

3 - Um Encontro com a Escola

O encontro dos sujeitos com a escola e a valorização da colaboração tiveram seus sentidos materializados nas propostas e nas ações que foram observados pela pesquisadora durante o contato com a escola a partir de diversos vieses, apresentados no texto da pesquisa. O capítulo a seguir trabalha a Proposta Pedagógica da escola, os modos de gestão e outras propostas que acontecem no cotidiano, fazendo delas, além das interações já apresentadas nos capítulos anteriores, possibilidades de estudo do tema.

3.1 - Desdobramentos Da Proposta Pedagógica

Os objetivos gerais da escola explicitados nos documentos e nas falas puderam ser comparados com o cotidiano e o que se percebeu foi uma aproximação entre o que se pretende com o que acontece efetivamente. Segundo Bakhtin, tanto os textos falados como os escritos são discursos, pois são “esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (Machado, 2008, p. 152). Nesse sentido, coloca-se em destaque as interações dialógicas que são identificadas nos diferentes discursos, a partir de diferentes esferas de usos da linguagem, que, para Bakhtin (Machado 2008) pressupõe uma compreensão ativa, mesmo que não seja vocalizada. A palavra adquirindo sentido de forma contextualizada, no processo de comunicação, a partir de um papel ativo dos sujeitos em processo de interação. O objetivo desse item é relacionar aspectos teóricos que fundamentam o trabalho com as crianças na escola e a visão de mundo da escola com o que foi observado na prática. Sem analisar todos os objetivos da Proposta Pedagógica¹⁵, a pesquisa focaliza:

- “A sensibilidade desenvolvida nas atividades relacionadas às diversas linguagens – especialmente as artísticas- reflete-se no despertar da vontade de descobrir, de inovar e de exteriorizar o

¹⁵ Proposta Pedagógica. Disponível <no site da escola>. Acesso em: junho/2011.

potencial criativo, favorecendo a autoconfiança e o desejo de atingir a realização como ser social, histórico e cultural.”

- “Buscamos um ambiente de aprendizagem estimulante em que a cooperação, a indagação e a emoção sejam férteis (...) Entendemos que desde a infância, todo indivíduo é um sujeito social e histórico. Não apenas um sujeito em crescimento, que se tornará alguém no futuro, mas indivíduo e cidadão hoje. Alguém que já produz cultura.”

Uma criança cidadã, que é ouvida, que participa, que produz cultura, que cria, questiona, transforma, colabora: a Proposta Pedagógica traz essa visão da criança com quem os sujeitos trabalham na prática, e essa visão amplia as possibilidades e os desdobramentos do trabalho com elas na escola, e as interações aparecem também como centrais nesse dia a dia.

Segundo Motta (2010) o cotidiano escolar pode seguir um caminho de uniformização de seus alunos, em que eles contribuiriam pouco, mas esse mesmo cotidiano pode ser entendido como um espaço de encontro de subjetividades, de escuta e de criação. De uma forma ou de outra, as crianças dialogam com os espaços sociais nos quais estão inseridas, ora tentando romper um modelo em que não são vistas como participantes ativos, através de recursos cotidianos que demonstram resistência e de outros processos de subjetivação ou, do outro modo, contribuindo livremente de forma constante para a construção do cotidiano escolar. Motta (2010), referindo-se ao primeiro caso, com base em Michel de Certeau, enfatiza: “Através de pequenas astúcias e táticas de resistência, o sujeito é capaz de recontextualizar elementos estabelecidos pelo poder que disciplina, estabelecendo novos usos ou diferentes combinações.” (p.102).

No caso da escola estudada, o cotidiano é entendido como na segunda maneira discutida pela autora, pois as crianças nessa escola são ouvidas, criam, colaboram. Foi observada sua participação ativa no dia a dia. O espaço para as subjetividades acontece, os encontros entre os sujeitos também. Todos podem contribuir com o dia a dia, de forma colaborativa e inclusiva, desejam aprender e, o que é mais destacado nessa realidade, desejam que todos aprendam, e entendem isso como uma **responsabilidade do grupo**. Essas interações buscam que as

crianças tenham auto confiança e que percebam a sua participação como parte de uma construção conjunta na escola. **Juntos, os sujeitos constroem valores de solidariedade e de pertencimento de todos.** As crianças podem experimentar e compartilhar experiências, suas narrativas são valorizadas.

O desenvolvimento do potencial criativo foi observado nas diferentes expressões, tendo as artes como interlocutoras nesse caminho de interações e descobertas. Moura (2006) questiona o lugar da arte no cotidiano da Educação Infantil. A autora propõe pensar se as crianças têm tempo e espaço na escola “para ver o mundo com muitos olhos” e para “poder recriá-lo e transformá-lo” (p.56). Ampliando a discussão para o Ensino Fundamental, pode-se pensar nos processos de elaboração das crianças na escola, que permitem ou não ressignificações, novas interpretações, criação. Para a autora, o processo de criação e de imaginação não é privilégio de alguns, de artistas, mas está acessível a todos: “A imaginação está relacionada, diretamente, com a riqueza de experiências vividas pelo indivíduo. As experiências são a base da imaginação, por isso, quanto mais variadas e ricas forem, mais abundante será a fantasia.” (2006, p. 58).

Borba e Goulart (2007) também enfatizam a importância da experiência para a criação que pode e deve ser para todos:

Ninguém cria no vazio e sim a partir de experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados. A novidade está em ver o que antes não se via, em perceber o novo no velho e vice-versa, em fazer conexões e associações que produzem múltiplas e novas leituras, em ressignificar a realidade. (p. 51).

Para a escola pesquisada as artes são atividade criadora, tanto para as crianças como para os adultos, reconhecendo em todos a capacidade de criar, sem hierarquias de melhor ou pior, cada um à sua maneira.

