futuro limitado, às vezes, bem próximo, no caso dos jovens, outras vezes ainda distante, para os que recém chegaram na GJ. Nem sempre conseguem enxergar alternativas que possam seguir na linha das proposições da escola, porém sabem que não irão desistir desta busca.

*E aí eu acabei descobrindo o município e aí meu filho está inserido aqui há cinco anos e é o último ano dele nessa escola, infelizmente. Mas, vai crescer fora daqui...vai ter que continuar crescendo em outras... Mirna (mãe de Felipe, cadeirante)*

O (filho) de 14 tem também problemas, ele é bem atendido aqui. Acontece uma coisa, elas já ligam: ó o Jonatan tá doente. Acontece aqui, o que em outros lugares a gente sabe que não têm, né?! Às vezes eu digo, vamos mudar de casa, e eles dizem: não, não podemos sair daqui! Mas aqui eles são bem assistidos. Tem que sair daqui ano que vem, e eu tô pensando: vai pra (outra) escola, como é que vai ser? Rita

Não esperam que os filhos estejam apenas acolhidos, mas que consigam desde suas construções, seus conhecimentos; avancem. Pensam no mundo do trabalho, no caso dos jovens, e, para isso, eles estão sendo preparados através do Programa de Trabalho Educativo (PTE)<sup>59</sup>. Neste sentido, Laura Ceretta Moreira e Taís Moura Tavares (2011, p. 198) apresentam dados de uma pesquisa realizada, em 2007, com jovens com NEES no Ensino Médio<sup>60</sup>, salientando que os jovens de Curitiba afirmam que: “sua inserção no mercado de trabalho tem papel fundamental nos aspectos econômicos, social e formativo, mas que também representa uma forma de enfrentar as barreiras do preconceito e discriminação que os concebem como pessoas incapazes.”

As mães da GJ acreditam que, além deste vínculo ao universo do trabalho, os filhos têm potencial intelectual que deve continuar sendo desenvolvido, mas, nesta direção, o horizonte é turvo. Sabem que, neste sentido, terão que reiniciar um processo de luta pelos direitos dos filhos, então, estar na GJ também representa um período de calma nas vidas atribuladas de esforços e de lutas, dessas famílias.

É fácil compreender a angústia das mães em relação ao *pós-GJ*, pois apenas, recentemente, as políticas voltadas aos jovens ganham alguma visibilidade, impactando, ainda de forma discreta, os sistemas escolares. Exemplo disso é a obrigatoriedade da escolarização para os jovens de quatorze aos dezessete anos, a ser cumprida até 2016, envolvendo a ampliação da oferta de Ensino Médio por parte do Estado. Entretanto, em relação aos jovens, público alvo da Educação Especial, as

---

<sup>59</sup> O Programa de Trabalho Educativo (PTE) é um serviço da Educação Especial Educação Especial que prepara alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, em fase de conclusão do Ensino Fundamental para o mercado de trabalho, oferecendo novas possibilidades de aprendizagem para além do espaço escolar. Esse programa é oferecido para alunos das 4 escolas especiais [...], e , após reivindicação da GJ, junto à SMED, os alunos do ensino regular atendidos na Sala de Integração e Recursos/ PTE, também se integraram a este programa.[...] A preparação e possível inserção no trabalho acontece [...] nas Secretarias e Departamentos do Município, na Câmara de Vereadores e na iniciativa privada. O programa conta com parcerias importantes, tais como SENAI, SENAC, Superintendência Regional do Trabalho, Comitê Pró-Inclusão e Grupo de Apoio Local, na oferta de cursos de capacitação e no encaminhamento ao mercado de trabalho. Disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=264](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=264). Acesso em: 15/07/2014.

<sup>60</sup> Trata-se do estudo intitulado: *Caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais do ensino médio público de Curitiba e região metropolitana*, coordenado pela professora Taís Moura Tavares com a colaboração das professoras Maria Dativa Gonçalves e Laura Ceretta Moreira, visando atualizar o perfil do aluno deste nível de ensino na educação pública paranaense e também caracterizar como vem acontecendo as políticas públicas educacionais neste nível de ensino. Nota-se que esta é uma das poucas contribuições sobre jovens com NEES no Ensino Médio brasileiro.

possibilidades para além do Ensino Fundamental, praticamente inexistem, excetuando àqueles que são surdos ou deficientes visuais, sem prejuízo das suas condições intelectuais, os quais já tem uma maior organização política. Mesmo nestes casos, assim como, também, mais raramente, no caso dos jovens com altas habilidades, algumas síndromes como Aspenger <sup>61</sup>, quando o desempenho cognitivo dos alunos responde mais ao que a escola espera em relação a sua faixa etária, mesmo assim, as escolas apresentam poucas condições para ofertar o que chamamos de educação inclusiva.

Conclui-se que ultrapassar a barreira do acesso enquanto matrícula, à acessibilidade entendida como oportunidade de ensino voltado para o atendimento às necessidades educativas especiais destes sujeitos, ainda é um grande obstáculo a ser ultrapassado. Desse modo, concordo com Tavares e Moreira (2011, p. 200) ao convocarem a urgência do poder público assumir suas responsabilidades “na garantia do direito à educação dos alunos que possuem necessidades educacionais especiais pela via da elaboração de políticas públicas que articulem a inclusão educacional e social para além da “inclusão concedida”.

Portanto, quando a questão passa pelo desenvolvimento, que segue um percurso diferente da maioria dos estudantes, especialmente, vinculado às deficiências intelectuais, parece prevalecer ainda o que atribuo a uma noção de *sujeito limitado*. Tal concepção, de que o sujeito tem um limite de desenvolvimento intelectual, muitas vezes relacionada a uma determinada idade, parece fixar o sujeito há um tempo, há um determinado período de vida e há um fim, a um determinado lugar de onde ele não ultrapassará. Tal compreensão esteve, e ainda prevalece em alguns contextos, associada a uma concepção cunhada pelo discurso clínico ou como Hugo Otto Beyer (2010) aponta a um *paradigma clínico-médico* ou, ainda, como refere Romeu Kazumi Sasaki (2005, p. 20), ao modelo médico da deficiência, subjulgando o pedagógico. “Desde as primeiras tentativas de se educar crianças consideradas com baixos níveis de inteligência, com quadros de atraso mental, ou em situação de doença mental, predominou o pensamento de que tais crianças dificilmente seriam educáveis.” (BEYER, 2010, p. 16-7). Esta ideia reforçou/reforça que apenas a medicina poderia suprir as necessidades, os cuidados da criança ou da

pessoa com deficiência e foram predominantes até meados dos anos 1980, quando crescem as experiências de integração ou de inclusão das pessoas com deficiência em espaços escolares regulares.

Ao acreditar que o aluno *estaciona*, não vai além intelectualmente, fica fácil compreender que não seja necessário investir em políticas substanciais que garantam a continuidade dos estudos após o Ensino Fundamental. Até porque a própria inclusão neste nível de ensino já é bastante precária, em que pese os avanços na legislação e na enunciação de políticas direcionadas à educação inclusiva. Compartilho com Moreira e Tavares quando observam que:

Segundo o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a inclusão escolar deve se efetivar em todas as etapas e modalidades da educação básica e o atendimento educacional especializado deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. [...] Apesar de conceber o processo de inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino, o documento não se dirige de forma direta à inclusão no ensino médio, como fez ao abordar outras etapas e modalidades de ensino. (MOREIRA;TAVARES, 2011, p. 195. *grifo meu*).

A situação insipiente da inclusão no Ensino Médio tem feito com que os professores e os gestores da GJ venham criando, ao longo dos anos, desenvolvendo uma série de estratégias, políticas e pedagógicas para possibilitar que os alunos jovens, com algum tipo de NEES, continuem sua trajetória escolar. Existe um acordo com a SMED que a idade máxima destes alunos para permanecerem na GJ é de vinte e um anos, idade máxima em que podem frequentar, também, os alunos nas escolas especiais dessa rede. A preocupação da GJ é não infantilizar estes alunos, procurando incentivar e respeitar seu ciclo de vida, ainda que possam viver esses *tempos* de forma diferenciada. Sendo assim, o que fazer quando este tempo é chegado? Como sinalizar para o aluno que este ciclo foi concluído? Se os alunos receberem uma certificação de conclusão do Ensino Fundamental só poderão frequentar o Ensino Médio, e, diante da quase inexistência de oferta deste nível de ensino destinado a este público, a tão almejada formatura, aos moldes convencionais, seria uma espécie de passaporte para o abandono ou para a exclusão da escola. Sendo assim, é possível compreender a *preocupação com o Pós-Gilberto Jorge* afetando a comunidade, representada aqui pelas mães do

Grupo, que ao se preocuparem com os seus também se preocupam com os das outras.

Os que terminam aqui vão lá pra baixo, é ruim. **Adelina**

Transformar essa escola, com médio e ensino médio profissionalizante. O que vai ser feito dessas crianças? **Ana Vitória**

Se tivesse Ensino Médio aqui, por exemplo, até (algum aluno) com algum déficit... Por exemplo, a Maria Otília, a filha dela vai sair daqui esse ano, o que que ela vai fazer? **Ana Vitória**

O ensino médio seria a *chave da coisa*. **Mirna**

Este é apenas um exemplo das muitas situações que afetam os atores da GJ, especialmente, neste caso, aos seus professores e gestores que necessitam pensar constantemente a *chave da coisa*, *inéditos viáveis*, nas palavras de Freire. São práticas pedagógicas possíveis, políticas que ajudem a construir novas trilhas, estradas que permitam com que estes alunos sigam se desenvolvendo intelectualmente. Neste sentido, uma das alternativas que a GJ tem vivenciado é o que vem sendo denominado de *Formatura por tempo de escolaridade na GJ*<sup>62</sup>. Isto acontece quando o coletivo de professores do último ano do III Ciclo, tal qual ocorreu com alguns alunos da C32, avalia, em função da idade, do conjunto de experiências e das aprendizagens construídas na GJ, que o aluno deve concluir a etapa de estudos nesta escola. A partir daí, inicia um processo de avaliação desta possibilidade junto ao aluno e a sua família. De outra forma, esta demanda, às vezes parte do aluno em conformidade com a família, ou não, e vice-versa. De qualquer forma, pensar *o todos* e *o cada um* também aqui requer muita reflexão, diálogo, até a tomada de decisão final, o que normalmente acontece no último conselho de classe.

<sup>62</sup> Voltarei a referenciar esta prática no quarto capítulo deste trabalho, em outro eixo de análise.

Os alunos que se formam nesta condição, em geral, jovens, dentre dezoito e vinte e um anos, são encaminhados às Escolas de Educação de jovens e Adultos (EJA), para isso é feito sempre um contato anterior entre as Equipes Diretivas. Muitas vezes, esses encontros acontecem entre ambas, e também com os alunos e suas famílias, objetivando uma transição, uma forma de passagem contínua em que a história escolar do aluno, seus avanços e construções possam ser levados em consideração na continuidade de seus estudos. Normalmente, a GJ vem procurando estabelecer parceria com duas escolas de EJA municipais, o que, por vezes, mas nem sempre, facilita o processo. Cabe lembrar que a maioria destes alunos, já está inserido no mundo do trabalho, porque já iniciou o processo preparatório, ainda na GJ, através do PTE.

Quando os alunos com algum tipo de deficiência concluem o Ensino Fundamental na GJ, encaminham-se diretamente ao Ensino Médio, também, nestes casos, a escola procura proceder da mesma forma, comunicando-se com as Equipe Diretivas. Há duas escolas estaduais de Ensino Médio na região sul, para as quais os alunos costumam se direcionar, sendo que a escola prioriza a indicação de uma delas, principalmente porque a mesma conta com uma SIR para o apoio destes alunos. Mesmo assim, embora não se tenha dados sistematizados sobre os alunos egressos da GJ<sup>63</sup>, sabe-se através dos retornos frequentes das famílias e dos próprios alunos que, especialmente no caso dos alunos com NEES, que muitos não conseguem continuar estudando. Tal realidade contrasta com as orientações do relatório das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Nenhum estabelecimento de Educação Básica, sob nenhum pretexto, pode recusar a matrícula do estudante que a procura. Essa atitude, de caráter aparentemente administrativo, deve ser entendida pedagogicamente como *a continuidade dos estudos iniciados em outra turma, série, ciclo, módulo ou outra forma*, e a escola ou sistema. Em seu novo percurso, o estudante transferido deve receber cuidadoso acompanhamento sobre a sua adaptação na instituição que o acolhe, em termos de relacionamento com os colegas e professores, de preferências, de respostas aos desafios escolares,

---

<sup>63</sup> A escola já fez alguns investimentos outrora, coletando dados sobre os egressos, mas de modo informal. A partir deste ano de 2014, sob a coordenação da prof<sup>a</sup> Maria Luisa M deFreitas um estudo mais detalhado começa a ser desenvolvido, nesta direção de acompanhar a trajetória dos egressos ad GJ.

indo além de uma simples análise de currículo escolar. (DCNs, 2013, p.53, *grifo meu*).

Outra preocupação das mães, de um modo geral, em relação ao *pós GJ*, tem a ver com aspectos que conformam seu projeto político-pedagógico, alguns destes já explorados na categoria *escola que “dá conta”*. Entretanto, aparecem aqui afetados por outras dimensões. São as várias formas de ensinar, as estratégias de resolução de conflitos, o medo da falta de cuidado, de que os filhos sejam discriminados, de que possam se envolver em episódios de violência e a falta de compromisso dos gestores da escola com seus filhos e com elas próprias. Tudo isso, apareceu pulsando, atropelando as falas das mães, cada qual querendo contar a sua história, dizer da sua insegurança, enfim, compartilhar emoções.

**Adelina** – O Edilson foi lá pra baixo (escola de ensino médio, próximo à GJ) e largou, quando ele começou a ir nas aulas, foi e largou. A diretora me chamou e disse que ele tinha totalmente condições, mas largou. Largou por causa do quê? Do perigo, aquela gente, naquele lugar, tu não sabe quem é. Iam junto pra assaltar as pessoas. O Edimilson também parou por causa disso, depois foi o Adilson. E vou ser bem sincera, aquele colégio não é bom não, não é muito bom. Colégio pros filhos da gente é só aqui! O que eu passei lá, guria!

**Pesquisadora** – Do que tu sentiste falta, Adelina?

**Adelina** – Daqui, eu vi que ele não gostou muito de lá. É uma escola totalmente diferente, é um ambiente assim...

**Ana Vitória**– A criança é um número, lá é mais um.

**Adelina** – Fecha o portão e eles não tão nem aí. Aquele colégio é largado, as crianças são largadas. O Adilson continuou indo, insistindo, mas eu fiquei com muito medo, de um carro, que alguma coisa acontecesse, a gente tinha um medo! Porque, às vezes, o meu marido não podia levar ou pegar, por causa da hora. É um perigo medonho aquele guri andar pra lá e andar pra cá, e ele também não queria mais saber. Vou ser bem sincera, lá, a maioria das crianças desiste, as crianças do morro desistem. É muita briga! É muita confusão! Às vezes tu nem tá metido e já ta metido.

**Ana Vitória**– É, muita droga! (drogas ilícitas).

**Adelina** – E outra, eles nem dão bola. Tu vai lá e eles fazem o que eles querem. Se acontecia alguma coisa, eu ia lá e dizia: “são os meus piás”, eu tava sempre lá.