Os adultos, na maior parte das vezes, são entendidos como tendo menos potencial criativo, o que, segundo Vigotski (2009), não é verdadeiro, até mesmo se entendermos que a experiência tende a se acumular com o tempo. O que o adulto se permite fazer com essa experiência, se ela vai ou não se tornar potencial criativo, é uma questão. Segundo Vigotski (2009): “A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos” (p. 46). A criança se permite imaginar, e criar. A

forma como adultos e crianças lidam com a imaginação difere, crianças tendo interesses mais simples e não vinculando tanto imaginação e razão como o adulto. A escola pesquisada estimula tanto adultos como crianças a relacionarem-se com as artes.

As artes são vistas como formas de comunicar-se com o mundo, de falar sobre si, dando atenção à criação e à sensibilidade. Nesse sentido, elas não são entendidas para o ensino de conteúdos ou como uma disciplina isolada das demais. As artes são entendidas como possibilidades para o lidar com o mundo e com as pessoas. Elas não têm somente um objetivo de aplicação direta.

Segundo Borba e Goulart (2007) “A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo.” (p. 47). As autoras entendem as escolas como “espaço de criação estética”, onde as crianças podem interagir com a arte, tendo acesso a produções artísticas sem necessariamente um propósito didático, e sim conhecê-las, relacionar-se com elas, e criar. As autoras relatam:

(...) o acesso à arte significa possibilitar às crianças de qualquer idade, e aos (às) professores (as) o contato e a intimidade com a arte no espaço escolar e, dessa forma, abrir caminhos para a experiência estética, provocando novas formas de sentir, pensar, compreender, dizer e fazer. (2007, p. 50).

Na escola pesquisada, as crianças **criam**, interagem, **valorizam as artes**. Não os vi dizendo que não sabiam desenhar, não os vi fazendo desenhos homogêneos, os vi entregando-se às artes, expressando-se através delas. Tanto no desenho, como na música, no canto, na escrita, na expressão corporal. Segundo conversa com a diretora, com a arte a criança tem uma compreensão de mundo mais amplo. **A criança tem direito a ser apreciadora das artes**, que deve ser de acesso de todos. Ela tem direito a ter acesso aos conhecimentos específicos das linguagens, pois vai favorecer uma formação artística consistente. Segundo a diretora: “Quanto mais ricas são as experiências das crianças, mais possibilidades elas têm de criar, de fazer composições e articulações de outros conhecimentos anteriores com o que ela está apresentando como novo”.

O professor tem papel importante na escola para possibilitar o encontro com as artes pela criança, e para isso precisa ter oportunidades de relacionar-se com ela também.

Na aula de música, as crianças da Turma A ensaiam uma dança para apresentar e durante a atividade acontecem interações com diferentes expressões.

Na aula de música, as crianças ensaiam uma dança. A professora Verônica propõe que eles escutem a música para descobrir o instrumento que está sendo tocado e também aprender a letra da música. Alguns instrumentos que as crianças não conhecem a professora explica e toca quando os tem na sala. Ela pega o acordeon e pergunta: *quem sabe como o som sai?*

Henrique: *você tem que soltar.*

Professora Verônica: *soltar e puxar a sanfona, não é? E tem também o piano. Quem quiser cantar em pé encosta lá na parede.*

(...)

A professora senta com o acordeon e chama de um em um para mexer no instrumento. Ela fala: *você pode mexer aqui e aqui (mostrando) para ver o que acontece!*

As crianças querem puxar e empurrar a sanfona. Ela deixa.

A Professora Verônica aproveita o envolvimento das crianças e trabalha sobre Gonzaguinha, tocando, lendo uma história e apresentando o músico através de vídeos.

Uma atividade em que a ideia é ajudar as crianças a ensaiarem uma dança e decorar a música transforma-se em momentos de interação com a arte. Esse é o foco da escola. As artes são experimentadas, sentidas, adquirem sentido para os sujeitos, adultos e crianças. As crianças envolvem-se no cotidiano, e criam; desenhos, poesias, textos, dança... Segundo Moura (2006):

A garantia de um aprendizado para todos, e não apenas para crianças que apresentam uma sensibilidade ou habilidade especial, exige do professor mediador sensibilidade, intenção, conhecimento, planejamento adequado, encaminhamentos e desdobramentos didáticos coerentes e sequenciais, que possam produzir experiências significativas para todas as crianças. Necessita de tempo e de muitas oportunidades que garantam a qualidade, a constância de acesso, a diversidade e a qualidade de experiências. Mais importante que a variedade das informações é a possibilidade de construir conhecimento significativo. (p. 60).

Na escola, os adultos e as crianças interagem de forma intensa, mas cada qual assume seu papel nessas interações. **Há orientação dos adultos** para com as crianças e não a imposição de responsabilidades ou exigências muito grandes para elas. Além disso, a escola estabelece limites quando necessário, não entendendo a

criança como aquela que pode tudo. Segundo Kramer (2007), esse é um dos desafios das interações entre adultos e crianças atualmente, e esse desafio aparece nas escolas também.

A atenção para isso foi observada na escola estudada. Há diálogo, há **momentos de dividir com as crianças** as situações **em busca de uma solução comum**, mas não foi observada indiferença na hora de orientar, posturas que permitem entendimentos de valores e ações comuns pelos sujeitos da escola, incluindo as crianças.

Os valores e as ações comuns circulavam entre os sujeitos e faziam parte da rotina de alunos e professores. Muitas vezes os vi tendo que partilhar decisões concretas ou pensar em posicionamentos com relação a sua postura no mundo e com os outros.

Na tribo, Karina distribui pranchetas. As crianças vão responder a uma ficha em que poderão colocar suas dúvidas e expectativas sobre o próximo ano e essas dúvidas serão respondidas pelas crianças do ano seguinte em um encontro. Karina chega em Sueli e pergunta para Suzana: *dou para a Sueli?*

Suzana: *sim!*

Karina dá a prancheta para Sueli. (Caderno de Campo Turma B 24-08-2011).