Adelina, como muitas outras famílias da comunidade, tem preocupação com o *pós-GJ*, por não se sentir segura em relação às formas de cuidado ou mesmo porque não consegue perceber que os filhos estão sendo cuidados em outros espaços escolares. A representação que tem, por exemplo, sobre a resolução de conflitos entre os alunos é de escutar e de dar voz a todos os implicados. E, nesse

processo em que todos falam e escutam suas diferentes versões, com a mediação inicial de um adulto, é que as combinações, as possíveis retratações acontecem. *Reconhecer a pedagogia como saber sobre as práticas educativas, suscetível de ser sistematizado e conceitualizado [...] também nos coloca claramente a já referida relação entre saber e poder.*

**Talita**– Tu não te sentias bem acolhida?

**Adelina** – Me sentia insegura com meus filhos. Eu senti que se acontecia alguma coisa era sempre aquele lá (seu filho). Se pegavam no pau! Embora eu não esteja protegendo meu filho, tinha sempre a desculpa que ele tava sempre junto. E eu dizia: *tá, vamos botar todos juntos e vamos ver.*

**Pesquisadora**– Isso de botar todo mundo junto é um pouco como a gente faz aqui na GJ, né?

**Adelina** – É. Eu disse pra ela (direção da escola de Ensino Médio) que era o mais certo. Eu disse pra ela: *vamos botar junto, vamos passar a limpo.* Ela botava a culpa no meu guri e pra ela tava bom. E aí veio uma funcionária que disse que viu (a confusão). Não adianta dizer que a funcionária viu, *vamos botar tudo junto e passar a limpo.* Ela dizia: ah, mas a senhora tem que ver que pode acontecer alguma coisa, teu filho pode ser acusado (perseguido) quando andar na rua; querendo me assustar. Mas, não me interessa, eu vou atrás, porque eu não vou ter medo. Aí veio a mulher dizer que ele tinha feito, eu disse: não, eu não quero ouvir da boca dela (da funcionária), quero ouvi da boca de quem tava junto. Aí, por fim, a funcionária não quis responder, disse que não viu o Adilson. E os outros (alunos) disseram que só tavam do lado, que não tinha nada a ver com a confusão. Então como que eles acusaram o Adilson?

Fica evidente que estas formas de se relacionar, de conviver na GJ, funcionam como uma pedagogia, gerando construção e troca de saberes na comunidade, na relação com a sua escola; com seu projeto de educação popular. Neste sentido, é interessante refletir com Alfonso Torres Carrillo (2013) sobre a pedagogia dentro do campo da Educação Popular:

*De fato, em todo campo social coexistem saberes socialmente legitimados junto com outros subjugados, locais, que não chegam a ser formalizados, mas que, como os outros saberes, também circulam por múltiplos âmbitos e de diversas formas; isto se expressa em uma tensão permanente acerca de quem pode falar “verdadeiramente” sobre um determinado assunto [...].(CARRILLO, 2013,p.27)*

É possível pensar que as mães, como Adelina, compreendem a GJ como um espaço onde elas podem *falar verdadeiramente* sobre os assuntos que lhes convém.



Estranham, desconfiam e ficam inseguras em relação ao *pós GJ*, também porque, essas experiências em outras escolas, não levam em conta os seus saberes. Tais saberes também, por vezes, são construídos em relação às referências pedagógicas da GJ, como no caso em que a mãe relata a resolução do conflito no qual o filho estava envolvido. A comunidade parece não reconhecer estes outros espaços, escolas públicas, como lugares de educação popular.

Por outro lado, uma tensão que pode ser estabelecida por conta desta preocupação com o '*pós-Gilberto Jorge*' é o risco de que a comunidade do Morro Alto incorra numa espécie de *sociocentrismo comunitário*. Ou seja, em função da falta de uma educação pública, popular, de uma *escola que "dá conta"*, a qual corresponda ao que a comunidade do Morro Alto conquistou, ocorra um fechamento em relação à cidade.

É importante deixar claro que não me refiro aqui ao aspecto de uma compreensão sociocêntrica, tal qual Morin (2007 p. 97-9) aponta como fonte de racismos, como um pensamento egocêntrico, de intolerância ao Outro. Ao contrário, a história da GJ, a vivência da escola pública e popular parece contribuir para aquilo que o autor sinaliza como uma *ética da compreensão*.

Cunhei a expressão *sociocentrismo comunitário* então, a partir de Streck e Adams (2006, p. 101)<sup>64</sup>, de sua referência à perspectiva *sociocêntrica* como forma de posicionamento político, de participação da "sociedade civil permeada pelas classes sociais a partir do foco dos pobres organizados e dos setores populares ou daqueles que apoiam a organização popular" [privilegiando] o eixo socioeconômico e a primazia da comunidade sobre o estado. Desenvolvi a noção *sociocentrismo comunitário*, tomando a perspectiva sociocêntrica como possibilidade para compreender o movimento da comunidade do Morro Alto, mas, também, ao querer sinalizar a possibilidade de um reducionismo que esta pode representar, a partir das experiências mal sucedidas *lá embaixo*. E, concordando com Moll (2000, p.190): "Sem prescindir da escola, é necessário ir além dela!"

---

<sup>64</sup> Esses autores referem também o estudo de Margarita Bonamusa (1997, p.75-78), a partir do qual desenvolvem três perspectivas de entendimento sobre o fortalecimento da sociedade civil: sociocêntrica, estadocêntrica ou neocorporativista e a perspectiva do público.

Chamo atenção para o efeito excludente que a falta de políticas públicas educacionais, especialmente, neste caso, voltadas para Ensino Médio e de um projeto de Estado, de cidade, voltado também para os setores populares pode representar um empobrecimento sociocultural de comunidades como a do Morro Alto.

Nos encontros do Grupo de Mães houve debate em torno do desejo de que a GJ ofertasse o Ensino Médio. As opiniões se dividiam acerca do que seria possível e adequado neste âmbito: se seria viável, se não haveria problemas com a segurança, se a SMED aceitaria tal proposta, antevendo aí, talvez, mais uma possibilidade de luta. Entretanto, as proposições nesta direção não corroboraram a visão dos alunos, fato que ficou evidenciado através de excertos de textos da turma C32, ao escreverem sobre o futuro.

Após a observação do conselho de classe do segundo trimestre, me encantei com as escritas dos alunos sobre esta temática e resolvi apresentá-las como uma das estratégias desencadeadoras da discussão do quarto e último encontro do Grupo de Mães. Os excertos dos textos abaixo revelam que existe a preocupação com o *pós-GJ* de uma forma otimista, esperançosa; eles sonham.

Eu entrei na escola esse ano, já estudei em três escolas antes, [...] fiquei muito feliz em entrar para a Gilberto Jorge, nesse ano de 2013, [...] Para o ano que vem, quando eu me formar na Escola Gilberto Jorge, vou para a escola CESI – Zona Sul, minha mãe vai me matricular lá. **(aluno - 14 anos)**.

Estudo na escola Gilberto Jorge desde o começo do ano, porque eu não morava aqui em Porto Alegre, lá (em outra escola), eu tive problemas com apelidos, porque eu só tirava notas altas e os outros alunos me chamavam de *nerd*, aqui isso não acontece. [...] Meu maior sonho é um dia me formar na faculdade e estar trabalhando, e meu sonho, a curto prazo, é conseguir entrar na escola Tiradentes, que é uma escola militar, mas isso vai ser meio complicado, porque para eu conseguir uma vaga eu tenho que fazer uma prova prática e eu tenho asma, por isso eu não vou conseguir. **(aluno - 14 anos)**.

Estou no último ano na escola, eu tô com (há) 10 anos nessa escola, aprendi bastante coisa com estes professores. Gosto bastante desta escola e vou sentir falta de estudar aqui. [...] Meu futuro para agora é estudar numa escola muito boa, fazer mais amigos legais e aprender matérias novas. Pretendo viajar pra países diferentes e fazer intercâmbio em Londres. Pretendo estudar na escola Protásio Alves ou Inácio Montanha, são escolas boas e pretendo estudar numa delas. **(aluna - 14 anos)**.

Eu sempre achei que seria fácil ter uma profissão, ter um carro, casa própria, e etc. Mas conforme eu fui amadurecendo, comecei a perceber que terminar meus estudos e fazer uma faculdade não seria nada fácil, bem pelo contrário, terei que dar o melhor de mim para realizar meu sonho de adolescente, que é ser psicóloga. Um dia uma professora me disse algo que me deixou realmente motivada : “Se tu quiser, tu é capaz de fazer a diferença no mundo”. (**aluna - 14 anos**).

Meu sonho é me formar no ensino médio e depois na faculdade. [...] Quando me formar no Ensino Fundamental, quero ir para o Padre Réus. [...] Pretendo fazer intercâmbio nos Estados Unidos da América, porque lá tem as melhores faculdades do mundo. (**aluno - 13 anos**).

Estudo na escola Gilberto Jorge, tô no finalzinho do Ensino Fundamental, se eu me formar, e eu pretendo me formar, quero ir para uma escola muito legal. (**aluno, 14 anos**).

Esses estudantes, concluintes do Ensino Fundamental da GJ, de certa forma confirmam a visão da educação escolar como um “passaporte para um futuro melhor, possibilitando-lhes não só a qualificação e a inserção profissional, como a mobilidade social.” (TITTON, 2010, p. 164).

Durante o quarto encontro do Grupo os excertos com as escritas dos alunos foram apresentados, propositalmente, após as mães terem feito uma intensa discussão sobre suas preocupações, algumas bastante pessimistas quanto ao *pós-GJ*. A leitura desses escritos causou muita surpresa e desacomodou o grupo. Após o silêncio e a troca de olhares, revelando estranhamento, descontraíram-se, rindo delas próprias, de seus medos, da superproteção de algumas, mas seguiram refletindo sobre os sonhos dos filhos e a distância, percebida por algumas, em relação à realidade. Algumas mães posicionaram-se como quem já tinha *visto esse filme*:

**Aline** – É extremamente bom a gente pensar no futuro, é muito positivo!

**Adelina** – Ver eles (os alunos) falando sobre o estudo deles, em continuar.... Acho que é porque eles tão bem.

**Mirna** – Acho que eles têm expectativas boas para o futuro, eles têm vontade. Às vezes falta é oportunidade.

**Adelina** – Eles querem ir com toda garra!

**Ana Vitória**– Eles têm... não têm a maldade do perigo.

**Mirna** - Eu acho que existe uma dificuldade muito grande, também, eu penso, porque eu vejo os adolescentes se queixando, porque quando o adolescente tem a vontade de unir o estudo ao trabalho, automaticamente ele deixa o estudo. Acho que isso é um outro agravante. Eu vejo pelo meu

mais novo, tem um amigo que tava indo bem, tava trabalhando, e, de repente já não quer mais estudar. Fica muito cansativo trabalhar e estudar, e aí pensam sempre na evasão.

Titton (2010 p. 164), a partir de reflexões sobre estudantes do Ensino Médio, egressos das escolas municipais de Porto Alegre, também verificou que ainda a escola, para esses jovens: “se constitui num lugar significativo para o convívio social, embora afetado pela sua inserção no mercado de trabalho, que lhes rouba tempo de lazer e disposição para estudar e lhes coloca a difícil tarefa de articular os tempos todos da vida.”

Como é possível perceber, a preocupação com o *pós-Gj* afeta os atores da escola, por motivos diferentes. É uma tensão que pulsa entre professores, gestores, mães, às margens do *sociocentrismo comunitário* - anunciado anteriormente. Porém, são os alunos com sua vitalidade juvenil, vivendo a incerteza do futuro e, ao mesmo tempo, querendo *ir com toda a garra*, como lembra Adelina, que rompem com o risco de tal reducionismo.



Título: Cenas do Mais Educação no Casarão Sheila Moojen  
Autora: Profª. Beatriz Vergara Martins Costa

## 4 SUSTENTAÇÃO, ARTICULAÇÃO E FUNCIONAMENTO

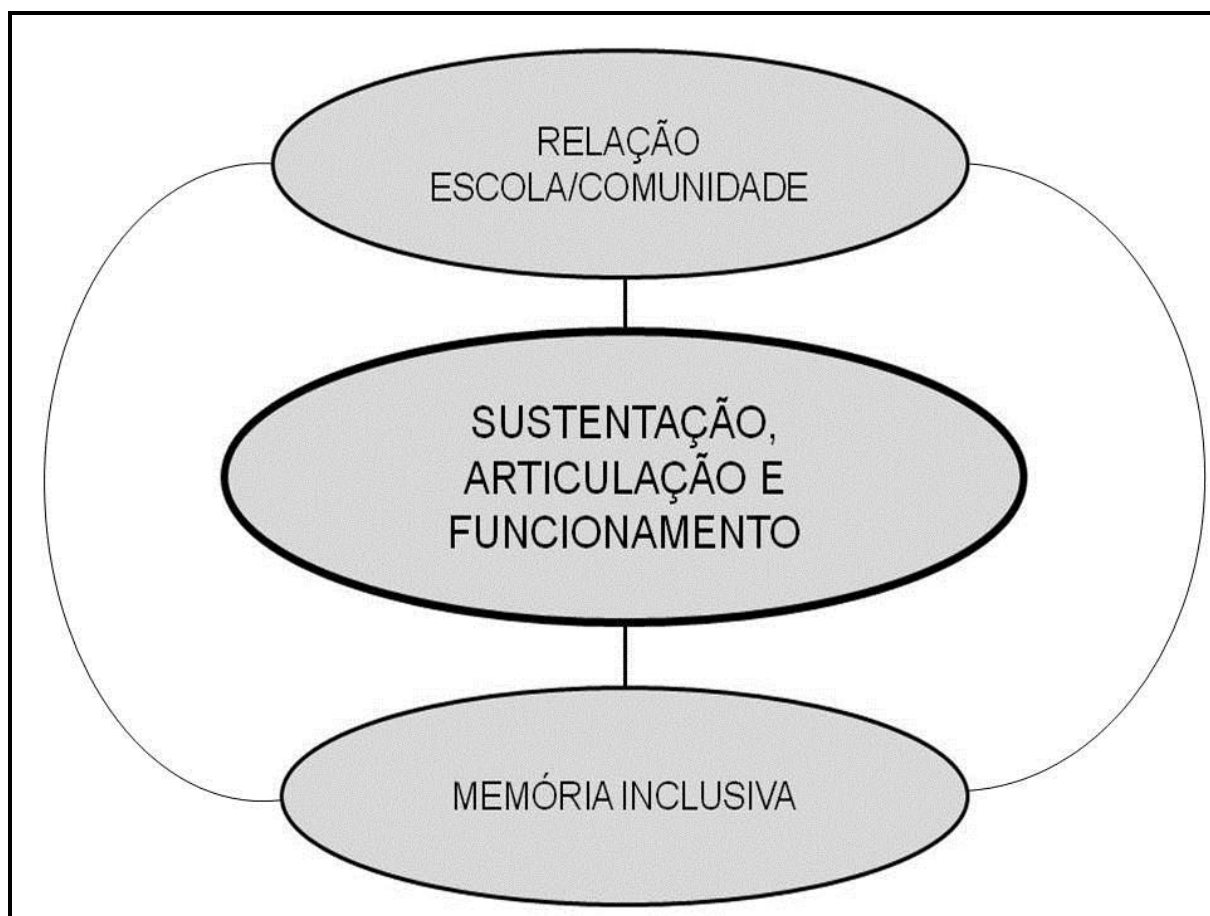
É o corpo social que compõe a partitura, é preciso seguir o compasso.

Michel Maffesoli (2008, p.16)

Reservei a este último capítulo da tese o exercício de sistematizar duas categorias: *memória inclusiva e relação escola/comunidade*. Sua configuração levou em conta a recorrência de sentidos presente em meio ao eixo de análise *evidências*. Intuí que essa potência poderia ser compreendida como eixos que tanto *sustentam* quanto *articulam* e colocam em *funcionamento* as dimensões do *todos* e do *para cada um* na GJ. Essa nova organização de ideias, tal qual me referi no capítulo anterior, possibilitou um olhar mais abrangente ao procurar imprimir uma *racionalidade orgânica* diante dos achados da pesquisa. Para isso, busquei inspiração em Maffesoli (2008):

[...] a organicidade remete para o vivente e para as forças que o animam. Isso pode ser compreendido de um modo bastante simples: o próprio da separação, aquilo que se fragmenta é sempre, potencialmente, mortífero, enquanto que o que vive tende a se reunir, a conjugar os elementos díspares. É quando “o conjunto todo se sustenta” que há vida. (MAFFESOLI, 2008, p. 65)

Ao invés de olhar para os eixos e suas categorias, em separado, lancei-me no exercício de juntar para *fazer viver* esta análise. É aqui, neste espaço, assim como também no capítulo anterior, que as questões de pesquisa vão sendo respondidas, sempre considerando sua incompletude, a provisoriedade atribuída à leitura possível dos achados.