Sueli escreve no computador, por isso a dúvida. Suzana não hesitou em incluir a menina, mesmo à princípio sem saber se ela utilizaria a prancheta. Karina não questionou, pareceu entender a importância da inclusão, importância essa consolidada entre as crianças, e deu. **A postura das meninas demonstra uma apropriação dos valores construídos na escola.** Partilharam da decisão, sem precisarem consultar o adulto ou expor as especificidades de Sueli. A orientadora Elaine ajudou Sueli, escutando-a e escrevendo para ela suas questões para perguntar para as crianças do ano seguinte.

A professora conta uma história sobre dinossauros. Na história, aparece o tema do gesso na conservação dos fósseis. Rogério diz que a Tânia está de gesso. André fica olhando. Tânia dá o braço para André mexer. Ele vai mexendo até que para e volta a prestar atenção na história. (Caderno de Campo Turma A 01-04-2011).

Tânia percebe a curiosidade de André, mesmo sem ele falar. Parecia que ele precisava entender melhor o que o gesso significava. Ela não hesitou em deixar

que ele mexesse, sem mesmo pedir a mediação de um adulto. Depois disso, André voltou à história e ao trabalho com o grupo, incluindo-se na atividade.

As crianças conversam sobre biodiversidade, sobre não jogar lixo na rua, sobre reciclagem do lixo, e pensam se essas questões vão melhorar ou não daqui a alguns anos. Se as ações do homem estarão mais conscientes ou não. Têm um texto que leram como base.

Marcos fala: *eu acho que vai melhorar, sabe por quê? Porque os nossos pais quando eram crianças não tiveram essa orientação da escola que nós estamos tendo. Então com essa orientação nós vamos ser mais conscientes e deve melhorar.*
 Professora Lídia: *muito bom, Marcos, eu penso igual a você. Eu acho que deve melhorar.*

Chegam à conclusão, no final da atividade, que é um desafio, que depende de cada um, e pensaram em medidas para ajudar.

Professora Lídia: *vocês acham que a gente pode marcar alguma coisa importante nesse parágrafo?*

Liz: *sim, o que a gente deve fazer.* (Caderno de Campo Turma B 02-09-2011).

Em outro dia, após verem um vídeo com o Amyr Klink¹⁶ sobre sustentabilidade, sobre fontes energéticas e sobre a utilização de energia, a conversa ampliou-se.

A tarefa consistia em lembrar de informações sobre o Programa “Caminhos da Energia”, apresentado por Amyr Klink. A professora registra no quadro e as crianças em seus cadernos o título da tarefa e continuam a registrar suas conclusões:

Rio de Janeiro, 2 de setembro de 2011

Depois de assistir ao Programa “Caminhos da Energia”, aprendemos que:

Devemos usar mais a energia eólica, pois ela é mais “limpa”.

Devemos racionalizar o uso da energia.

As crianças e a professora leem uma reportagem sobre o programa para lembrarem juntos mais detalhes. Surge na conversa o tema da reciclagem e os três Rs (reciclar, reduzir, reutilizar).

Maurício comenta: *a minha mãe falou uma coisa e eu concordo com ela. Dos três Rs, o reciclar não é o melhor, porque alguma hora vai chegar no lixão. O melhor mesmo é reduzir.*

Professora Lídia: *entre reciclar ou não reciclar, é melhor reciclar. Mas o melhor mesmo é reduzir.*

Maurício: *é!* (Caderno de Campo Turma B 08-09-2011).

A escola age como espaço de formação. No primeiro evento, o aluno chega a verbalizar isso. As crianças mostram que aprendem com a escola e podem

¹⁶ Programa “Caminhos da Energia”, Episódio 01 (Energia é tudo), exibido pelo Canal Futura e apresentado por Amyr Klink. A Turma B assistiu em 02-09-2011. O programa pode ser visto em <http://www.futura.org.br/videos/?tubepress_search=caminhos+da+energia+episodio+01> (acesso em 10-02-2012).

interagir com essa aprendizagem, trazendo opiniões e contribuições da família para a discussão do assunto (que também participa na formação e dialoga com a escola) além de opiniões próprias também, que podem ser ampliadas e não somente vistas como reprodutoras das ideias dos adultos. As interações envolvem a comunidade escolar, e não só alunos e professores. O ambiente de aprendizagem é interativo e de escuta. Na Proposta Pedagógica, a importância das crianças se comprometerem com o mundo do qual fazem parte de forma ativa e responsável aparece e pôde ser vista nas práticas dos sujeitos. Segundo a Proposta Pedagógica: “a função precípua da escola não é transmitir conteúdos, mas facilitar a construção de critérios indispensáveis para nossos alunos interpretarem o mundo e escreverem suas próprias histórias.”¹⁷

A circulação de conhecimento de forma a compartilhar descobertas que podiam auxiliar os sujeitos foi observada como uma partilha por todos da escola, que não ficava restrita à salas de aula de cada um.

A coordenadora Anita vem na sala. As crianças sentam em roda com ela. Ela diz que vai contar sobre um projeto do quarto ano sobre piolhos. Esse ano escreveu uma carta direcionada à Turma A explicando o que é o piolho e a importância de cuidar. Fizeram um livro informativo. A capa se chama “Piolhos? Tire isso da sua cabeça!” E tem o desenho de um piolho na gaiola.

As crianças conversam sobre o assunto contribuindo com a discussão. *Eu tenho uma coisa para falar! Tem um xampu que tira os piolhos!*

A coordenadora Anita fala: *ó, seguinte, é para mostrar para os pais, pode mostrar até para o vizinho.* (Caderno de Campo Turma A 08-07-2011).

Na mesma época, a turma de um ano diferente da Turma A, a partir de uma questão que envolvia a todos da escola, colaborou com uma pesquisa sobre o tema e a partir daí produziu um informativo, mostrando um compromisso em fazer o conhecimento circular entre as turmas. De acordo com o Informe Semanal de 08 de julho (Os detalhes de elaboração dos Informes encontram-se no capítulo 3, item 3.3.2), o informativo sobre os piolhos foi entregue para as turmas de Educação Infantil, para a Turma A e a turma do mesmo ano da tarde. Nesse informativo as crianças explicam o que são os piolhos, trazem dicas para as crianças desconfiarem se estão com o problema, trazem sugestões de como pensam em acabar com o problema dos piolhos, e se posicionam sobre o tema.