**Figura 5** – Mapa da sustentação, articulação e funcionamento

Retomo aqui aspectos centrais que norteiam as referidas questões: a influência da história da GJ sobre seu projeto na perspectiva da Educação Integral e suas possíveis evidências; o conceito de *comunidade de aprendizagem* e a proposta de Educação Integral e o que vem sendo produzido, a partir dos diálogos que permanentemente são travados entre as diferentes culturas, os saberes, os atores e as instituições, no cotidiano da escola.

#### 4.1 MEMÓRIA INCLUSIVA

A expressão *memória inclusiva* foi concebida por mim em meio aos processos de ação-reflexão vividos no ofício de professora na GJ. A primeira vez que escrevi sobre essa memória, juntamente com Maria Rosângela Carrasco

Monteiro (2003)<sup>65</sup>, explicamos a compreensão de inclusão, nessa escola. Referíamos-nos às pessoas com algum tipo de deficiência, mas também ampliávamos “esta noção ao problematizar a ideia da normalidade, de homogeneidade tão presentes na sociedade em geral e reforçadas no sistema escolar.” (MONTEIRO; PACHECO, 2003). Seguimos nossas considerações, localizando a dimensão da inclusão na GJ associando-a aos seus princípios filosóficos, políticos e pedagógicos e, assim, afirmamos que:

[...] vamos constituindo uma *memória* de nossas experiências. Revemos, falamos sobre nossos acertos e desacertos e, se é certo que não podemos nos valer de receitas, também o é que aprendemos muito com cada sujeito-aluno(a) que aqui esteve ou está. Essas aprendizagens nos animam, nos confortam e nos lançam para novos desafios. (MONTEIRO; PACHECO, 2003, p. 2). *Grifo meu.*

Foi no projeto desta tese que cunhei a expressão *memória inclusiva* à construção, pelos atores sociais, de uma bagagem, de um *saber da experiência* constituído em meio às vivências na GJ. Refiro-me aqui tanto às marcas impressas desde as ações coletivas da luta pela escola, como também aos saberes agregados aos professores, por conta de cada aluno, que, com suas diferenças, desafiou a *ordem das coisas* na escola. A categoria *memória inclusiva* foi organizada tendo em vista a potência dessas marcas, as quais, também, conforme este estudo pode comprovar, ficam como que impregnadas à vida da escola, produzindo sentidos identitários que impulsionam a dimensão do *para todos* e do *para cada um*, na GJ.

A análise do *Documentário* revelou indícios, fragmentos da história da escola, vividos pelos diferentes atores da GJ, que vão dando sentido a essa *memória inclusiva*:

**Diretora:** Primeiro nós tivemos os alunos abrigados (da FASE), depois começaram a chegar as crianças com algum tipo de deficiência e essa comunidade foi aprendendo a lidar com esse todos.

<sup>65</sup> MONTEIRO, Maria Rosângela C.; PACHECO, Suzana Moreira; Diferença não é deficiência: todos os alunos podem aprender. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Educação Lassalista. Canoas, 5-7 de novembro de 2003. Canoas. 12p.



**Representante dos moradores:** (a GJ) Nasceu da deficiência e hoje tá aí, sendo exemplo pro mundo inteiro<sup>66</sup>, por acolher os deficientes.

Ao conceito de memória ocorrem muitas formas de descrição. Myrian Santos (1993, p. 126) aponta para a polissemia presente em suas definições, assim como para a variedade de termos que enunciam esses diferentes significados. A autora ressalta o caráter sociocultural atribuído à memória, resultando em conceitos correlatos como: “memória social, atos de lembrar e esquecer, tradição, traços da memória” relacionados, de alguma forma, com a memória, mas que também produzem significados distintos entre si.

Por sua vez, Maurice Halbwachs (2006) indica a coexistência de duas dimensões da memória: uma individual e outra coletiva, como formas de organização das lembranças que tanto podem estar presentes em um corpo quanto podem fazer parte de uma sociedade; de um coletivo. Essas duas memórias, ao se *interpenetrarem* podem apoiar-se e influenciarem-se mutuamente, em certa medida, sem perder suas propriedades, nem seus próprios rumos. Entretanto, a memória coletiva sofre um processo de transformação, “quando determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal.” (HALBWACHS, 2006, p. 71-72).

No Grupo, na medida em que as mães explicavam sua relação com a GJ, o relato assumiu, muitas vezes, tom de depoimento no qual foi possível perceber a atualização de memórias individuais em relação aos filhos, à situação familiar e, para algumas, do contexto que as fizeram chegar até a escola.

Eu sou a **Estela**. Mãe do finado Reginaldo, da Márcia, do Michel, da Júlia, do Reinaldo, do Régis, e do Pedrinho. E mais dois que eu não pude... e mais um que eu perdi, mais novo que o Régis e que o Reinaldo que estudou neste colégio. Meus seis filhos estudaram, estudam aqui. Tem o Pedrinho... Quem não conhece o Pedrinho? Tem o Régis... hoje tudo adulto, né?! O Michel é pai. O Régis não deu tempo de ser pai, porque é falecido. Wellington, casado também. A Júlia, que mora em Caxias.

<sup>66</sup> Em outubro de 2009, seis professoras da GJ participaram da Conferência Mundial em Educação Inclusiva/Salamanca-Espanha, apresentando três pôsteres sobre o trabalho da escola. Este fato foi amplamente compartilhado com a comunidade do Morro Alto. Talvez venha daí a referência do representante dos moradores ao *exemplo pro mundo inteiro*.

Então, o que eu tenho a dizer que é uma escola maravilhosa, as pessoas são maravilhosas, não tenho queixa de nenhuma. É isto!

O Artur veio pra cá em 2007. Aí ele ficou dois anos aqui, daí eu fui, mora na praia um ano e meio, e aí quando eu vim pra dizer que a gente ia embora, tu (referindo-se à pesquisadora) disse, me lembro como se fosse hoje: *Tem certeza que tu vai fazer isso? Tu não devia mexer em time que tá ganhando.* E eu não devia mesmo. Foi bem complicado, voltei por eles, por que nem o Mateus se adaptou lá. As crianças lá eram extremamente agressivas, não aceitavam pessoas de fora. Então eles apanhavam no ônibus escolar, eles apanhavam na escola, botavam ele dentro da lixeira... faziam horrores com eles, terrorismo, assim né?! O que me marca desde o início é a maneira com que a gente é recebido, mesmo na secretaria. O slogan da escola *Uma escola pra todos, uma escola pra cada um*, é próprio. Por que, eu sinto que aqui as crianças não são um número, cada um é um. Tanto eles não são um número, que com toda essa criançada, todos sabem o nome. **Ana Vitória**

Eu vinha pouco também, por que eu tinha os pequenos, né? Na época que o Daniel entrou, ele tinha cinco anos e tava na creche e ele veio fugido da creche pra cá. E eu lembro que tu me chamou (referindo-se à pesquisadora), porque ele não queria sair da escola, mas não tinha idade!. Depois veio o Igor. Então, da creche vinham pra cá. Eles tinham a creche de manhã e de tarde vinham para cá, as tias da creche traziam ele. Elas só comunicavam: olha, a gente fez a matrícula dele lá. **Rita**

Lembro dos galletos! Quantas vezes, eu não vinha, mas meu esposo vinha. Eu também vinha ajudar a cozinhar... eu só não ajudei nas limpezas. (Risos) Faziam mutirões, arrumavam uma coisa, arrumavam outra. Tem até uma coisa que eles colocaram... foi bem marcante até. Não me lembro o que é, não sei se é a pedra do colégio, se é de fundação... é uma coisa assim que parece que se uniram pra poder botar. Foi bem marcante até! **Estela**

As lembranças das mães sobre suas vidas, seus filhos, dos diferentes lugares que ocuparam diante dos acontecimentos da família e da comunidade fazem pensar que essas lembranças também são lembranças da escola; lembranças misturadas entre suas vidas e a vida da escola. Nesse sentido, vale pensar com Maurice Halbwachs, (2006) sobre a relevância do contexto social, da dinâmica do grupo social para a própria construção daquilo que sentimos e configuramos como memória, ou seja, a memória individual parte da memória coletiva:

[...] só temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar em uma ou mais correntes do pensamento coletivo.[...] só posso falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e que considerávamos; e que consideramos ainda agora, no momento em que nos lembramos, do ponto de vida desse grupo". (HALBWACHS, 2004, p. 41)

Assim, valer-me da memória, enquanto ferramenta interpretativa, auxiliou o entendimento do cotidiano da GJ, dos processos identitários dos atores sociais que nela atuam; pontos de interesse à análise dessa instituição em sua dimensão de educação pública, popular e integral.

Maria Helena C. Bastos e Maria Stephanou distinguem os conceitos de história e memória, explicando sua diferenciação e, ao mesmo tempo, seu sentido de complementaridade. Dessa forma, afirmam que a história pode ser considerada:

[...] um campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço. É um trabalho de pensamento que supõe o estranhamento da análise, da produção de argumentos que possam validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado e não sua cópia. (BASTOS; STEPHANOU, 2006, p.2)

Já a memória, na visão dessas autoras, pode ser compreendida como “um dos indícios, documento, de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos e daquilo que lembram e esquecem, a um só tempo”. (BASTOS; STEPHANOU; 2006, p. 2).

A partir das considerações desses autores em relação à memória, também cabe refletir aqui sobre a formulação e a manutenção dos princípios pedagógicos da Gilberto Jorge, em um passado recente, que até hoje funcionam como uma espécie de *mantra*<sup>67</sup>, influenciando as ações cotidianas de seu coletivo. Retomo aqui esses princípios já citados anteriormente: *Diferença não é deficiência; todos os alunos podem aprender; todos os alunos devem permanecer na escola; o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem e aprendizagem e disciplina não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes*. Concordo com Tilton (2006, p. 40) , no sentido de que tais princípios foram elaborados coletivamente, “determinando um novo jeito de se relacionar com os alunos, com as famílias e com a comunidade, exigindo dos professores alterações identitárias e uma nova forma de conduzir a própria formação”.

---

<sup>67</sup> Tomei emprestada essa expressão *mantra* e sua relação com os princípios enunciados na proposta da EMEF Prof. Gilberto Jorge, do Prof. Pedro de Moraes Garcez, do PPG em Letras da UFRGS, o qual vem orientando alguns alunos em seus trabalhos de mestrado e doutorado, tendo como espaço investigativo a Gilberto Jorge.

Neste caso, é interessante pensar sobre a condição dos profissionais que não estavam lá, quando tais princípios foram formulados, ou seja, não viveram presencialmente aquele momento histórico e político, e, mesmo assim, assumem, em alguma medida, trabalhar nesta direção. E, na mesma esteira, vale destacar o sentimento relacionado, ao que denomino *memória inclusiva*, revelando concepções, saberes e dinâmicas que se constituem através da vida na Gilberto Jorge, as quais vão nutrindo seu coletivo. É importante destacar que mesmo aqueles que não compartilharam elementos dessa memória coletiva dela se alimentam, assumindo com competência os inúmeros desafios que se colocam à escola, especialmente, no âmbito da educação inclusiva.

Titton (2003, p. 31), em sua dissertação de mestrado, referindo-se à Gilberto Jorge, afirma que “entre aqueles que viveram as experiências e aqueles que se lembram delas indiretamente, produz-se a experiência compartilhada de lembrar, fortalecendo a solidariedade, o senso de comunidade e a identidade coletiva.” A princípio as lembranças podem se constituir em uma memória individual, protagonizadas por determinados atores sociais da escola, mas, gradativamente, essas memórias individuais vão permeando outras memórias e, assim, construindo uma memória coletiva. Jacques Le Goff (1990, p. 46) refere que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” [...] sendo que [...] “a memória coletiva é também um instrumento e um objeto de poder”. Dessa forma, é possível creditar pontos na ação da experiência compartilhada de lembrar, nas formas de garantir *o todos* e *o cada um* no cotidiano da GJ.

Merece atenção o fato de que na Gilberto Jorge ocorrem diferentes eventos como as *Noites de Formação*, a *Festa de Natal*, a *Mostra de Trabalhos* e o *Acampamento Farroupilha*, assim como a organização do chamado *Álbum de Fotos*, das *Coletâneas* com relatos de experiência dos professores, o livro *Uma escola para todos, uma escola para cada um*, vídeos, uma *Linha de Tempo*<sup>68</sup> que, ano a ano, vem sendo alimentada com imagens e escritos sobre os feitos da escola, além de dissertações e teses que a tomam como objeto de estudo. São espaços ou lugares

---

<sup>68</sup> Anexo C

portadores de memória, fragmentos que contam, de diferentes modos, histórias sobre a escola e, ao mesmo tempo, a *História da escola*. Arrisco-me a pensar, nesse caso, em uma aproximação com a expressão *lugares de memória* referida por Pierre Nora (1993) os quais:

[...] nascem e vivem do sentimento, que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, [...] porque estas operações não são naturais. [...] é este vai-e-vem que os constitui: momentos de história, arrancados do movimento de história, mas que lhe são devolvidos [...]. (NORA, 1993, P.13)

É bem possível que todos esses elementos funcionem contribuindo para a reiteração de uma identidade de grupo, uma memória coletiva, a *memória inclusiva*, que vai da tradição, da história da escola, promovendo uma força propulsora que motiva a manutenção de uma proposta político-pedagógica, sua perspectiva de olhar para o todos e para o cada um.

Nesta construção entre história e memória é que se pode compreender o que também é reiterado pelo coletivo da GJ, pelos moradores do Morro Alto e pelos professores no *Documentário*, qual seja, a possibilidade e a convicção de que a GJ deve cumprir sua função de escola pública, possível para todos os que lá desejam estar. E nessa abertura ao Outro, também se incluem os alunos com algum tipo de deficiência, defendidos enquanto público que tem o direito de estar na escola, cuja inserção na GJ parece trazer orgulho à sua comunidade.

Porque se ela (a GJ) tivesse surgido de uma maneira diferente, hoje ela não seria o que é. Porque para mim, na época eu não tinha filhos, eu não tinha porque brigar por uma escola. E, hoje, ver este monte de crianças que tem aqui... Meus filhos estudaram aqui, meus netos estudam aqui, isso fez a diferença sim. **Renata**.

Na realidade é um privilégio estar aqui pelas crianças que a gente tem. Na realidade, nós aprendemos mais com eles, do que eles conosco. Eles nos oferecem mais, principalmente, em termos de aprendizagem humana, o que é o cuidado humano, o que é o carinho, o que é o amor, este amor que está tão rotulado aí pela mídia, né, tão enquadradinho. E aqui tu aprende outras formas de amar, de olhar para a diferença. É um privilégio poder estar nessa escola. **Diretora**

O que se percebe, através dos relatos sobre a GJ, encontra ressonância nas ideias de Nörnberg (2014, p. 1) sobre a emoção que permite reconhecer o outro na relação:

Cada um de nós tem em si esses valores que são carregados e vividos nas mais diferentes experiências porque trazem e têm uma emoção como base e orientação. Trata-se de uma emoção materializada por gestos de acolhimento e de simpatia, por formas de tocar e afetar o outro. (NÖRNBERG 2014, p. 1)

As mães que não são moradoras do Morro Alto, que procuraram na GJ um espaço de acolhimento e de aprendizagem, não presenciaram os movimentos que originaram a GJ, não têm em suas lembranças individuais essas marcas. O ingresso de seus filhos na escola e as experiências de acolhimento e de possibilidades parece ter sido o disparador do compartilhamento de tais lembranças.

Ao longo dos encontros com o Grupo e, posteriormente, nas entrevistas individuais percebi nessas mães a produção de novas formas de enxergar, seja o *pobre*, o aluno com alguma deficiência, a vila, ou mesmo a escola pública municipal. Esse processo pode ser visto como fruto de inserção às experiências de memória do outro, da *memória vicária*. Antoinette Errante (2000, p. 165) afirma que “*memória vicária* é quando as memórias de outros se tornam uma parte da realidade para aqueles que ouvem as memórias, mas não tinham experienciado os eventos aos quais as memórias se referem.”