Terminam o folheto com o bilhete: “Lute contra os piolhos! Faça a sua parte! Cuide bem de sua cabecinha!” Dessa forma, um problema que envolvia a escola foi abordado de forma colaborativa entre as crianças, e entre elas e os adultos.

Alguns dos fundamentos da Proposta Pedagógica tais como a “democracia, a solidariedade e a fraternidade”, “participação, a livre expressão e o respeito mútuo”, foram observados na prática. Dentre os fatores que fundamentam esse olhar na escola estão os modos de gestão, tema abordado no próximo item.

3.2 - Modos de Gestão

Os modos de gestão na escola foram um fator de destaque que possibilitaram compreender as dinâmicas da escola, as práticas entre os sujeitos, e os espaços de colaboração que daí derivam. A maneira como a gestão (tanto a coordenação quanto a direção) entende o papel da escola e as práticas dos sujeitos que participam do cotidiano escolar são fundamentais no entendimento do contexto pesquisado. Esse entendimento pode ser observado a partir das entrevistas e das observações realizadas e registradas no caderno de campo, além de materiais produzidos pela escola, inclusive virtuais (como fórum de pais, apresentado posteriormente). O roteiro das entrevistas encontra-se no Apêndice 3. O trabalho coletivo se destaca nos modos de gestão observados.

O **Projeto Institucional**, por exemplo, que é o **eixo norteador do trabalho pedagógico**, é, desde o início da elaboração, discutido a partir das contribuições tanto dos adultos (coordenação, direção, professores, pais) como das crianças. O objetivo é que a comunidade escolar participe da elaboração, bem como contribua durante o ano letivo. Segundo a coordenadora Anita, o projeto começa a ser pensado no final do ano anterior, através de questionários e reuniões de pais, conversas com as turmas, reflexões junto aos professores, e continua a ser trabalhado em conjunto no ano seguinte. A coordenadora explica que os docentes, em reunião, argumentam a favor de tema para o ano (as turmas) em que trabalham, articulando ao Projeto Institucional, a partir de critérios a refletir, tais como: relações com o momento social e cultural e relações com o conteúdo programático. Enfatiza a postura da direção de trabalhar com as sugestões da

¹⁷ Proposta Pedagógica. Disponível <no site da escola>. Acesso em: junho/2011.

comunidade tentando contemplar “uma informação com a outra, um desejo com o outro, uma temática com a outra” (fala da coordenadora Anita).

Segundo a coordenadora, um desafio com relação ao Ensino Fundamental II se coloca para a gestão: o trabalho por projetos é novo para os professores desse setor na maioria das vezes, e a gestão precisa envolver os profissionais de maneira a construir com eles essa prática, enfatizando que a participação da coordenação nessa **mediação não é por controle e sim por colaboração** na construção de uma proposta para a sala de aula. Segundo ela, a preocupação é que o professor possa “entender que a coordenação está aqui para ajudar, para colaborar, é uma construção dos dois, do professor mais o coordenador, para construir uma proposta em sala de aula. A ideia é essa, e não uma ideia de controle.” Dessa forma, a preocupação com as práticas coletivas, com as trocas e com a articulação da escola aparece também nas falas.

A perspectiva do planejamento e discussão das práticas vem ao encontro da **valorização do coletivo** como parte da escola e do trabalho desenvolvido pelos sujeitos, pensado de forma articulada. O cotidiano adquire sentido a partir de ações conjuntas, articuladas, dando unidade à escola. Com a equipe há valorização de trocas para o pensar a escola, para buscar soluções conjuntas para as questões que surgem, de planejamento de forma colaborativa, em um trabalho coletivo. Essa é uma lógica que acompanha o trabalho entre os profissionais, e que faz parte da essência da escola. Segundo a diretora, para um professor ser contratado, por exemplo, ele precisa ter disponibilidade de horário para participar do colegiado (antes mencionado), porque a escola não abre mão desse encontro semanal.

Segundo Orsolon (2010): “Criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o professor se posicionar como homem/cidadão/profissional, é propiciador de uma prática transformadora.” (p. 24). E continua:

Compartilhar essas experiências no pensar e no agir possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para “co-visionar”. Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada. (p.25)

A gestão, apesar da hierarquia constitutiva das funções, utiliza dessa hierarquização para mediar ideias, propostas, práticas, aberta à escuta das falas

dos sujeitos da comunidade escolar e não para impor. As ações foram observadas no Ciclo de Palestras, desenvolvido mais adiante, em que a diretora identifica como “momentos de encontro”, para “refletir o que a gente acredita”, foram observadas a partir da participação da gestão no cotidiano, uma participação em que a parceria era foco.

A Professora Silvia explica que o dever de casa é decorar a fala da história da apresentação (dos dinossauros). Dá um exemplo de como decorar. Fala: *Ih, esqueci, vou ler de novo*. Depois brinca que esqueceu uma parte menor e depois consegue. As crianças começam a rir! A professora pergunta se entenderam e as crianças dizem que sim. Pede que escrevam na agenda: 27-05 DECORAR A FALA DA HISTÓRIA. A coordenadora Anita estava preparando a digitação das falas das crianças e traz para a turma. As crianças lembram junto com os adultos as falas em voz alta uma vez e guardam na mochila. (Caderno de Campo Turma A 27-05-2011).

A coordenadora participa da organização da apresentação, interagindo durante o processo, pensando junto nos planejamentos e nas práticas **Essa postura de abertura faz da colaboração uma prática internalizada nos sujeitos.**

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), em um ensino inclusivo: “O primeiro benefício para os professores é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. (...) A colaboração permite-lhes a consulta um ao outro e proporciona-lhes apoio psicológico.” (p. 25). Foi possível observar que a escola estudada na pesquisa acredita e caminha nesse sentido.

A **parceria com os pais no cotidiano** se faz presente. Os pais são ativos no dia a dia da escola, participam de palestras de formação junto com a equipe pedagógica (palestras abordadas no item 3.3.1), quando pensam sobre a educação e sobre a escola, participam de atividades dentro e fora da escola. Foi observado, por exemplo, que em uma atividade para a Floresta da Tijuca, o pai do Lucio, da Turma A, foi o guia.