Em um dos encontros do Grupo, as mães conversam sobre crianças e jovens, ex-alunos com algum tipo de deficiência. Lembram o jeito de cada um, o que gostavam de fazer, com quem se relacionavam, suas famílias, a evolução de suas aprendizagens e, também, manifestam curiosidade para saber por onde andam. E, nesse contexto relatam:

**Liliane:** Hoje tem mais de trinta alunos que tem mais dificuldades para aprender. Antes, só tinha a Inês, lembra da Inês? Era a única menina que tinha deficiência.

**Ana Vitória:** Aqui eu aprendi que cada criança tem seu tempo, que é a sociedade que impõe que a criança tem que ler com tal idade. Aqui eu aprendi que cada um tem seu tempo.

**Mirna:** O que me fez acreditar na escola, eu sou mãe do Felipe que hoje tem 19 anos. Eu não sou da comunidade, sou do Jardim Ipanema. Eu acho que é uma junção, eu acho que é o carinho das professoras, a qualidade que todas têm, abraçam a causa, e eu acho que as crianças têm uma receptividade com o especial... que pra mim foi uma coisa muito marcante.

**Talita:** E ver a professora Roxana falando que cada dia é diferente do outro e que cada criança é diferente, que cada caso é um caso... Aceitar que cada criança tem as suas peculiaridades, suas necessidades... e a minha filha tem suas peculiaridades. E aqui é respeitada, isso tem que ser divulgado, tem que ser mostrado.

**Ana Vitória:** Eu tô sempre pensando: por que eles não ligam pra lá (para um programa de TV) e contam, fazem uma reportagem, pra mostrar... Muita gente não sabe o que fazem nessa escola. Por que muitas famílias nem sabem a respeito da escola. Aqui é uma escola pequena, quem entra não quer sair!

O ingresso em um ambiente estranho, avesso ao que sempre sonharam para a escolarização dos filhos, não acontece sem tensão, medo ou mesmo algum sofrimento inicial. Em muitos momentos do Grupo, esses sentimentos foram expressos, ao mesmo tempo em que as mães deixam claro que sentir-se parte da GJ, hoje, partilhar de sua história e de sua memória, também foram conquistas e agora integram sua memória inclusiva.

O primeiro dia de aula, pra mim foi bem chocante, porque tinha um aluno na sala dele, autista, o Lucas, mas ele não tinha contato nenhum e ele não se socializava, e aí ele entrou na sala de aula, o Artur já chorando, porque ele até os oito anos só chorou, nasceu chorando e chorou até os 8 anos e ninguém descobria porquê. Aí, ele já chorando, o Lucas toca a mochila que dá lá no quadro, quase na cara da professora, eu pensei: - E agora, o guri não vai ficar nem um minuto aqui, né?! Meu Deus! Vai se apavorar! **Ana Vitória**

Eu tinha uma visão diferente da escola municipal, eu estudei a vida toda em escola estadual. Mas tinha esta mesma coisa, este medo... como é que eu vou chegar? E a mobilidade dela? Apesar de não ser cadeirante, tem a questão da mobilidade dela... como é que eu vou descer? Sabe lá, não sou dali né?! Eu moro em Teresópolis, são 50 km que eu percorro diariamente pra estar aqui. **Talita**

É diferente tu vires aqui na escola num dia de festa ou reunião de pais, tu conhece várias mães, ouve um pouquinho de cada situação e cada um vai para suas casas, e era isso. Tu não sabes, tu não vivencias nada. A minha situação, em relação ao local, por exemplo, é uma situação que difere muito do meu dia a dia. O meu filho, a causa do meu filho, foi abraçada, o grupo abraçou o Felipe, abraçaram, conseguiram dar para o Felipe aquilo que jamais imaginei que teria. E sempre fui sincera, desde o começo. Fui reticente de como chegar aqui, de como seria isso, porque o Felipe veio de escolas particulares. [...] A gente vê o quanto ele ganhou nesse período aqui. E coisas que a gente temia tanto, quando vem de fora, de uma sociedade completamente diferente, hoje eu avalio isso, a gente vem com uma bagagem pronta, com restrições do local, tu teme tudo. Então tu tem uma certa dificuldade de lidar com isso, de saber como isso se daria, se traria resultado pro Felipe. E trouxe muito, os benefícios foram muito grandes. **Mirna**

A relação vivida em meio ao cotidiano da GJ, entre os seus diferentes atores, os de dentro e os de fora do Morro Alto, sejam eles alunos, pais, professores e

também os vários pesquisadores que por lá circulam, animou-me a pensar sobre dois aspectos potentes diante dos achados desta investigação. Ambos foram provocados, enunciados, em alguma medida, pelas próprias questões de pesquisa, quais sejam: a implicação de todas essas relações de alteridade e sua produtividade *intercultural* e a noção sobre *comunidade de aprendizagem*. Ciente de que essas temáticas comportam análises mais profundas, contudo, optei por destacá-las em meio à categoria *memória inclusiva e relação escola-comunidade*, respectivamente.

As discussões acerca da educação intercultural remontam a teses pautadas no início do século XX, no contexto estadunidense em meio à problemática da imigração e sua diversidade, suscitando conflitos em torno do papel da educação e sua função democrática. Essas questões, no campo educacional, foram protagonizadas por autores como Dewey, desde sua obra *Democracia e Educação: uma introdução à filosofia da educação*, publicada em 1916. Em meados do século XX, os movimentos em prol das chamadas minorias, especialmente com o movimento negro, os estudos e debates em torno do multiculturalismo ganham expressão e força política. Essas ideias vão permeando, também, os estudos de currículo, passando por dimensões críticas e pós-críticas, sempre tematizando, de uma forma ou de outra, a questão do lugar da diferença em busca de uma condição, que tanto a valorize, quanto permita a abertura em relação ao Outro.

No cenário contemporâneo, a expressão *interculturalismo* parece agregar sentido na direção do diálogo, das trocas entre diferentes culturas, sem perder de vista seu sentido crítico (ou pós-crítico), político de priorizar as condições de cidadania, reduzindo desigualdades socioculturais. Essa perspectiva remete ao direcionamento de um projeto educativo que aproveita o potencial das diferenças, seus conflitos e diálogos para a renovação do território escolar. A perspectiva intercultural, para além da visão multiculturalista - importante enquanto valoriza as diferentes culturas e dá visibilidade às suas identidades - “[...] valoriza o potencial educativo dos conflitos. E busca desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.” (FLEURI, 2000, p. 68).

O que pude verificar através da minha inserção no campo de pesquisa, especialmente no Grupo de Mães, mas também na observação dos conselhos de classe, é que as relações com o Outro, na GJ, também podem ser pensadas pela via



das relações interculturais. Aqui tanto me refiro aos traços sociais e culturais que se evidenciam - e se intercambiam por lá - por conta da diversidade de seu público, quanto pela alteridade deficiente. Essa interculturalidade vai atravessando as diversas relações: entre os alunos, entre alunos e professoras, entre as famílias, entre as famílias e os professores e entre a comunidade, de um modo mais amplo.

**Talita:** [...] o primeiro contato que ela (Isabelle que tem Síndrome de Down) teve foi com o João Vítor, que ela chama de *meu amigão*. E eu me emociono quando eu me lembro, que a Isabelle, ela vinha aniquilada, porque na outra escola que ela estudava, a professora colocava o lanche pra ela comer no chão. Ela disse que como a Isabelle se fazia, ela brincava de cachorro, ela dizia que ela era realmente um cachorro, então ela botava o alimento e a água pra ela comer no chão... isso numa escola particular. Quando eu fiquei sabendo disso, foi quando eu retirei ela da escola.

**Liliane:** Mas tu não deu nela (na professora)?

**Talita:** Pois é deixei para Deus, resolver isso. Eu não conseguia escola. Eu não conseguia vaga...

Neste momento, houve um burburinho, as mães se mostravam impactadas, revoltando-se com a situação. Contando outras situações, interrompendo Talita que queria seguir com seu relato. Foi necessário que eu interviesse para que o grupo voltasse a escutar.

**Talita:** Quando eu cheguei aqui, no primeiro dia, ela chegou de cabeça baixa, e daí o João olhou pra ela e disse assim: Tu é a colega nova, né?! Eles sabiam o nome dela. Eles sabiam o nome dela que estava chegando. E daí ela olhou assim, e ele disse: Tu quer brincar de sapata? De pular amarelinha? Ela disse: Não, eu não sei. Ele disse, mas eu te ensino. Eu não sei se ela (referindo-se à Silvia, avó do aluno que estava no Grupo de Mães) lembra, mas eu chorei muito. Eu pensei: meu Deus, ela está num lugar diferente. Talvez aqui comece uma nova caminhada. Porque o construir é mais fácil que o reconstruir, e ela teve que reconstruir. Ela veio pra cá num processo de reconstrução.

**Silvia:** É, ela (Talita) chorou muito mesmo. Eu abracei ela, mas não entendia o porquê. O João tinha me falado, vó tu tem que conhecer a minha colega nova, ela é a mais bonita de todas, ela é diferente! E aí, nesse dia ele foi me apresentar a Isabelle e disse, viu, vó, eu não disse que ela era linda!

A conversa entre as mães faz lembrar Maffesoli (1996, p.20-33) quando afirma que “uma ética pode jorrar de uma estética”. Pensar a potência das

interações entre todos, em meio às relações de alteridade na GJ, pode produzir novos modos de estar com o outro. “A estética terá, portanto,” [...] nesse caso, em meio a essas relações interculturais entre os possíveis diálogos, “ por função, ressaltar a eficácia das formas de simpatia e seu ‘laço’ social no novo paradigma que se esboça”. O autor se refere ao paradigma da pós-modernidade como um tempo de reorganização no qual não haveria rupturas, mas sim uma racionalidade, uma sensibilidade *orgânica do mundo*.

Não há nenhum domínio que escape ao retorno em massa do afeto: as relações ‘tribais’ que pontuam a vida social, evidentemente, mas, igualmente, o político, as relações culturais, religiosas, de trabalho, tudo isso está mergulhado em uma ambiência ‘erótica’ que implica um amplo processo de correspondências e, no sentido forte da palavra, de ‘implicações’ as mais diversas. (MAFFESOLI, 2008, p.74).

Essa interculturalidade se amplia no viés da classe e da alteridade deficiente. Ela produz, com certeza, novas sensibilidades em relação ao Outro, - e vão sendo produzidas a partir disso também – diferentes formas de ser e estar com o Outro – conformando assim outra ética possível. Este processo parece ocorrer inicialmente na escola, mas, pelo que se verifica ao longo do estudo, para além dela também.

**Ana Vitória:** É uma troca. Uma coisa que a minha sogra, que é bem preconceituosa com estas coisas, ela diz: ai, meu neto estudando na vila... E aquilo foi me irritando. Um dia, eu convidei ela pra vir na festa de fim de ano...

**Talita:** Ficou emocionada!

**Ana Vitória:** Meu Deus! Antes do fim de ano, teve uma apresentação lá na Ritter dos Reis... menina, ela chorou o tempo inteiro. Na apresentação de fim de ano, ela veio, fez questão de vir, ela ficou impressionada em ver que quem conduzia a cadeira de rodas da Érika, era o menininho o Felipe, ele que conduziu a Érica em toda a apresentação, parecia um guardião. Ali matou o preconceito dela, mostrou que não é onde está a escola que importa. O Artur tem um orgulho da vila... ele fala: Lá na vila... porque lá na vila... os meus amigos da vila...

**Rita:** Isso é verdade, os meus falam que o Arthur é mais “morreiro” do que eles que moram aqui. Ele vive lá em casa.

Diversos autores, dentre eles Bauman (1998, 2012), Stuart Hall (1997) e Morin (2002), analisam as diferentes conformações da noção de cultura entre visões

de mundo modernas, em que ela é compreendida numa dimensão monocultural e concepções contemporâneas que pressupõem uma polissemia. É claro que ambas as percepções coabitam visões de mundo. Como afirma Morin (2002, p. 95), “a palavra ‘cultura’, verdadeiro camaleão conceptual, pode significar tudo que, não sendo naturalmente inato deve ser aprendido e adquirido”. A experiência vivida entre o todos e o cada um na GJ parece irrigar-se entre/com as diferentes culturas que lá habitam. A ideia de cultura(s) aqui também é uma ideia plural, produzida no cotidiano, nas diferentes esferas sociais, tais como a escola. Nesse sentido concordo com Gilberto Ferreira da Silva e Flor Ángeles Cabrera Rodríguez (2011)<sup>69</sup> ao observarem que:

A educação intercultural constitui-se como projeto de intervenção. Carrega em sua essência uma intencionalidade, tem por base o exercício do diálogo, problematizado na perspectiva da competência comunicativa intercultural, valorizando práticas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre portadores- produtores de cultura diferentes e uma clara opção de intervenção na sociedade, com vistas à transformação. (Silva; Rodríguez, 2011, p.133)

Vale refletir que nem sempre as relações interculturais são harmônicas, ou fraternas, em especial no que tangenciam, na GJ, as relações entre os jovens, tal qual foi possível observar nos conselhos de classe. Algumas manifestações da C32 retrataram os conflitos vivenciados também em meio à diferença.

**Orientadora Educacional (lendo o instrumento produzidos pelos alunos)** Eles (os alunos) dizem que as duas turmas (C31 e C32) têm que respeitar todos os alunos e todos os professores. Eles dizem que nem todos os alunos são respeitados e nem todos os professores. [Silêncio] Eles reconhecem que respeitam alguns professores mais que outros. Que umas aulas funcionam melhor do que outras. É isso gente? É isso que nós conversamos aquele dia? Vocês querem dizer alguma coisa? Porque esse é o momento de vocês falarem. Quem não estava aí, se acha que ficou alguma coisa importante de fora... Podem falar. [Burburinho] Gente! Não é hora de ter vergonha. [...] [Risos] Aquele dia eles estavam completamente soltos. [Risos]

**Flávia** - Eu tenho um assunto aqui, respeitar as diferenças.

[Risos]

<sup>69</sup> Pesquisadora do GREDI/UB –Espanha.

**Adelina** – Aliás, essas risadas eu nem entendi por quê?!

**Flávia** - A gente fala aqui e eles riem de qualquer coisinha.

**Aluno** - Não é pra rir então?!

**Flávia** – É, essas (referindo-se a algumas colegas), entre aspas, não vou citar o nome, porque pra mim não interessa... É só cuidar um pouco mais o jeito de falar, que aí fere as pessoas com palavras. [...] Porque tem certos, entre aspas, que não respeitam as o jeito das pessoas fazer atividades.

É interessante observar que o público da C32 é composto por jovens que lutam por seus espaços, suas identidades, pelo reconhecimento e visibilidade no grupo. Portanto, essas relações são impregnadas de conflitos. Não se trata então de evidenciar uma relação de tolerância ou de proteção, ainda que alguns pareçam buscar essa garantia. Mas o que destaco aqui é a possibilidade entre *o todos* e *o cada um* de estar em relação, de estar com o Outro e, a partir daí, viver os sabores e dissabores da convivência humana.

#### 4.2. RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

A organização em torno da categoria relação *escola-comunidade* fez sentido, nesta tese porque representa uma perspectiva que parece transversalizar a dimensão do *todos* e do *para cada um* na GJ. De fato, a relação entre a comunidade do Morro Alto e a escola, sua vitalidade se percebe na acontecência de seu cotidiano, assim como pude melhor verificar em meio ao Grupo de mães e aos conselhos de classe da C32. Igualmente, a relação escola-comunidade *sustenta* o projeto da GJ, ou seja, dá estrutura necessária aos reveses das mudanças governamentais, mantendo suas bases identitárias, promove *articulação*, conectando pontos centrais de sua história, juntando, vinculando seus atores, fazendo dessa maneira, funcionar *o todos* e *o para cada um*.

Percebi, através da investigação, o que de certa forma, já intuía como professora da GJ, que as famílias sentem-se parte da escola - por razões diferentes, as que pertencem ao Morro Alto e as que chegam e ficam por lá – integram à escola. Nesse sentido, é interessante refletir sobre a dimensão da *participação* como sendo central a essa relação e, conseqüentemente, à manutenção e ao funcionamento de seu projeto. Retomo aqui o já referido estudo de González (2010), que relaciona à participação ao exercício do poder vivenciado em diferentes espaços e instituições sociais e culturais. Vale referir também o entendimento de Folgueiras (2005) acerca de participação como sendo:

[...] um direito de cidadania uma ação coletiva e social que gera um compromisso e por isso mesmo uma responsabilidade compartilhada que permite intervir nas decisões, cria oportunidades para o desenvolvimento de capacidades e favorece ou expressa um sentimento de identidade a uma comunidade, sempre e quando se pratique em chave de equidade. Para isso, é imprescindível partir das experiências e interesses das pessoas participantes. Isto implica [...] que as relações dentro do processo sejam horizontais e estimuladas pelo diálogo igualitário. Tudo isso converte a participação ativa em um processo social e educativo que busca a mudança, a transformação e a melhora, tanto social como individual, da sociedade. (FOLGUEIRAS, 2005, p. 87, tradução nossa).

A GJ é um espaço social onde a participação pode ser pensada tanto imbricada em sua história, quanto efetivada em diferentes espaços, práticas escolares, que ali se constituem com vistas à promoção das formas participativas. Dentre algumas dessas práticas, destaco, como já o fiz anteriormente, o *Conselho de Classe Participativo*, as *Assembleias* de turma, o *GREMIO Estudantil*, e o *Projeto Monitoria*. São espaços que emergiram da dinâmica, da valorização e da intencionalidade de fomentar a dimensão participativa no projeto da GJ. Essas experiências de participação, conforme analisei no terceiro capítulo deste trabalho, são formativas, não representam um processo acabado, no qual as condições de cidadania estejam de antemão garantidas. A potência, porém, de tais experiências está no próprio exercício de participação democrática.

González (2010), a partir do conceito e dos estudos sobre cidadania ativa proposto por Folgueiras (2005), destaca dimensões a serem incrementadas na perspectiva da participação cidadã, como elemento-chave para a transformação: a participação *como direito, como dever, como instrumento de melhora* e enquanto uma *necessidade*. Embora González (2010) considere a relevância dessas quatro

dimensões para fomentar um processo educativo na direção da construção da cidadania, em sua tese destaca a análise da dimensão da *participação como direito*. Dessa forma, a autora evidencia o direito das pessoas e dos coletivos à participação, enfatizando que a mesma não acontece apenas pela criação de espaços, cenários participativos, mas que “esses espaços devem implicar processos de inclusão que promovam a convivência, permitindo uma participação real e comprometida dos e das participantes e experiências formativas de participação”. [...] Portanto, a autora sustenta que [...] “a pessoa deve sentir-se incluída e, para tal, necessita de um espaço de convivência para o seu desenvolvimento social e pessoal, conseqüentemente, dispor de espaços de participação”. (González, 2010, p.46 tradução nossa).

Sem dúvida, as práticas pedagógicas já citadas, vividas na GJ, são *espaços criados* de participação, mas que, de acordo com minhas observações durante a pesquisa, estão em permanente jogo em que as relações de poder se evidenciam. São espaços endereçados à promoção da convivência, ao exercício do diálogo, para que, especialmente os alunos, mas também os pais e os professores exponham o que pensam, sejam ouvidos, levados em conta. Percebi, em meio aos conselhos da C32 que há, com isso, a expectativa de obtenção de relações mais horizontais, igualitárias, de fazer valer as diferentes vozes, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos.

Chamei de empreendimentos pedagógicos, em meio às análises do terceiro capítulo, essas práticas de caráter participativo, tal qual a Assembleia de turma, que durante o conselho da C32, foi, por vezes, citada. Ora os alunos, ora os professores, referiam-se às assembleias buscando confirmar combinações, posicionamentos ou ainda como necessidade de que houvesse uma nova assembleia para colocar em discussão determinados assuntos, pertinentes ao grupo. De fato, a recorrência enunciada nos conselhos revela que tal prática tem um sentido para o coletivo, funciona como um evento, uma instância de participação coletiva.

Eu me lembro de algumas coisas, não era nessa turma, mas... [...] Foi colocado em Assembleia, foi colocado num cartaz as coisas que tinham acontecido, no fundo da sala. **Vice-diretora**

Tanto é que por isso nós colocamos em assembleia. **Prof<sup>a</sup>. Helena**

A gente tem que fazer uma outra assembleia, tem muita coisa pra se discuti . **Aluna**

Eu, não tava nessa assembleia... vou *falá* sobre esse assunto na próxima, mas quero vê se os outros vão *pegá junto* ou vão *deixá quieto*... (assembleia). **Aluno**

A participação como direito implica, então, conforme aponta González (2010, p.48-50) que os espaços sejam criados, mas que, além disso, sejam inclusivos, o que quer dizer que possam garantir relações equitativas através da valorização da palavra do outro, que haja uma simetria entre as opiniões, sendo possível analisar os diferentes pontos de vista. Nesse contexto, a autora afirma que a participação como direito também promove a inclusão, considerando alguns elementos-chaves neste processo. A começar pelo *sentimento de pertencimento*, ou seja, a participação ativa das pessoas em seus ambientes sociais, em sua própria comunidade, gera esse sentimento, o que também facilita a convivência social, a diminuição de conflitos, na medida em que se *sentem parte* de seu coletivo. González (2010) pontua ainda o *reconhecimento*, a *luta contra a invisibilidade* e o *juízo crítico* tanto no sentido de serem aspectos contemplados em processos formativos de participação, quanto também produtos dessas vivências. Na vinheta do conselho da C32, acima descrita, os alunos e a professora deixam pistas de que a Assembleia é tanto um local de participação quanto uma possibilidade de não *deixá quieto*, tal qual insinua o aluno, seus pontos de vista, suas versões de verdades.

Ao refletir sobre os processos de participação ativa de alunos e professores na GJ, também visualizo o caráter formativo construído em meio aos movimentos de luta dos moradores da comunidade do Morro Alto por seus direitos; por sua escola. Foi possível verificar os efeitos dessa formação, entre a história e a memória do coletivo da GJ, também no cenário do Grupo de Mães.

Lembro que ela (diretora Sheila) deu o microfone pra mim falar, no tapete vermelho, lá na Assembleia. Eu disse: professora, Sheila, pelo amor de Deus o que eu vou falar? Eu nem sei falar direito! E ela disse: tu sabe o que tu vai dizer lá! É o que tu pensa, o que tu diz aqui junto com a gente, junto com os outros pais.

Meu Deus! Aí eu pensei se ela que é a diretora diz isso de mim, então, eu vou falar, mas eu tremia por dentro! Aí eu fui dizendo, tudo. Que nós não tava satisfeito com aquela escola nova, lá de baixo, que eles diziam que era maravilhosa, mas que pros nossos filhos, não servia. Porque eles não queriam saber do pessoal do morro, nossos filhos iam com chinelinho de dedo e eles olhavam tudo de cara torta! E eu disse que nós(os pais) íamos garantir o que eles não podiam nos dar agora, que nós precisava que eles, deixassem as professoras, o resto a agente ia dando conta. Eu nem sei como, me subiu uma coisa, e eu fui falando tudo. Eu falei tão bem que (vereadores) bateram palma!

**Silvia**

A força do reconhecimento, do valor atribuído à palavra do Outro parece ter sido crucial no empoderamento, na valorização dos moradores do Morro Alto. A *relação escola-comunidade* é assim forjada, também, por essas experiências de participação ativa. Nesse sentido, pode-se reconhecer a potência do projeto da GJ, em sua dimensão de educação popular, do *para cada um*, e o quanto isso gera uma pedagogia, uma cultura de participação que irradia o *para todos*, o público em sua atualidade. Nesta perspectiva vale pensar, juntamente Brandão (2013, p.13) que:

A educação popular recoloca a pedagogia na cultura, assim como repõe a política na cultura. [...]. Para Paulo Freire e seus companheiros, a educação foi sempre pensada como um campo de cultura, e a cultura como algo cuja dimensão de realização tem a ver com a gestão de formas de poder simbólico que tanto podem reiterar e reproduzir uma conjuntura social de desigualdade e de opressão, quanto podem configurar a dimensão simbólica de teor político da construção de uma nova ordem social.

Ao lembrar, novamente, Freire (2001) quando afirma que as práticas educativas não podendo tudo, podem alguma coisa, ratifico a compreensão de que o espaço da escola, enquanto esfera social de participação, não é suficiente, assim como não é o único campo de cultura do qual seus atores fazem parte. Contudo, devido ao seu caráter de permanência, de constância na vida das crianças e dos jovens, e também de suas famílias, a escola tem, através de suas práticas, de suas relações cotidianas, potencial formativo para incidir na construção de uma consciência cidadã.

A forma com que a escola se relaciona com os moradores, com as famílias dos alunos deixa antever que seu lugar de protagonismo é constantemente reiterado, na vida da GJ. Seja na forma de receber os pais, priorizando seu atendimento, à escuta diante de suas demandas, seja para o compartilhamento dos conflitos e as formas de enfrentá-los, de um jeito ou de outro, é visível que os pais



sentem-se parte da escola. Nos encontros do Grupo, vários depoimentos e debates foram instaurados, enfatizando essas relações de convivência.

**Estela** - Meus filhos sempre foram bem tratados aqui, né. E quando tinha uns problemas, elas chamavam aqui, a gente conversava e tentava resolver. Sempre escutei, porque não pudemos só dar razão, passar a mão na cabeça dos nossos filhos. Por que eles dão problema...

**Liliane** - Eles são *aborrescentes!*

[...] *são professoras, são amigas, preparadas, orientadas... Numa coisa que a pessoa tá precisando tão sempre ouvindo, não deixa a gente ficar quebrando a cabeça. Gosto muito desta escola.* **Silvia**

Acredito que seja mais que uma extensão da família isto aqui, a escola. **Ana Vitória**

Antes, quando os meus estavam na escola, eu vinha menos. As crianças chegavam em casa e diziam: mãe, amanhã tem que ir no colégio, tem que buscar o boletim. Eu vinha buscar todos juntos, só que eu vinha buscar quando não tinha aula, na secretaria, por que eu trabalhava de domingo a domingo. Era quando dava, quando tinha uma brecha do serviço, às vezes, bem fora de hora, mas sempre alguém me atendia. E agente conversava sobre eles, tinha um monte estudando... Por que eu trabalhava, na época dos meus filhos; agora na época do João Vítor, do meu neto, não, tô sempre na escola. **Silvia**

As categorias analisadas nesta seção, *memória inclusiva* e *relação escola-comunidade*, podem agora ser vistas interconectadas em seu caráter articulador, assim, vale pensar novamente, com Bastos e Stephanou (2006, p.5), sobre a memória enquanto *lugar de permanência*. É provável que a relação afetiva que resulta em compromisso social por parte da comunidade para com a Gilberto Jorge, se dê, em parte, por essa característica da memória. Melhor explicando, o caráter de permanência dessa *memória coletiva*, que impregnada pelos achados deste estudo, ganham força como *memória inclusiva*, pode estar funcionando como elemento de *manutenção* da relação escola-comunidade nesse contexto. Assim, o fato histórico, envolvendo o passado e o presente, imbricados com as lembranças, com a memória, tudo isso, ao mesmo tempo, vai reiterando o funcionamento, o modo ser da *Gilberto Jorge*; parece haver um processo de integração nessa dinâmica.

A fala de Talita ajuda a compreender como tudo isso vai sendo processado, inclusive por aqueles que não viveram a luta pela escola, nos idos dos anos 1980. Não estiveram lá, mas se reconhecem em meio aos processos participativos da GJ e, dessa forma, se engajam em suas novas lutas, novas conquistas, articulando-se a esta *relação escola-comunidade* que lá se estabelece.

A Isabelle veio da batalha, ela veio da luta... Eu me enquadro (em relação à escola) nisso. Eu me encaixo nesse contexto, da batalha, da luta, do desafiador. A história da escola, ela já se basta... A minha filha tá aqui e se a escola não tivesse essa história, dificilmente a minha filha seria aceita.

Eu acho que o que faz com que a Isabele esteja aqui, ainda está se apropriando do espaço, ela é feliz aqui. E ela é feliz porque a Isabele é uma gurria que nasceu batalhando, pra buscar um lugar ao sol, pra poder sobreviver, pra ser aceita no mundo, com todas as diferenças que ela tem, e as deficiências e as dificuldades. E a escola é uma escola que teve que lutar pra tá aqui. E agora vamos partir pra uma nova luta, por melhorias, porque a escola não pode parar aqui, ela merece mais. Porque de que adianta ter um inglês pra admirar<sup>70</sup> e não ter uma prefeitura que meta a mão no bolso pra fazer, por aquilo que tá dando certo?

A luta das famílias pela garantia da escola na localidade do Morro Alto, o fato de terem se unido em torno da ideia de manter uma escola que acolhesse as crianças pobres da comunidade e a obtenção de sucesso em tal empreitada representa um sólido pilar na fundação do projeto da Gilberto Jorge. É constante se ouvir dos moradores da comunidade enunciados com o uso da primeira pessoa do plural: *a nossa escola, nossos alunos, nós não concordamos, nós queremos falar sobre isso ou aquilo, para nós esta professora não está de acordo com o jeito da escola.*

Parece que a comunidade local mantém uma relação de cuidado para com a escola, possível de se perceber através de uma espécie de *estado de atenção* para com os rumos da mesma, atitude presente nos adultos do Morro Alto até mesmo por parte daqueles que já não têm filhos estudando na escola. Sobre este aspecto, Moll (2000, p.37) investigando a realidade da Gilberto Jorge, por ocasião de sua pesquisa de doutorado, afirmou que “a experiência de viver a vida da comunidade, de preocupar-se com problemas coletivos, forjou sujeitos diferenciados na história da

---

<sup>70</sup> Referência à visita do pesquisador inglês Andy Hargreaves à GJ, em outubro de 2012, a qual foi publicada pelo jornal Zero Hora. A notícia, intitulada *Uma escola para inglês admirar*, anuncia que o pesquisador ao referir o protagonismo dos alunos às formas personalizadas de avaliação e práticas participativas como as Assembleias de turmas, na GJ, sugeriu que este seria um exemplo de uma escola inovadora.

cidade e produziu um espaço educativo distinto do escolar, apesar de atravessado pela escola.”

Outro aspecto que merece atenção nesta análise tem a ver com o fato de que a forma com que as famílias se fazem presentes na escola, conforme é possível observar nas vinhetas acima, modificou-se ao longo da história da GJ. Antes, havia necessidade de sua presença constante, inclusive para que a escola pudesse funcionar, seja no preparo da merenda, na limpeza, nos *Galetos* comunitários, ou no acompanhamento das atividades dos filhos. Hoje, as transformações nas relações com o poder público inegavelmente incrementaram os recursos necessários à escola pública. As dinâmicas familiares também no Morro se alteraram. Tais movimentos influenciaram a forma de as famílias se fazerem presentes na escola. As famílias ainda comparecem à escola nos momentos em que há reuniões para tratar do andamento escolar dos filhos, para resolver algum problema que envolva a escola e a comunidade, como no caso da segurança, referido no terceiro capítulo e continuam vindo muito quando precisam de alguma ajuda, ou para trocar ideias sobre a educação dos filhos. Entretanto, o papel principal das famílias agora parece ser o de vigília, mantêm-se informadas sobre o andamento das *coisas*, da vida cotidiana da escola, através das informações, dos relatos dos filhos sobre as atividades, e, assim, acompanham a manutenção de seu projeto.

Como professora da escola, lembro que o coletivo, especialmente a Equipe Diretiva estava sempre atenta aos afastamentos da comunidade. Quando se percebia que essa ausência se intensificava, era o momento de pautar o assunto junto aos professores e, também, aos alunos, para pensar em alguma estratégia que as reaproximasse.

Neste sentido, cabe aqui destacar o papel revigorador da presença da comunidade na escola, desempenhado pelo Programa Mais Educação (PME) que, desde 2009, começou a funcionar na GJ. Como já havia mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, a Gilberto Jorge, além de ser pautada por princípios político pedagógicos que denotam uma perspectiva de Educação integral, para além da ampliação da jornada de tempo escolar, já vinha experimentando práticas pedagógicas que oportunizavam permanecer por mais tempo na escola. Este esforço de inventar novos projetos que envolvessem os alunos em atividades de

participação, tal qual o projeto *Monitoria*, por exemplo, também visou atender à demanda dos alunos que, como categorizei anteriormente, *querem permanecer na escola*.