A coordenadora Anita entra na sala. Entrega uma circular para a professora Silvia. Pergunta se as crianças já sabem da novidade. A professora conta sobre o passeio na quinta feira para a Floresta da Tijuca, para a Gruta dos Morcegos. E que o guia ia ser o pai do Lucio. Lucio: *meu pai!*
Viviane: *o pai do Lucio vai com a gente?*

Professora: *vai, porque ele é guia.*

As crianças se empolgam. (Caderno de Campo Turma A 29-04-2011).

Outra maneira de participação observada foi relativa ao espaço de conversa (fórum) no site da escola, bem como nos informes semanais que a escola produz. A escola busca estimular trocas de experiências entre as famílias, o que converge com a análise de Capellini (2011): “O trabalho em colaboração envolve não somente os docentes, como também os pais. O trabalho cooperativo implica (...) um nível de igualdade na relação e uma complementação nos conhecimentos, pontos de vista e perspectivas.” (p. 140).

Com relação às crianças, tanto a direção quanto a coordenação e a orientação interagem com elas no cotidiano.

A Turma A foi uma das convidadas a assistir ao ensaio de dança da Turma B.

A professora explica que a apresentação será sobre D. Quixote e pergunta se alguém conhece ele e sua história. Lembram da luta contra os moinhos de vento e da mulher que ele amava, Dulcinéia. A orientadora pergunta: *mas depois dessa fala toda, a apresentação vai ser com outra linguagem, alguém sabe qual é?*

Uma criança responde: *a linguagem corporal!*

A orientadora fala: *é, a linguagem da dança!*

A apresentação acontece. As crianças se apresentam contando a história de D. Quixote representando através de dança e interpretação. Na hora da avaliação, há sugestões e elogios. A orientadora pergunta para as crianças da Turma A se tinham visto a luta de D. Quixote com os moinhos de vento. A turma não tinha reconhecido. As crianças que participam dessa parte na dança levantam e repetem para a turma. As crianças dizem: *Ah! Agora sim! Agora entendi!* (Caderno de Campo Turma A 10-06-2011).

A Turma A foi chamada, junto com a Turma do segundo ano, para o ensaio da Turma do sétimo ano, apresentação de Maracatu, com instrumentos, sons e letras. Assistem a apresentação e depois há contribuição com sugestões e elogios do público. Nesse ensaio a diretora está presente e, sentada com o público, também contribui para a avaliação da apresentação. (Caderno de Campo Turma A 03-06-2011).

As gestoras entram nas salas de aula com frequência, participam de atividades, dinamizam propostas nas turmas e entre as turmas. Nos eventos de trocas entre as turmas trazidos, a gestão está presente, **ajudando a organizar**, ou mesmo **participando como público**. Além dos eventos trazidos, foram observadas atividades da tribo, que é organizada pela orientadora e acontece toda semana. O momento da tribo é de interação com a gestora, que está aberta à escuta

do que os alunos querem falar, além de dinamizar propostas que considera próprias para aquele encontro semanal.

A orientadora Elaine propõe, para iniciar a tribo, uma atividade de relaxamento. Coloca uma música e todos começam a andar pela sala //participo da atividade a convite de Joana//. Quando a orientadora avisa, as crianças param em pé e reconhecem quem está ao seu lado. A orientadora vai para o lado de Sueli. A menina toca em Liz e a reconhece. Depois toca em Ivete e a reconhece também. Depois do relaxamento, todos voltam aos seus lugares na roda. (Caderno de Campo Turma B 31-08-2011)

As atividades de **trocias entre as turmas**, de **apresentações de ensaios**, permitem que crianças e adultos **se percebam como interlocutores de conhecimentos e experiências**, e a gestão estimula essas ações, seja de forma espontânea, seja de forma pensada, em atividades programadas pela equipe ou pelo professor. Segundo a diretora:

Quando você leva uma turma para assistir outra, você de alguma forma cria uma atmosfera de escuta e de respeito com o trabalho do outro, ele traz opinião, ele traz a leitura dele, critica, e é criança falando para criança, então isso também tem uma possibilidade de ser muito mais tocante, muito mais significativo.

Ela enfatiza a **importância da equipe construir com as crianças** o crescer em uma atmosfera de cooperação, observada nas práticas e nas ações dos sujeitos, entre as crianças, entre os adultos, entre as crianças e os adultos, na circulação de conhecimento, nos processos de inclusão, nas propostas de atividades, no desenvolvimento dos planejamentos e projetos, no pensar a escola. Segundo a diretora:

isso vai ser de alguma forma transmitido nas ações, nos exemplos, na forma da gente lidar uns com os outros, os adultos também, porque essas coisas não são muito verbalizadas, é lógico que tem milhões de conversas sobre a solidariedade, sobre a necessidade da cooperação, da ajuda, do respeito mútuo, do diálogo, essas coisas fazem parte do discurso pedagógico, mas se eles não fizerem parte da realidade da escola eu acho que isso é muito difícil que a gente possa ensinar a alguém, ser solidário se você não vive em um espaço onde se pratica solidariedade, ser um indivíduo que busca resolver seus conflitos através do diálogo, se você não é tratado através do diálogo, eu acho que o que a gente procura é fazer uma escola onde esses valores sejam vividos e acho que essa aprendizagem vai se dar mais ou menos por osmose, a criança ser muito diferente disso fica difícil.

A “osmose”, os sentidos que os sujeitos vão atribuindo ao contexto e às interações que experienciam coletivamente. E dessa forma vão constituindo-se em relação, nas interações, a partir de uma linguagem dialógica e da abertura à convivência com base na solidariedade e na colaboração. Essa postura vai sendo incorporada nas práticas e no entendimento com relação às formas de interação com o outro, reconhecido nas suas especificidades e nas contribuições que traz para o contexto, ao mesmo tempo em que aprende com ele e com os outros sujeitos.