Acompanhei, ainda nos tempos de professora, o processo de implementação do PME na escola. Testemunhei os estranhamentos iniciais, os questionamentos que a comunidade fez acerca de seu funcionamento e, principalmente, sobre seus educadores. Apesar de a escola observar, com cuidado, a participação das famílias e da comunidade escolar em geral, no desenho desse projeto, nas ofertas dos macrocampos e das oficinas temáticas, oferecendo a oportunidade de todos opinarem sobre o que desejavam e votarem em suas escolhas, a comunidade ficou em alerta.

Num primeiro momento, apesar da satisfação com as ofertas culturais, esportivas que representavam visível acréscimo ao currículo escolar, a comunidade estranhou seus novos atores e sua própria dinâmica. Havia dúvidas: será que os alunos não vão ficar entediados com tantas atividades dirigidas? Os educadores serão pessoas confiáveis para estar com seus filhos? Como conciliar os atendimentos dos alunos com NEEs e as atividades do Mais Educação? Como as mães que moram distante da comunidade fariam para buscar os filhos, ainda no transcorrer de um dos turnos, tendo em vista que o PME oferece um número menor de horas do que o turno regular?

O fato de estar envolvida no processo de repensar a Educação Integral através dos debates que se estabeleceram a partir da implementação do Programa Mais Educação, junto ao MEC, desde 2007, possibilitou-me refletir (PACHECO; TITTON, 2012) acerca das novas relações que por conta deste programa começavam a ser experimentadas nas escolas. Acenamos para um “período de transição, de mudanças de relações de poder”. (p.153) E, com isso, a necessidade de abertura às novas configurações que vão sendo constituídas a partir deste novo cenário. Alertamos que:

Diferentes formas de interação entre os agentes educativos e deles com os alunos, reconhecendo-os na sua integralidade humana como sujeitos sociais, culturais éticos e cognitivos podem estar provocando estranhamentos, e também surpresas diante da riqueza das diferentes trajetórias pessoais e formativas. (PACHECO, TITTON, 2012, p.153).

Atualmente, estão matriculados cento e vinte e dois estudantes nas atividades do *Mais Educação*, na GJ. A oferta dessas atividades estão organizadas da seguinte forma, de acordo com os macrocampos<sup>71</sup> e suas respectivas atividades/oficinas: Acompanhamento Pedagógico: organização de estudos e leitura; Cultura, Arte e Educação Patrimonial: percussão e práticas circenses; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica: fotografia, jornal escolar, histórias em quadrinhos e rádio escolar e Esporte e Lazer com a atividade de judô. Cada aluno matriculado no PME pode vivenciar essas atividades organizadas em um horário semanal no contraturno das aulas regulares. A possibilidade de recursos concretos para o desenvolvimento desse diversificado cardápio de atividades, por si só, já representou um acréscimo ao currículo, pois, até então, as atividades desenvolvidas no contraturno precisavam se adequar a um único orçamento da escola, o que significava restrições em suas proposições.

E, em relação à participação das mães, de sua presença na escola, alguns relatos do Grupo deixaram antever que as famílias hoje vêm prestigiar as diversas apresentações dos filhos e, ao mesmo tempo, usufruir do momento de lazer e cultura promovidos por eles. Destacam-se, neste sentido, as *práticas circenses* vivenciadas pelos alunos, mas também apreciadas pela comunidade em geral.

O evento do final do ano, em 2012, na escola, do qual participei para garimpar os sujeitos da pesquisa, para compor o grupo focal, foi exemplo intenso dessa vivência estética de apreciação e de lazer. A plateia divertia-se muito, rindo das apresentações, elogiando as fantasias e, sobretudo, admirando a desenvoltura dos alunos. Alguns moradores pareciam incrédulos frente à descoberta de alguém conhecido, por debaixo das maquiagens e das fantasias. Silenciavam diante das acrobacias, das mágicas e riam muito das piadas e traquinagens dos jovens artistas. As arquibancadas da área coberta, espaço onde geralmente acontecem as apresentações da escola, estavam lotadas de familiares e amigos; gente de toda idade. Um dos pais, sentado ao meu lado, comentou que jamais teria coragem de

---

<sup>71</sup>Nome destinado às diferentes áreas de conhecimento, que incluem as diferentes atividades. “Tratam-se de linguagens, vivências e conhecimentos, agrupados por familiaridade, que são financiadas segundo os materiais necessários para o seu desenvolvimento (custeio e capital) e destinação de valores financeiros para o ressarcimento dos voluntários” (LECLERC, 2012, p. 309).

fazer aquilo e que estava impressionado de ver, principalmente os *guris*, tão à vontade em meio a um público tão grande, deixando antever aí, também, uma questão de gênero e, conseqüentemente, de quebra de estereótipos.

Influenciada pela alegria que dali irradiava, percebi que vivemos um tempo em que os motivos para estar na escola, a presença de sua comunidade precisa ser pensada para além das obrigações do acompanhamento escolar dos filhos. A comunidade parece querer estar junto; se antes eram os Galetos, hoje é o circo, mas fica claro que a relação *escola-comunidade* se reitera, na GJ, tanto pelas lutas, quanto também pela celebração do que lá acontece. Assim, a relação *escola-comunidade* sustenta, articula e faz funcionar também seu projeto de Educação Integral. A ampliação do tempo e a possibilidade de ofertar um cardápio enriquecido de atividades revigora a presença das famílias na escola.

De outra forma, chamou atenção nos encontros do Grupo referência constante às atividades desenvolvidas no PME, em sua função desencadeadora de outras aprendizagens e a vinculação de alguns alunos ao programa relacionado às possibilidades de sucesso escolar.

O Artur anda de nariz bem empinado, ele não se esconde mais atrás de um boné, porque ele botava o boné, e aquilo era bem escondido, o rosto, acho que não tinha se descoberto ainda. Isto foi muito marcante na vida dele, ele não conseguia ler, né?! E o circo mostrou que ele era capaz de muito mais. Hoje ele tem assim... Aquilo é uma honra pra ele. Ele desce com aquela roupa de palhaço, parece um militar, um cabide no ombro, aquilo pra ele é a melhor coisa do mundo, tem que ser bem passado, tem que ser bem engomada aquela roupa. A tia avó fez a roupa pra ele, tem 76 anos, a avó deu o sapato de palhaço, a dinda, que mora lá fora deu nariz de palhaço, deu chapéu de palhaço. Então aquilo pra ele foi maravilhoso! [...] Que tu vê que a cultura é tudo, ela devolve a dignidade pra pessoa, e esta escola pra mim é tudo! **Ana Vitória**

E eles crescem e aprendem que aquilo ali (atividades do PME) é bom pra eles, e quando tiverem que fazer outras coisas, vão ir com mais garra, porque já sabem o que são regras, pode ser uma experiência boa pra outras coisas, pro futuro. E quando querem uma coisa eles vão e buscam porque sabem que aquilo eles conseguem. **Adelina**

Ele tá no Mais Educação. Aproveita o tempo, em vez de ficar em casa só olhando TV, aproveita o tempo dele A mente dele também desenvolve mais. É bom, é positivo, e eles gostam também. **Aline**

Ao mesmo tempo em que as mães sinalizavam com vigor a importância das vivências do *Mais Educação*, também, em alguns momentos dos conselhos de classe, as professoras destacavam avanços nas produções textuais ou mesmo no sentido da autonomia dos alunos, atribuindo isso à sua inclusão no programa. É

interessante compartilhar da afirmação de Santomé (2013) em relação à formação de uma cidadania democrática, ao referir que:

precisa se pôr em contato com aqueles conteúdos culturais que permitam desenvolver uma compreensão [...] do mundo em que vivemos; precisam trabalhar com metodologias didáticas que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, que possibilitem entender, argumentar e conviver com pessoas de distintas culturas, ideias e ideais. (Santomé, 2013, p.80).

Dessa perspectiva o PME acrescentou conteúdos curriculares relevantes, abrangendo um espectro amplo de linguagens com as quais os alunos podem interagir que, segundo seus professores e suas mães, tem sido experiências de superação, de valorização da autoestima, de criatividade, de compromisso com o grupo; de cidadania. Cabe destacar ainda a preocupação em articular as atividades do *Mais Educação* a outros eventos da cidade. Exemplos disso é a parceria com o Núcleo de Estudos e Vivências em Música Corporal do RS, que acontece na Casa de Cultura Mário Quintana, com a oficina de percussão da GJ. Além disso, os alunos visitam, com frequência, diferentes espaços de arte e de cultura da cidade. Portanto, a presença do *Mais Educação* vem funcionando como ponto de ligação entre a comunidade e a cidade, oportunizando dessa forma ampliar a possibilidade de participação e de inclusão sociocultural.

Se, num primeiro momento, a comunidade viu, com certa cautela, não a proposta, mas a estrutura e o funcionamento do projeto, posteriormente, de posse dos resultados que vão sendo evidenciados, a relação com o PME parece ser de confiança e de aposta em seus efeitos. Hoje a questão que parece preocupar as mães diz respeito aos aspectos práticos, de deslocamento dos filhos, o *levar e o buscar*, no contraturno da escola. Especialmente as mães dos alunos que têm algum tipo de deficiência sofrem com as dificuldades para conciliar as intensas agendas dos filhos, entre atendimentos, preparação para o trabalho e o desejo de estar no *Mais Educação* aliados ao fato de não morarem no Morro Alto.

**Ana Vitória**– O que eu acho que é bem difícil, pra quem não mora aqui, pra quem mora aqui na comunidade é fácil, mas agora às 16h tem que vim buscar, e isso se torna muito difícil. Tem que dispor de uma pessoa pra vir aqui, só pra buscar.

**Adelina** – É, pra quem é de longe fica complicado, pra gente que mora aqui, né?!

**Mirna** – Eu perdi a Kombi, eu tinha um transportador. Fiquei meses sem ter ninguém. Ele não conseguiu conciliar nenhum horário. Eu fiquei o tempo todo trazendo. É tudo de uma forma que dificulta muito pra quem precisa muito. No meu caso, eu moro em Ipanema, mas eu trabalho no Centro. Imagina, eu entregava o Felipe aqui, tinha dias que ele entrava às 7h30min, só que ele tem das 7h30min às 11h aqui e à tarde ele entra, lá na escola Emilio, lá na Medianeira, às 14h. Aí ele entra às 14h no PTE, lá e sai às 16h, imagina como eu vou trabalhar. Na quarta-feira, não trabalhava. Agora com achei um senhor que consegue trazer o Felipe daí eu faço meu trabalho, eu faço as minhas coisas, e só apanho o Felipe às 16h e vou direto pra casa.

**Ana Vitória**– Nossa! É uma mão de obra.

**Mirna** Se fosse um turno inteiro, seria bem melhor. Entrada à 13h e saída às 17h. Aí facilitaria a vida das mães.

O que pode estar em jogo aqui, em meio ao diálogo das mães, por um lado, é o desejo da comunidade por mais escola, uma recorrência desde o primeiro encontro do Grupo de Mães e, por outro lado, a falta de escolas, de espaços educativos inclusivos nas comunidades que possam acolher suas crianças e jovens, sem ter de fazê-los circular em transportes, roubando assim, seu tempo livre, interrompendo os afazeres de seus familiares.

O último aspecto que analiso nesta seção, refere-se às possíveis aproximações entre o conceito de *comunidade de aprendizagem* e a proposta da GJ. Durante minha trajetória na escola, reconhecendo os movimentos de aprendizagem e de socialização de produção de conhecimentos que lá aconteciam, reconhecendo também a dinâmica da relação *escola-comunidade* na GJ, o conceito de comunidade de aprendizagem começou a fazer sentido. Fui, então, em busca de aprofundá-lo para verificar sua potência em meio à pesquisa e, propriamente, à experiência vivida entre *o todos* e *o para cada um* na GJ, sem, com isso, ter a intenção de esgotá-lo ou mesmo de dar conta de uma resposta completa a esta indagação de pesquisa.

Conforme anunciei no primeiro capítulo deste trabalho, o conceito de comunidade de aprendizagem aportado por Rosa María Torres (2003) parece ser o que melhor expressa as experiências da GJ. A autora refere:



Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003, p.83).

Nesse sentido, penso que as análises aqui construídas não deixam dúvidas de que a GJ guarda em seu projeto as dimensões de uma comunidade de aprendizagem. Entretanto, interessada em melhor conhecer o trabalho das comunidades de aprendizagem, aproveitei a viagem de estudos à Barcelona em 2012, na qual tive oportunidade de visitar o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA)<sup>72</sup>. A proposta das comunidades de aprendizagem (CAs) teve início em 1978, na Escola de Pessoas Adultas de Verneda de Sant Marti, sendo depois estendida ao ensino regular, em outras escolas espanholas. Inicialmente, foi proposta pelo CREA como *um modelo educativo comunitário*, compreendendo a escola como instituição central da sociedade. Como metodologia, objetiva aprofundar os processos de aprendizagem, de participação e de democracia na escola e tem um referencial teórico-metodológico próprio, implicando o âmbito da gestão, das aprendizagens e das interações.

Ramón Flecha partiu do referencial teórico proposto, principalmente por Paulo Freire, especialmente a ideia de diálogo e palavra verdadeira e de Jürgen Habermas em sua teoria da ação comunicativa. Os investigadores do CREA, tais como Carmen Elboj e Rosa Valls, juntamente com Flecha elaboraram os sete princípios-chave da *aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, Dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças*. Com base nesses princípios, a partir do momento em que uma escola deseja adotar a metodologia das CAs, pode recorrer ao CREA ou aos pesquisadores de outros países que adotam tal perspectiva. O processo de implementação das CAs segue duas etapas principais. 1) O processo de ingresso da proposta contempla cinco fases: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e

---

<sup>72</sup> Nesta ocasião fui recebida pela coordenadora Prof<sup>a</sup>. Rosa Valls, pela qual fui apresentada aos princípios e à estrutura do CREA. Através deste contato pude visitar a Escola Mare de Deu d' Mont Serrat, no bairro Mont Serrat.

planejamento; 2) o processo de consolidação que envolve outras três fases: investigação, formação e avaliação. Portanto, ao todo, são duas grandes etapas com oito fases. Todo esse processo acontece em um período aproximado de dois anos.

De fato, o que se pode perceber, de antemão, é que as Comunidades de Aprendizagem, tal qual foram pensadas pelo CREA, possuem uma metodologia peculiar, esquemática, padronizada, que seguem uma série de procedimentos participativos, com criação de comitês mistos, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar e os moradores do entorno da escola. Entretanto, ao procurar estabelecer relação com o processo da GJ, verifico que seu movimento participativo difere do método acima explicitado. Uma das principais diferenças diz respeito ao modo como foi gestado o processo de implementação da GJ. Enquanto na Espanha, entre outros lugares, as CAs se organizam seguindo um padrão metodológico formatado em bases democráticas, inicialmente pela academia, na GJ o processo aconteceu seguindo as bases discutidas por Torres (2003), isto é “graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário”, originado em meio a uma indignação comunitária que resultou em ações de luta e de busca de conquistas.

No âmbito das semelhanças entre o projeto da GJ e das CAs espanholas, destaco a presença dos princípios supracitados, bem como aspectos das práticas pedagógicas que pude observar na oportunidade em que visitei a Escola Mare de Deu d' Mont Serrat, organizada de acordo com a metodologia das CAs. Saliento, nesse sentido, os Grupos Interativos, organizados a partir do trabalho cooperativo com voluntários ou com alunos que dominavam algum conteúdo específico de uma disciplina. Relacionei essa prática, de imediato, ao Projeto *Monitoria* desenvolvido pela GJ, assim como às assembleias que envolvem toda a comunidade e, ainda, às Tertúlias Literárias, nas quais os alunos de todas as idades, leem os clássicos da literatura, tanto nacionais quanto internacionais e, posteriormente, nas tertúlias, expressam seus pontos de vista sobre as obras. Atividade muito semelhante a essa, por vezes é promovida na GJ, porém não guarda a mesma regularidade, o que não deixa de ser uma lástima diante de suas possibilidades pedagógicas em se tratando da formação do leitor literário.

Ainda um último ponto a ser considerado, em relação às comunidades de aprendizagem e ao projeto da GJ, diz respeito à relação com as instituições acadêmicas. Para as escolas das CAs a academia presta uma assessoria político e pedagógica, auxiliando na implementação dessa metodologia. Como pude observar, esse processo acontece em um clima de respeito aos processos de cada comunidade, valorizando aspectos locais, saberes e a própria história de cada escola. Contudo, visualizando as experiências vividas na GJ, consigo enxergar um fluxo ainda mais vigoroso no sentido da produção de conhecimentos construídos em uma via de mão dupla. Explico-me: o projeto da escola Gilberto Jorge vem despertando interesses de diversos campos investigativos. Há uma demanda constante por parte de diferentes secretarias de educação, universidades, Ongs por conhecer o trabalho que lá é feito. As frequentes visitas à escola, os convites para comunicações em congressos e seminários e as solicitações para realização de pesquisas, em diferentes níveis de estudos acadêmicos confirmam a *efervescência* de significações produzidas pelo trabalho *diferenciado*, tal como atribuído à *Gilberto Jorge*. Os resultados advindos deste processo são socializados na escola em diferentes eventos de formação, incluindo, também, parcerias em produções escritas. Por esse motivo, considero este movimento arejado de saberes também a concretização de uma comunidade de aprendizagem.



Título: Mãos no Sol. Exposição: O olho que pensa. 2009.  
Oficina de Fotografia – Programa Mais Educação  
EMEF Profº Gilberto Jorge Gonçalves da Silva

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível que esta seja a hora mais difícil da tese. Sim, é verdade que enxergar o final de um trabalho de pesquisa, que envolveu tanta entrega, tantas experiências, e, também, exaustivo exercício de pensar, retomar, produzir, selecionar *dados*, analisar e escrever sobre eles, seja animador. Porém, ao mesmo tempo, o momento de finalizar é ambivalente, reúne ansiedade, alívio, mas também tensão. Pois, *deixar viver* minhas análises, socializar impressões tecidas em meio a tantas vozes - dos atores sociais da empiria e, também, dos autores, referências, com os quais, dialoguei - requer coragem. Talvez a coragem intelectual de que fala Maffesoli (2008, p.13) ao referir a necessidade de se dizer “aquilo que é, ainda que o que se diga não deixe de incomodar”.

Inscrevendo-me em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, anuncio que não há uma divisão fortemente marcada entre os processos analíticos e suas conclusões. É um movimento intelectual de pensar junto, tecendo nexos, entre os achados, a literatura e as experiências vividas nesta trajetória, no ofício de professora de Educação Popular. Vale ressaltar que o conjunto dos referenciais teóricos problematizados durante este curso possibilitou ampliar minha formação sobre temas contemporâneos, tais como culturas juvenis, pesquisa reflexiva, memória, narrativas e diferenças, razão sensível e políticas públicas, dentre outros. Essas discussões me permitiram construir a racionalidade desta tese. Assim, distante de enunciar resultados conclusivos, escolhi destacar aqui indícios, considerações, possíveis leituras sobre a experiência, as *acontecências* da pesquisa.

Começo este exercício por destacar aqui algo sobre o qual ainda não havia comentado ao longo da tese. Trata-se das imagens capturadas pela sensibilidade do *olho que pensa*, título da exposição de fotografias produzidas pelos alunos da GJ, em uma das oficinas ofertadas pelo Programa Mais Educação. As fotos são polissêmicas reveladoras de uma educação para o sensível. Educação essa, por um lado qualificada pelos recursos e diretrizes do PME, por outro, alicerçada no projeto de educação integral que vem sendo construído no percurso da história da GJ. Ao abrirem os capítulos deste texto as fotos permitem ao leitor uma infinita construção

de sentidos. As imagens em cores, sombras, em *closes* ou na ampliação das lentes, vão narrando a perspectiva cotidiana, os afetos, os realces, enfim, o que importa a cada um partilhar sobre a vida na escola e no Morro Alto.

Ao incluir as fotos neste texto, tomei emprestados sentidos que auxiliaram a conformar, também, os achados desta pesquisa. A árvore no centro do pátio da escola foi trazida de diferentes modos: em preto e branco, ao pôr do sol, transvazada por uma imensa claridade, ao final da tese. Essas imagens se complementam e ajudam a explicitar o *vivido*, o pesquisado, aludem ao testemunho, à *memória* e à *história* da GJ. Ao *olhar* e *pensar* sobre a árvore altiva em meio ao cenário da escola pensei, da mesma forma, no projeto de educação popular dos moradores do Morro Alto, ampliando sua abrangência educativa às diferentes dimensões do humano. Sobre si, a escola hoje abriga, acolhe e sustenta, através de suas sólidas raízes, uma educação *para todos* e *para cada um*; uma educação integral e inclusiva.

Em relação ao *todos* e ao *para cada um* na GJ, compartilho a percepção que conformei nos encontros do Grupo de Mães. Trata-se do que nomeiei como uma forma de *inclusão às avessas*. Explico: as mães que têm filhos com algum tipo de deficiência, ou aquelas cujos filhos não conseguiram aprender em outras escolas, são, em sua maioria, provindas de classes mais favorecidas econômica e socialmente. Habitualmente, são esses públicos, os quais configuram as classes médias da nossa sociedade, que, supostamente, costumam *incluir* o Outro, o pobre, a população de risco; os vulneráveis. Percebi através das discussões do Grupo que tais mães viveram o contrário desta experiência na GJ. Viveram/vivem a condição do Outro, daquele que está fora, o *estrangeiro*, o que não tem lugar. Essas mães, diferentemente, das mães do Morro Alto - que têm a escola que sonharam para os seus - precisaram abrir mão dos seus sonhos de escola, para então vir sonhar o sonho do outro. Ao sabor da radicalidade desta experiência, as mães *de fora* se sentem parte, integrando a história e a *memória inclusiva* da GJ.

Verifiquei o que de certa forma já antevia, o quanto o público significativo de alunos com algum tipo de deficiência desacomoda as estruturas curriculares e promove inovação nas práticas pedagógicas da GJ. Exemplo claro disso são os Projetos Monitoria e a Docência Compartilhada. Também chamou atenção a forma

como a comunidade ratifica esses novos arranjos pedagógicos e as alternativas diante das situações que se impõem na vida da escola, por conta da alteridade deficiente. As soluções por ora organizadas pelo coletivo da GJ, frente ao dilema dos alunos com NEEs em concluir seu tempo de GJ e, ao mesmo tempo, continuar seus estudos no Ensino Fundamental, são decisões compartilhadas e celebradas por toda a comunidade. Desta forma, foi produtivo pensar novamente com Maffesoli (2008) sobre como “não ter medo de enfrentar o estranho e o estrangeiro” é relevante e fez sentido, ao entender que a GJ constrói conhecimentos, saberes a partir de um movimento que também pode ser reconhecido como intercultural.

Um saber que seja capaz de integrar o caos ou que, pelo menos conceda a este o lugar que lhe é próprio. Um saber que saiba, por mais paradoxal que isso possa parecer, estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional. Coisas incontroláveis, imprevisíveis, mas não menos humanas. Coisas que, em graus diversos atravessam as histórias individuais e coletivas. (MAFFESOLI, 2008, p.12-3)

Convivendo com as mães no Grupo ficou evidente a preocupação com o *pós-GJ*, que pela falta de opção, da ausência de compromisso do Estado, de políticas públicas educacionais, que enfrentem o desafio da continuidade da escolarização dos jovens, desejam que os filhos não se afastem da escola e da comunidade. Afirmei como uma preocupação o risco do que chamei de sociocentrismo comunitário, representando um fechamento para outras oportunidades de viver a cidadania. Neste sentido, vale destacar o papel do programa Mais Educação, na GJ, que aliado ao fato de que seu projeto político-pedagógico já contemplava a perspectiva de Educação Integral, vem ampliando as formas de expressão das crianças e dos jovens, os modos de participação, de presença das famílias na escola, conectando a GJ à cidade.

Outra consideração que merece destaque foi a potência da participação ativa na GJ. Por meio da experiência vivida pelo direito à escola, nas práticas pedagógicas engendradas em seu cotidiano, a dimensão do *todos* e do *para cada um* foi percebida. Não somente através das mães, mas também das observações dos conselhos de classe, de seus atores, ficou visível o compromisso social com a *sustentação* de um projeto político pedagógico de escola popular, pública na

perspectiva da Educação Integral. Saliento aqui o quanto os conselhos de classe funcionam como espaços tensos, de vez e de voz, de compartilhamento de aprendizagens, de empatia, vigorosos de cidadania. Mais um achado da pesquisa se faz perceber aqui: o *cuidado visibilizando o aluno*, tal qual nos permite pensar a imagem da foto intitulada *Plantinha*, com as mãos do estudante, protegendo, centralizando a arvorezinha. O aluno é também protegido, colocado em destaque, *visibilizado*, tanto para incentivar e garantir formas de sua participação na escola, de seu protagonismo, quanto para prover e configurar práticas educativas que lhe possibilite avançar em suas aprendizagens. Novamente, faz sentido a fala de Rita, uma das mães do grupo focal, *aqui todo mundo cuida de todo mundo* – porque reitera o sentido de “cuidado atitude” que como tal, discorre Boff (2003, p. 37), “abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.”

A preocupação, o *cuidado* com a formação cidadã do aluno, encontrada nas práticas pedagógicas de caráter participativo da GJ, como foi possível observar nesta pesquisa, especialmente através dos conselhos de classe da turma C32, são vivências pulsantes de negociações de poder. A participação compreendida aqui como direito, a qual se efetiva através da oportunidade de *espaços* de vivência participativa de *caráter inclusivo* (Bartolomé, 2002; González, 2010) é compromisso a ser perseguido por todos, na escola. Tal empreendimento responde a questão proposta por Boff (2013) sobre qual imagem de ser humano subjaz ao ideal democrático. Como resposta o autor afirma:

o ser humano é um ser de participação, um ator social, um sujeito histórico pessoal e coletivo de construção de relações sociais o mais igualitárias, justas, livres e fraternas possíveis dentro de determinadas condições histórico-sociais. (BOFF, 2013, p.40).

Alguns trabalhos de investigação acadêmica já apontavam, de alguma forma, a história da GJ, desde sua origem – fruto da luta das famílias pelo direito a uma escola para seus filhos – até o reconhecimento atual de sua condição de escola inclusiva, a força da identidade coletiva da *Gilberto Jorge* e o trabalho em equipe como substanciais na manutenção de seus princípios político-pedagógicos. Os estudos de Jaqueline Moll (2000), Maria Isabel H. Dalla Zen e Roseli Inês Hickmann



(2013), Clarice Salete Traversini et. al (2013), Maria Rosangela C. Monteiro e Suzana M. Pacheco (2003), Maria Beatriz P. Tilton (2003), Maria Luisa M. Xavier (2010) são alguns exemplos nesta direção. Assim, ao pesquisar, mais uma vez, a realidade da GJ procurei imprimir um novo olhar, privilegiando as vozes das mães e, através delas, de sua comunidade, o que considero ter sido um diferencial no modo de configurar, de reconhecer as análises sobre esta experiência.

Ao encerrar esta tese, enxergo possibilidades para, a partir de seus achados, seguir aprofundando algumas noções como a dimensão da GJ enquanto uma comunidade de aprendizagem e as possibilidades de incrementar os estudos na direção das relações interculturais na escola. Como já afirmei em outro ponto deste texto a *Gilberto Jorge* faz parte de um sistema de ensino público municipal e, portanto, de alguma forma, também sofre com as intempéries das mudanças de gestão, em diferentes âmbitos, das esferas políticas, inclusive no próprio âmbito da gestão escolar, já que a cada três anos há eleição e possibilidade de mudanças em sua diretoria. Estudos, como o de Graziella Souza dos Santos (2012)<sup>73</sup>, nos instigam a pensar sobre a influência dessa mudanças de gestão no cenário educacional de Porto Alegre, imbricadas em questões partidárias, e seus impactos na fragilidade das propostas curriculares das escolas.

Esta foi/é uma preocupação que acompanhou todo o processo da pesquisa, talvez mais a mim, como investigadora implicada com a construção deste projeto político pedagógico, do que às mães ou mesmo ao coletivo de professores. Quanto a isso, penso que hoje a comunidade possa ocupar uma posição de vigilância em sua relação à escola e a sua proposta; uma outra forma de participar, de se fazer presente. Tendo em vista a grande mudança no quadro de professores da escola nestes últimos anos, a questão da continuidade do projeto da GJ, em sua inteireza, será fonte interessante e necessária para outros estudos.

Por fim, longe de ter encerrado as possibilidades de estudo, mas compreendendo que é preciso colocar um ponto final, para que novas palavras, outros textos, outras construções possam ser projetadas, digo que procurei expressar as relações entre *o todos* e *o para cada um*, balizando a escrita entre o

---

<sup>73</sup> Trata-se da dissertação de mestrado intitulada: *Política curricular da rede municipal de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola*. Defendida no PPGEDU/UFERSA, orientada pelo Prof. Dr. Luis Armando Gandin.

rigor teórico e a leveza, a sensibilidade e a densidade e, por que não dizer, com um desejo de, entre inquietações e algumas esperanças, sonhar, teimosamente, com uma Educação Popular *integralmente* positiva na vida dos alunos que habitam a escola.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. Cotidiano das escolas: entre violências / Coordenado por Miriam Abramovay. – Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria da Graça. Violências nas Escolas. Brasília: Unesco, 2002.

ALMEIDA, M<sup>a</sup> da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis. *Os Sete Saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

\_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: Arroyo, Miguel G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. p.11-54.

\_\_\_\_\_. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline. et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

\_\_\_\_\_. *O mal-estar da pós modernidade*. R.J.: Jorge Zahar Ed., 1998.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. In: *Histórias e memórias da Educação no Brasil – vol. III – Século XX*. Petrópolis, Vozes, 2006. p. 416 a 423.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOFF, Leonardo. O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 19. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo R. (org). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. *Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, 2009.

CALLEJO GALLEGOS, J. *Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación*. Revista Española de Salud Pública, sept.-oct. 2002, v. 76, n. 5, p. 409-422

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANAU, Vera Maria. Resignificando a Didática na Perspectiva Multicultural. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, Puc-Rio, 2001.

CARRILLO, Alfonso Torres. *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE-El Búho, 2013. p. 238.

CATELA, Hermengarda. Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito *Revista de Educação*, v.18, n. 2, p. 31 – 45, 2011.

Disponível em: [http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol\\_XVIII\\_2/artigo2.pdf](http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf)

Acesso em: 30 de jan. de 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paidéia*. Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259 maio-ago., 2010. Disponível em [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)  
Acesso em: 29 de jan. de 2012.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber. In: \_\_\_\_\_ *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 35-74.

CHAVES, Cristine de Alencar. Os limites do consentido. In: BRITES, Jurema; FONSECA, Cláudia. (orgs.) *Etnografias da participação*. Santa cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 36-58.

COLL, César. *Entrevista a César Coll*. Obtido em 14 de Março de 2010, de Revista Pátio: [http://www.revistapatio.com.br/numeros\\_anteriores\\_conteudo.aspx?id=310](http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=310)  
Acesso em: 30 de jan. de 2012.

DALL'AGNOL, C. M. ; CIAMPONE, Maria Helena Trench . Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5-25, 1999. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23448/000265360.pdf?sequence=1>  
Acesso em 09 de abril de 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (org). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

DAYREL, Juarez. Apresentação. In: MELUCCI, Aberto. *Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ, 2005. p. 07-18.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: n. 5, p. 222-231, maio/ago. 1997.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, A Memória é de Quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *História da Educação*. Vol. 4 – n. 8. Pelotas: UFPel. Setembro, 2000, p.141–174.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Cleoni. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José(Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FLECHA, R. *Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos*. Obtido em 20 de Julho de 2009, de Educación en valores: <http://www.miescuelayelmundo.org/Las-comunidades-de-aprendizaje.html> Acesso em 30 de jan. de 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

FONSECA, Claudia. Classe e a recusa etnográfica. In: BRITES, Jurema; FONSECA, Claudia. (orgs.) *Etnografias da participação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p.13-34.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação: ensaios*. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. São Paulo Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 2, p.3-11. Abril/Junho 2000. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000200002&script=sci\\_arttexthttp://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000200002&script=sci_arttexthttp://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002). Acesso em: 22 de janeiro de 2012.