Segundo Bruno (2009) uma das grandes expectativas atualmente é que a escola seja entendida e construída a partir da ideia de união dos sujeitos envolvidos com o ensinar: “alunos, pais, funcionários, professores, coordenadores, direção” (p. 15), reforçando a perspectiva de uma “escola feita por todos” (p.15). Dentro dessa perspectiva, a escuta de outros pontos de vista, a abertura a construções e desconstruções de olhares e a ênfase no trabalho coletivo se mostram como fatores. Na escola estudada, **crianças e adultos se envolvem e se sentem responsáveis pela construção da escola, reconhecendo as ações de cada um e de todos para o cotidiano a partir dos sentidos que a escola vai adquirindo para eles.** Sentidos que fundamentam ações, práticas, atitudes, valores.

Segundo Bakhtin (1997):

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc, e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (p. 290).

A **atitude responsiva ativa**, conceito analisado por Bakhtin (1997), permite apropriações na pesquisa para compreender e comentar o campo. Segundo o autor, a compreensão de um discurso pressupõe a resposta e ele, que não necessariamente é uma resposta imediata, mas que pode ser mostrada também em comportamentos, em ações. Essa atitude percebe que o ouvinte não está passivo com relação ao discurso do locutor, mostrando novamente que a linguagem é

entendida como comunicação, é viva e está em interação. O posicionamento diante do que se ouve pressupõe um compromisso com a fala do locutor.

Pode-se dizer, com base em Bakhtin, que nesta escola, atitudes *responsivas ativas* são produzidas. Quando as crianças assistem a ensaios umas das outras, e contribuem com propostas, com caminhos, ou elogiam, participando de momentos de discussão, elas se colocam nesse fluxo de ideias junto com os autores, junto com a gestão e com os professores, e mostram um entendimento da responsividade. Quando as gestoras entendem as reuniões como espaços de troca de opiniões, de estudo, de conversa, e não como espaço burocrático em que só um fala, em que só há reproduções de discursos, elas mostram entender (e o corpo docente também) a essência da atitude *responsiva ativa*, e a importância do papel do outro na interlocução com relação ao cotidiano, da parceria na construção do cotidiano da escola, a importância do espaço da fala, da escuta, e do posicionamento. Quando os sujeitos incluem uns aos outros a partir da escuta e das trocas, da participação no dia a dia, estão mostrando o entendimento da atitude *responsiva ativa*. Segundo Bakhtin (1997) é preciso levar em conta “a alternância dos sujeitos falantes que se dá durante qualquer comunicação verbal real e viva.” (p. 305-306). A alternância que dá ao locutor e ao ouvinte espaços de interlocução, de troca de pontos de vista para o que está sendo dito, de uma atitude *responsiva ativa*. Para o autor, a significação da palavra é entendida levando em conta o seu uso:

A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por essa razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude *responsiva ativa* (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação). (Bakhtin 1997, p. 310).

Os significados vão sendo construídos em relação, a partir das relações das crianças e adultos entendidas como dialógicas, tendo as interações como eixo. O respeito ao outro faz com que a atitude *responsiva ativa* adquira o entendimento para os sujeitos da escola como contribuição, como trabalho coletivo, como colaboração de uns para com os outros, e se mostre como um valor para os sujeitos que participam desse processo. Segundo Bakhtin (2006) “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar

adequado no contexto correspondente.” (p. 135). **A confiança para com o outro e para as contribuições que vem dele se tornam solidificadas e contribuem para uma relação de parceria e de abertura.** A sensibilidade para olhar as questões que vem do outro e o seu reconhecimento mostrada nas atitudes e nas falas dos sujeitos da escola. As múltiplas vozes aparecendo e interagindo no cotidiano. A clareza de que o outro me completa e me traz acabamento fica evidenciada. Além do observado, o encontro de vozes foi evidenciado em propostas de troca da escola que serão abordadas a seguir, a partir do objetivo de construção de uma escola de forma coletiva.

3.3 - A Construção De Uma Escola De Forma Coletiva

Esse item tem por objetivo apresentar atividades observadas na escola pesquisada sobre ação coletiva, envolvendo alunos e professores, e também a gestão, os pais, a comunidade escolar. As propostas foram observadas pela pesquisadora de forma presencial, quando possível (por exemplo, os encontros de palestras em que a comunidade da escola é convidada, sendo também convidado quem não faz parte da comunidade da escola, mas se interessa em compartilhar das discussões propostas) e também conhecidas através de documentos que circulam na escola de forma frequente (como o Informe Semanal distribuído na secretaria e através das agendas das crianças), além de outras produções (site) e conversas com sujeitos da escola. Essas propostas são maneiras da comunidade estar em contato, compartilhando do cotidiano e abrindo espaços de circulação de conhecimentos que fazem parte das orientações da escola para com os profissionais, os pais, as crianças. As propostas analisadas, para fins de apresentação, seguem a seguinte ordem no texto: O Ciclo de Palestras, o Informativo Semanal, o site da escola.

3.3.1 - O Ciclo de Palestras

O Ciclo de Palestras, de acordo com a coordenadora Anita, teve início no ano de 2009, com duas palestras abertas para os pais. Em 2010 não aconteceu, mas no ano de 2011 foi colocado em prática. A coordenadora enfatiza que era um desejo antigo da diretora que foi implementado de forma mais sistemática no ano

de 2011. O Ciclo de Palestras segue uma dinâmica em que um tema é escolhido para trabalho com os participantes, em encontro de duas horas, à noite. O início e a frequência das palestras no ano de 2011 se deu a partir do segundo semestre (mês de agosto), sendo oferecidas de duas a três palestras por mês, até o mês de novembro (inclusive) e aconteceram na sede do Ensino Fundamental, no salão da escola. Os palestrantes, na maioria das vezes, incluíam estudiosos do tema, pesquisadores, e estudiosos do tema que tinham vínculo com a escola (pai de aluno, por exemplo). Os temas eram diversos, e a pesquisadora participou de três encontros, cujos títulos eram: “Uma outra concepção de escola (que escola tivemos e que escola queremos para as crianças hoje?)”; “Nós, as crianças e as mídias (compartilhando impressões e apreensões)”; “Arte contemporânea e educação”. As inscrições para os participantes das palestras eram realizadas na secretaria da escola (podiam ser feitas por telefone) e deveriam ser agendadas a partir de duas semanas de antecedência do dia do encontro do tema escolhido.