GANDOLFO, Maria Ângela Paupério. *Formação de Professores do Ensino Médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil*. UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. BAUER, Martin W. e GASKELL, George (editores). Petrópolis: Vozes, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Editora Líber Livro, 2005.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Caderno CENPEC*, n. 2, p. 15-24. 2º semestre/2006.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. O projeto de escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 248-280.

GUIMARÃES, Alba Zaluar. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1990.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. O problema da ideologia: o marxismo sem garantias. In: HALL, Stuart. SOVIK, Liv (Org.) *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2013.

KINOSHITA, Julia Harue. *Docência Compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?* Porto Alegre, UFRGS, 2009. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LARROSA, Jorge Bondía. *Estudar: estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, Apr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 de Julho de 2014.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e Práticas de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline [et Al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, Educação. UNICAMP, 1990.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Tribos Urbanas: metáfora ou categoria. In: <http://www.aquaforte.com/antropologia/magnanil.html>. Acesso em 21/11/2009.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MELUCCI, A. *O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2004.

\_\_\_\_\_. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOOL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: *Boletim Salto para o Futuro Educação Integral*. Rio de Janeiro, Ano XVIII, boletim 13, Agosto de 2008. p.11- 16. Disponível em: [http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu\\_int.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf) Acesso em 12 de jan. de 2012.

\_\_\_\_\_ et al. Educação Integral: contexto histórico e presença na educação brasileira. In: MOLL, Jaqueline (Org) *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, Secad, 2009.

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MONTEIRO, Maria Rosângela C. Todos os Alunos podem Aprender: a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo. UFRGS, Porto Alegre, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1010.

MONTEIRO, Maria Rosângela C.; PACHECO, Suzana Moreira; Diferença não é deficiência: todos os alunos podem aprender. Trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Educação Lassalista. Canoas, 5-7 de novembro de 2003. Canoas. 12 p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta e TAVARES, Taís Moura. O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles

(Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 191-204.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NORA, Pierre. *Entre história e memória: a problemática dos lugares*. Revista Projeto História. São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

NÖRNBERG, Marta. Palpitações indizíveis. *O lugar do Cuidado na Formação de Professores*. Porto Alegre, UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

NÖRNBERG, Marta. Quando educas, estás cuidando. No prelo.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n.80, p.121134, abr. 2009.

PACHECO, Suzana Moreira. *Grupo de Leitura: aspectos socioculturais das interações entre crianças leitoras e textos*. Porto Alegre, UFRGS, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

\_\_\_\_\_, Suzana Moreira; TITTON Maria Beatriz Pauperio. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In MOLL, Jaqueline. et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

PAIXÃO, Léa Pinheiro: A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais. In: Arroyo, Miguel G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. p.55-84.

PINSKY, J. História da Cidadania. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, Ano II, n. 23, abr., 2003. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/023/23res\\_pinsky.htm](http://www.espacoacademico.com.br/023/23res_pinsky.htm)>. Acesso em: 30 out. 2011.

QUEIROZ, et al. Observação Participante na pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Rev. Enfermagem. UERJ*, Rio de Janeiro: 2007, abr/jun; V. 15, (2), p.276-83.

RAMOS, Carolina Lehnemann. Trajetórias. O processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão. 2014.109 f. Dissertação de mestrado –



Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2014.

RANCI, Constanzo. Relações Difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.43-66.

RANCI, Constanzo. Relações Difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: 2005. p.43-66.

REIS, Ana Elisabeth Krieger; BOESE, Maria Olga Amodeo. História dos Conselhos de Classe no Gilberto Jorge. In: Relatos de experiências – um espaço de autoria. Primeira coletânea de relatos produzidos por educadores da Escola Municipal de 1º Grau Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Escola Municipal de 1º Grau Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, 1995.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, Ed. UNICAMP, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Graziella Souza dos. *Política curricular da rede municipal de Porto Alegre : recontextualização no espaço da escola Porto Alegre*: UFRGS, 2012. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60395/000862626.pdf?sequence=1>

SANTOS, Myrian. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. ANPOCS, São Paulo, n.23, ano 8, p.70-84, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SCHULZ, Lia. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2007, 164 p. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12103/000619554.pdf?sequenc=>

SILVA, Gilberto Ferreira da; RODRÍGUEZ, Flor Ángeles Cabrera. *Educação intercultural em movimento: revisitando um conceito a partir do trabalho de investigação em grupo*. Santa Maria: Educação, V.36, n.1. Jan/Abr 2011.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente”. A partir dos significados da normalidade. *Revista Educação e Realidade*. V. 24, n. 2. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Jul/Dez, 1999, p. 16-31.

STRECK, Danilo Romeu. *A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sobre as brasas?* Revista Brasileira e Educação. São Paulo: ANPED. V.11, n.32, p.272-284, maio/ago., 2006.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. *Lugares da participação e formação da cidadania*. Porto Alegre: Civitas. Revista de Ciências Sociais. V.6, n.1, jan-jun. 2006. P.95-117.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação é um Direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. *Egressos do ensino fundamental por ciclos e sua inserção no ensino médio: experiências em diálogo*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2010.

TORRES, Rosa Maria. *Comunidade de Aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem*. Instituto Fronesis. Disponível em: <http://www.fronesis.org>. Acesso em 12 de jan. de 2012.

TORRES, Rosa María. *Itinerários pela Educação Latino-Americana: caderno de viagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TRAVERSINI, Clarice Salete; FREITAS, Juliana Veiga de. O desafio do exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada. UFRGS/FACED/PPGEDU: Porto Alegre, 2009.

XAVIER, Maria Luisa M.. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, M. I. E. e BONIN, I. T. (Org.) *Pedagogias sem Fronteiras*. Canoas: Ed. Ulbra, 2010, p. 93-104.

\_\_\_\_\_. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. In: *Ensaio em Estudos Culturais, Educação e Ciência*. Porto Alegre: UFRGS/EDITORA; 2007. p. 35-52.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Nádia Geisa Silveira. Processos de inclusão e docência compartilhada no II Ciclo em Discussão. UFRGS/FACED/PPGEDU: Porto Alegre, 2010.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Exemplo de Instrumento Preenchido pelos Professores, Coletivamente Para Apresentação Em Conselhos de Classe.**

**CONSELHO DE CLASSE**

**2º trimestre/2013**

Nós, professores da turma \_\_\_\_\_, achamos que o relacionamento do grupo

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vocês cresceram em \_\_\_\_\_

e podem melhorar \_\_\_\_\_

As aprendizagens mais significativas deste trimestre foram

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Gostamos muito quando \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que pena que \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Para o próximo trimestre pensamos em

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Recado para turma:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ANEXO B – Exemplo de Instrumento Preenchido pelos alunos, coletivamente para apresentação em Conselhos de Classe.**

**CONSELHO DE CLASSE – III TRIMESTRE – Turma - \_\_\_\_\_**

Achamos que nossa escola está boa porque:

---

---

---

Precisa melhorar:

---

Estamos estudando:

---

---

---

Achamos muito interessante:

---

---

Foi muito divertido quando:

---

Nossa turma está bem porque \_\_\_\_\_

Queremos dizer aos professores:

---

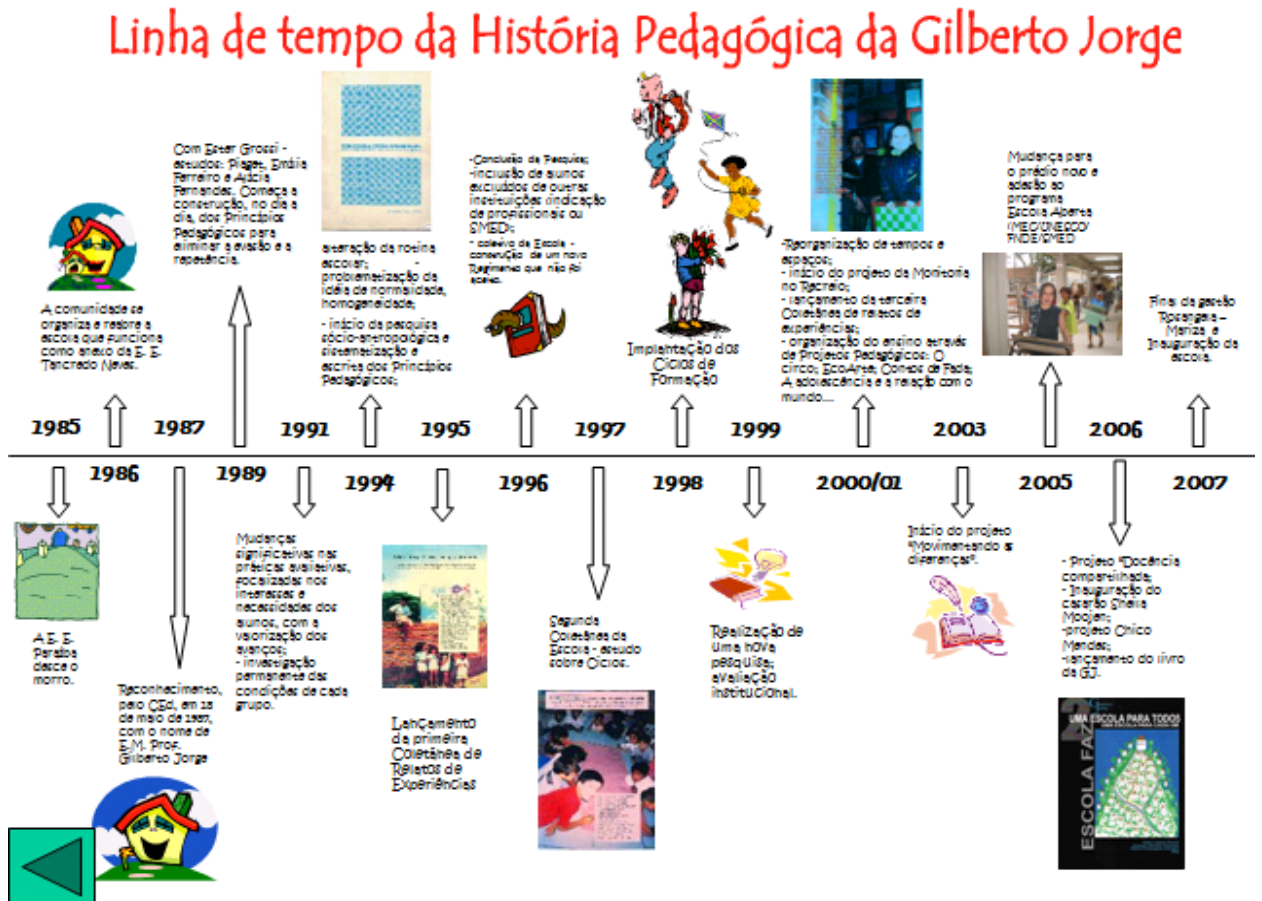
---

Sugerimos que para o III trimestre:

---

---

## ANEXO C – Linha de tempo da Gilberto Jorge até o ano de 2007



Exemplo da linha de tempo alimentada a cada ano que passa na Gilberto Jorge

## **ANEXO D - Termo de Consentimento Informado à Escola**

### **Termo de Consentimento Informado à Escola**

Ilma. Prof<sup>a</sup>. Maria Rosangela Carrasco Monteiro  
Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gilberto Jorge  
Gonçalves da Silva - Porto Alegre, RS.

Venho, por meio deste, solicitar permissão para realização da investigação que constituirá minha tese de Doutorado em Educação intitulada, provisoriamente ***Um estudo sobre Educação Integral em uma escola para todos e para cada um.*** Vale salientar que desenvolvo a referida tese sobre a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luisa M. Xavier, no Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo do presente estudo está em visibilizar e analisar, a seguinte questão:

*Partindo do princípio de que o projeto da escola Gilberto Jorge sustenta dimensões de uma educação pública, popular para todos, de que forma esses conceitos se articulam, se sustentam, são evidenciados e postos em funcionamento em suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Integral?*

Para a concretização do objetivo exposto pretendo observar, participando dos Conselhos de Classe da turma finais C32, do III Ciclo, nos três trimestres do presente ano letivo. Outra estratégia metodológica consistirá na organização de um grupo focal com familiares de alunos da escola, a fim de discutir temáticas pertinentes à questão de pesquisa. Os encontros serão realizados na escola em horário vespertino, conforme disponibilidade dos familiares. Alguns componentes do grupo focal também serão entrevistados, de acordo com a necessidade de obtenção de dados percebida no transcorrer dos encontros com o grupo.

Uma vez que existem outras práticas escolares, assim como uma série de registros documentais da escola, que também evidenciam aspectos concernentes a uma educação integral de qualidade para todos, também solicito permissão para análise de documentos, tais como o Projeto Político Pedagógico, planejamentos de

projetos pedagógicos e avaliações de alunos, fotografias e filmes produzidos sobre a escola, que apresentem o pensar/fazer pedagógico da escola.

Os recursos utilizados serão gravações e registros escritos das sessões de Conselhos de Classe, dos encontros com o Grupo de Focal e das entrevistas, e fotografias dos encontros e sessões dos Conselhos de Classe.

Cumpre destacar que o material da pesquisa não será utilizado para fins comerciais ou estranhos aos objetivos da pesquisa. Também as questões relacionadas ao sigilo e a não identificação das identidades de todos os participantes da pesquisa serão respeitadas e consideradas.

Na certeza de poder contar com o apoio dessa instituição de ensino, agradeço desde já pela colaboração.

---

Suzana Moreira Pacheco  
(doutoranda do PPGEDU/UFRGS)

Dr<sup>a</sup> Maria Luisa Merino Xavier - Orientadora

Contatos com Suzana: (51)92993141 - (51)32481544 e pelo endereço eletrônico:  
smpacheco@terra.com.br

Eu, Maria Rosangela Carrasco Monteiro, CPF: 23875275004, na condição de diretora da EMEF Prof<sup>o</sup> Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, informo que estou ciente do teor da pesquisa acima descrita e autorizo a realização da mesma pela pesquisadora, doutoranda do PPGEDU/UFRGS, Suzana Moreira Pacheco, CPF: 401994360-53.

---

Maria Rosangela Carrasco Monteiro  
(Diretora da EMEF Prof<sup>o</sup> Gilberto Jorge Gonçalves da Silva)

Porto Alegre, 6 de junho de 2013.



## ANEXO E - Termo de Consentimento Informado às mães participantes do Grupo Focal

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada, A Perspectiva da Educação Integral em *uma escola para todos e para cada um* desenvolvida pela doutoranda **Suzana Moreira Pascheco**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, tem como objetivo compreender as bases de um projeto político e pedagógico, desenvolvido em uma escola pública municipal de Porto Alegre/RS, o qual está alicerçado em dimensões de Educação Popular. A pesquisa busca analisar de que forma se evidenciam, articulam, sustentam e são postos em funcionamento os princípios do público e do popular, respectivamente, *do para todos e do para cada um*, na perspectiva da Educação Integral. Este trabalho está sendo desenvolvido sob a orientação do Professor **Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa de F. Xavier**.

A sua adesão à pesquisa é totalmente voluntária e consistirá na participação de quatro encontros de discussão e debate com outras mães da EMEF Prof<sup>o</sup> Gilberto Jorge Gonçalves ad Silva.

Os dados coletados estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o(a) autor(a) do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado(a). Você poderá desistir a qualquer momento, sem ter que dar qualquer justificativa ou explicação.

Sinta-se à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas antes de decidir sobre a sua participação ou mesmo durante a realização da pesquisa, através dos telefones (51) 32481544 e (51) 99923141.

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

**Assinatura** \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.