A dinâmica das palestras seguiam uma ordem da seguinte forma: a diretora apresentava os palestrantes, estes apresentavam o seu ponto de vista sobre o tema, em forma de fala, de vídeo, de exemplos da prática, como preferissem, interagindo um com o outro e com o público. Espaço para perguntas aconteciam, e eram muitas colocações, dúvidas, contribuições, relações da teoria com a prática vivenciada, da teoria com as interações das famílias com suas crianças, das famílias com a escola. Foi sendo possível perceber como recorrente a **ênfase dos pais em estabelecer a parceria com a escola, e vice-versa**. As colocações se davam em tom de conversa, para o pensar junto sobre os desafios e as conquistas. **Esses encontros funcionavam também para a equipe como um espaço de formação continuada dentro da escola e fornecido pela escola, sendo observado que muitos profissionais participavam dos encontros e das discussões.**

Na primeira apresentação, cujo tema era “Uma outra concepção de escola (que escola tivemos e que escola queremos para as crianças hoje?)”, a diretora Leila, como dito anteriormente, definiu o Ciclo de Palestras como “momentos de encontro”, para “refletir o que a gente acredita”. Apresentou os palestrantes e definiu-os como parceiros da escola e com relação às discussões sobre educação. O salão estava cheio, de pais, equipe pedagógica. A pesquisadora registrou no

primeiro dia que as discussões e indagações da comunidade giraram em torno de que conhecimentos priorizar na escola e como organizá-los para que todos sintam-se contemplados nessa busca. A ética, os valores, sendo vistos como ação, dos pais, da gestão, dos professores e funcionários. Os pais colocaram sua preocupação de que o agir ético fosse foco na formação, das crianças, de jovens, adultos, e a preocupação em ouvir as crianças. Verbalizaram a importância que percebem dos encontros no Ciclo de Palestras para pensarem juntos, mostrando afinidade com as práticas da escola, demonstrando satisfação e sentindo-se à vontade de participar das discussões coletivas.

No que se refere ao encontro a partir do tema “Nós, as crianças e as mídias (compartilhando impressões e apreensões)”, as indagações encaminharam-se para trocas com relação ao papel da mediação dos adultos com relação à utilização das mídias pelas crianças e o ponto central da palestra foram as trocas de experiências compartilhadas pelos sujeitos que participavam da discussão.

No encontro sobre o tema “Arte contemporânea e educação”, houve conversa sobre o papel da Educação Infantil como possibilidade de construir repertório com relação às artes, para que as crianças possam ter favorecido o encontro com as artes e a produção a partir desse caminhar. O envolvimento das crianças do Ensino Fundamental II apareceu como desafio para a escola, que experimenta novas formas de interação, já que esse segmento está sendo ampliado ano a ano na escola. Voltou-se à importância do envolvimento dos sujeitos da comunidade escolar, para construções conjuntas, aproximação e parcerias, como responsabilidade de todos e de que é assim que se constrói a escola dando sentido a ela. Todos sendo incluídos no cotidiano.

Com relação às dinâmicas das palestras observadas pela pesquisadora, tanto as discussões sobre os temas quanto o próprio espaço de encontro entre pais, equipe e outros participantes proporcionaram reflexões acerca das construções coletivas e dos sentimentos de parceria e de colaboração que foram sendo entendidos como valorizados pela escola. **Por trás desses sentimentos, ações de escuta, de reconhecimento do outro, de aceitação de todos como pessoas que podem e devem contribuir com o cotidiano com suas ideias, propostas, experiências, narrativas.** O conhecer pressupondo a troca e o reconhecimento de cada um.

A observação do Ciclo de Palestras permitiu aproximações a partir do entendimento de diálogo em Bakhtin. O diálogo era entendido como essencial nesse processo de trocas. Diálogo recheado de encontros, em que os sujeitos falam, se escutam, falam novamente, trazendo uma postura de compreensão responsiva ativa para com o outro. Segundo Bakhtin (1997):

É no diálogo real que esta alternância de sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (p. 294)

3.3.2 - O Informe Semanal

Os informes semanais são folhetos informativos distribuídos na escola toda semana, para as crianças nas agendas e também à disposição na secretaria da escola. De forma geral, nos informes semanais há informações e orientações para todos da escola, sendo esse o primeiro item, chamado de “Para Todos”. Nesse item, foram observadas orientações de matrícula, notícias sobre eventos da escola, orientações para consulta aos relatórios das turmas, entre outros assuntos que envolvem toda a escola. Em outro espaço há trocas de experiências da Educação Infantil, do Ensino Fundamental. Nesses espaços, as turmas contavam o que estão fazendo e que queiram compartilhar com a escola. Uma seção “De Todos” por vezes é incluída, e nessa seção observou-se convites para peças, algum brinquedo perdido. Além disso, seção dos aniversariantes da semana.

A apresentação da proposta do Ciclo de Palestras para as crianças, utilizando o informe semanal, foi observada na Turma B. Os informes semanais foram distribuídos e lidos com as crianças. Quando a leitura no informe abordou o Ciclo de Palestras, as crianças iluminaram para explicar para os pais qual era a proposta, dessa forma sendo incluídas na dinâmica e na responsabilização também com a divulgação das atividades na escola. Quem quisesse participar deveria se inscrever na secretaria da escola. A chamada para as palestras era a primeira informação do documento, os palestrantes eram “na maioria pais de alunos e ex-

alunos, todos amigos da escola, para discutir temas relacionados à educação de nossos filhos” (Informe Semanal, 5 de agosto de 2011, p. 1). A apresentação dos palestrantes no documento, de maneira informal, propõe que a ideia central seja aproximar e congregar os sujeitos em torno de uma escola de todos, que valoriza a participação coletiva, de acesso à comunidade, para seus encaminhamentos, para pensar a educação das crianças. Uma escola que valoriza a formação de vínculos e a parceria.

Além desse convite, o informe do dia 05 de agosto continha também outro item que se destacou na observação: um espaço em que duas profissionais da gestão da escola (orientadora e coordenadora) escreveram sobre um tema para trocar com a comunidade, demonstrando a valorização da equipe pela escola, o estímulo à troca, ao estudo e à formação continuada e a participação da gestão no cotidiano escolar. A chamada para essa proposta estava na primeira folha do informe, e dizia: “Informes: A partir desta edição passamos a publicar uma seção com reflexões sobre o trabalho da escola e sobre a atividade educacional. A primeira publicação é “A Escola que Combina com o Nosso Tempo” e em seguida vinha o nome das autoras. O texto apresentado no informe do início do mês de agosto foi escrito em maio de 2011 e inserido no informe da escola (também disponível no site). Trago um trecho do texto em que a articulação das concepções das profissionais que o escreveram com as concepções que a escola constrói foram observadas. Segundo a orientadora Elaine e a coordenadora Cléo (umas das coordenadoras do Ensino Fundamental):

A escola que se escuta, que se vê, que desenvolve um olhar sensível sobre o percurso de cada aluno, que vive uma dinâmica permanente- que respira e se abre para o novo, sem abandonar seus alicerces humanistas, o humor e o espírito lúdico- é a escola que contribui para que todos os sujeitos que passam por ali cresçam como seres humanos independentes e criativos, buscando uma relação de curiosidade e respeito pelo conhecimento e pelo ponto de vista do outro, sabendo errar e acertar, sendo flexíveis e compromissados, compartilhando seus saberes e construindo um estar no mundo amplo e interdependente. (Informe Semanal, 5 de agosto de 2011, p. 3).

As reflexões das profissionais estavam registradas em um espaço em que o compartilhar experiências e pontos de vista era foco e abrangia a comunidade da escola, sendo dinamizado no cotidiano. **A circulação de ideias e de conhecimentos era estimulada e fortalecia espaços de discussão, de**

aprofundamento e de construções de concepções e caminhos compartilhados.

O informe era espaço de escrita e de narrativas de todos.

As participações dos pais também estavam registradas nos informes. No informe de 10 de junho, foi registrada a participação do pai de um aluno da Turma B na aula, chamada de “Uma Visita muito especial”. O comentário inseria a contribuição para o projeto:

Quantas coisas nós aprendemos com quem experimenta a aventura de navegar! Instrumentos náuticos, coordenadas geográficas, correntes marítimas, funções a bordo, travessia do Drake, variações climáticas e muito mais! Ele trouxe um GPS e até um antigo sextante. Foi um momento muito importante do nosso projeto porque nos possibilitará uma leitura mais precisa e afetiva de Paratii. (Informe Semanal, 10 de junho de 2011, folha 03).

Esse documento era de toda a escola, e ter acesso a ele possibilitou observar, por mais um viés, propostas de interações dinamizadas pela comunidade escolar.

3.3.3 - O Site da escola

O Site da escola¹⁸ apresenta, dentre outros itens, informações sobre a escola, a proposta pedagógica, projetos trabalhados e em desenvolvimento (estão disponíveis os projetos a partir do ano 2001), os relatórios das turmas, leitura de artigos, os informes semanais (a partir do ano de 2007), alguns trabalhos e projetos de alunos compartilhados, informes sobre o Ciclo de Palestras, o Fórum de Pais. O site está sendo atualizado constantemente, e funciona também como canal de diálogo. A gestão participa ativamente desse diálogo. A própria escrita pressupõe a valorização das trocas. Foi observado no site da escola, por exemplo, o seguinte convite referente ao Ciclo de Palestras de 2012: “(...)Estamos planejando os próximos encontros e aproveitamos para convidar e consultar os pais sobre a disponibilidade para participar. A princípio gostaríamos de discutir temas como avaliação e inclusão, dois aspectos que muito têm mobilizado nossas discussões e estudo. Temos entre vocês especialistas ou estudiosos sobre estes assuntos que possam compartilhar suas experiências? Entrem em contato com a Leila (nome fictício da diretora)”.

¹⁸ O acesso ao site quando da escrita desse item se deu em dezembro/2011 e fevereiro/2012.

Dentre os canais de circulação de ideias, propostas, impressões, sugestões, o chamado “Fórum de Pais” chamou atenção. Ele aparece no site como espaço de conversa, como mais um ponto de encontro entre a comunidade escolar disponibilizado pela escola. No site, o Fórum é organizado por temas que geraram as discussões e datados. Os pais se colocam, conversam, a gestão muitas vezes participa.

A participação no Ciclo de Palestras, bem como a observação de outras maneiras em que ideias, concepções, propostas circulam na escola, permitiu à pesquisadora perceber a partir de mais um viés a importância dada pelos sujeitos para as interações, que chegam para as crianças na sala de aula como uma postura amadurecida, como uma linguagem comum dos adultos e das crianças, mas que, para além das salas de aula, são construídas nos detalhes do cotidiano, na comunicação entre os sujeitos, nas reuniões, na abertura para conversas, nos momentos de trocas, que fazem da postura de colaboração um eixo e um canal da escola e um objetivo na educação das crianças e nas interações entre os sujeitos. Jobim e Souza (2007), em consonância com a valorização da linguagem dialógica, reflete que “Bakhtin dirá que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar.” (p. 84).

Em conversa com a coordenadora Anita, ela traz o enfoque das interações: “você consegue a troca se valoriza esse espaço, esse espaço de interação. Se você não valoriza o outro, nunca vai valorizar o espaço de interação e vice versa. (...) É respeito, é escuta, tudo na escola é ser humano, não tem nada que não seja ser humano”. Valorizar o espaço de interação na escola, em um viés de escuta e colaboração, é, como observado ao longo da pesquisa, uma construção a várias mãos.