



Gian Cabral de Lima

**A construção de novas perspectivas e
tecnologias pedagógicas: uma análise do
projeto Núcleo de Aprendizagem Colaborativa**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof. Solange Jobim e Souza

Rio de Janeiro

Abril de 2016

Gian Cabral de Lima

**A construção de novas perspectivas e
tecnologias pedagógicas: uma análise do
projeto Núcleo de Aprendizagem Colaborativa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Solange Jobim e Souza

Orientador
Departamento de Psicologia -PUC-Rio

Prof^a. Maria Helena Rodrigues Navas Zamora

Departamento de Psicologia -PUC-Rio

Prof^a. Esther Maria de Magalhães Arantes

Departamento de Psicologia -PUC-Rio

Prof^a. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial de Pós-Graduação e
Pesquisa do Centro de Teologia e Ciências
Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2016

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, do autor e do orientador.

Gian Cabral de Lima

Possui graduação em psicologia pela Universidade Federal Fluminense – Polo Universitário de Rio das Ostras. Realizou estágio junto à Secretaria de Educação do Município de Rio das Ostras, trabalhando com pesquisa-intervenção. No ano de 2011 participou do programa de intercâmbio oferecido pela Universidade Federal Fluminense – AAI, na Université Paris VIII Saint Dennis, durante o período de um semestre letivo.

Ficha Catalográfica

Lima, Gian Cabral de

A construção de novas perspectivas e tecnologias pedagógicas: uma análise do projeto Núcleo de Aprendizagem Colaborativa / Gian Cabral de Lima ; orientadora: Solange Jobim e Souza. – 2016.

112 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2016.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Instituição. 3. Escola. 4. Novas tecnologias pedagógicas. I. Souza, Solange Jobim e. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Solange Jobim e Souza pela disponibilidade, pela sua leitura cuidadosa e parceria.

À Maria Helena Zamora por todo apoio, incentivo e por aceitar se aproximar de maneira tão dedicada a esse trabalho.

Ao CNPq pela bolsa concedida, sem a qual este trabalho não seria possível.

Aos meus pais e familiares pelo apoio, carinho, estímulo e compreensão.

Aos meus professores Monica Rosa, Irene Bulcão, Johnny Álvarez, Kátia Aguiar e todos os outros que inspiraram este trabalho.

À Escola Professora Alcina Rodrigues de Lima pelo acolhimento, confiança e respeito.

Aos professores que participaram da comissão examinadora.

À todos que de alguma forma inspiraram este trabalho.

Resumo

Lima, Gian Cabral; Souza, Solange Jobim. **A construção de novas perspectivas e tecnologias pedagógicas: uma análise do projeto Núcleo de Aprendizagem Colaborativa**. Rio de Janeiro, 2016. 112 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Psicologia (Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo buscou cartografar novas tecnologias pedagógicas implantadas no Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues de Lima, da rede Estadual de ensino do município de Niterói. O processo de investigação se deu por meio de observação participante, construção de um diário de campo e entrevistas. O objetivo do trabalho consistiu em uma análise do projeto implementado na instituição, pelos professores, denominado Núcleo de Aprendizagem Colaborativa (NAC). Apesar de condições de trabalho adversas constadas pelo estudo os professores encontraram novas formas de exercer suas atividades de maneira coletiva e inventiva, potencializando suas práticas.

Palavras-chave

Instituição; escola; novas tecnologias pedagógicas

Abstract

Lima, Gian Cabral; Souza, Solange Jobim (Advisor). **The construction of new perspectives and pedagogical technologies: an analysis of Collaborative Learning Center project.** Rio de Janeiro, 2016. 112 p. MSc. Dissertation - Departamento de Psicologia (Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present study aimed at mapping new pedagogical technologies implemented in the State College Professor Alcina Rodrigues de Lima, part of the State Educational System in the City of Niterói. The investigation process occurred by participant observation, construction of a field diary and interviews. The objective consisted in a project analysis implemented in the institution, by the teachers called Collaborative Learning Center (NAC). Despite adverse working conditions identified the study teachers have found new ways to exercise their activities in a collective and inventive way, increasing their practices.

Keywords

Institution; school; new pedagogical technologies

Sumário

Introdução	9
1- Desafios teóricos e metodológicos da pesquisa-intervenção	16
1.1- A noção de campo e o advento da pesquisa-intervenção	18
1.2- A emergência do institucionalismo francês	22
1.3- A cartografia como estratégia de intervenção	34
1.3.1- O advento da entrevista na pesquisa cartográfica	36
1.3.2- A questão da escrita na pesquisa cartográfica	39
2- A escola moderna: constituição, atravessamentos e questões	42
2.1- Os princípios norteadores das novas tecnologias pedagógicas	55
3- Habitando um território existencial	63
3.1- O relato e a busca contínua por intensidades	65
3.2- A escola Professora Alcina Rodrigues de Lima	67
3.3- O projeto Núcleo de Aprendizagem Colaborativa em análise	68
3.4- Da observação participante à participação observante	71
3.5- A sala de aula e a intensificação da experiência	80
4- Entrevistas, encontros e fragmentos	88
4.1- O dispositivo entrevista	93
5- Conclusão	106
Referências bibliográficas	109

"Que entende o povo verdadeiramente por conhecimento? Só isto: algo de estranho deve ser transformado em algo de familiar. E para nós, os filósofos, não é a nossa necessidade de conhecimento a mesma necessidade do que é conhecido, a vontade de, no meio de tudo o que é estranho, fora do usual e duvidoso descobrir algo que já não nos perturbe? Não será o instinto do medo que nos obriga a conhecer? Quando os que buscam o conhecimento reencontram algo nas coisas, sob as coisas ou por trás das coisas, que já é muito conhecido, como, por exemplo, a tabuada, ou a lógica, ou as nossas vontades e apetites, que felizes ficam logo! Porque 'o que é familiar é conhecido', e nisso estão de acordo. Mesmo os mais cuidadosos entre eles acham que o que é familiar é pelo menos mais facilmente conhecido do que o que é estranho. Erro dos erros! O que é conhecido é habitual; e o habitual é o mais difícil de 'conhecer', isto é, de ver como problema, isto é, de ver como estranho, afastado, fora de nós!..."

Friedrich Nietzsche, A Gaia Ciência

Introdução

O trabalho que se segue é parte de um processo de pesquisa onde me disponho a pensar a pesquisa-intervenção e a análise institucional a partir de um território existencial, o Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima, uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Niterói, no bairro de Itaipu, região Oceânica da cidade.

O interesse pela intercessão entre a educação e a psicologia nasce ainda na graduação. Meu estágio foi realizado em escolas públicas que me suscitaram inúmeros questionamentos. Porém, com o passar do tempo estas questões se modificaram, ganharam outra consistência e se intensificaram, me levando a buscar uma maior solidez para as reflexões.

Quando fui aceito no programa de pós-graduação de psicologia clínica da Pontifícia Universidade Católica, minhas questões ganharam novamente um suporte e um formato acadêmico. Falar da escola hoje em dia é tarefa árdua; esta instituição é permeada por uma quantidade considerável de discursos, práticas soluções e tentativas de justificá-la, apoiá-la, perpetuá-la, ou por outro lado de difamá-la, convertê-la e até mesmo destruí-la. O que me proveu uma quantidade grande de entradas e possibilidades de trabalho.

Nas páginas que se seguem, meu objetivo é fazer uma análise do funcionamento da escola, de seus atravessamentos e até mesmo um breve histórico para auxiliar em sua contextualização. Tal empenho é uma aposta de grande relevância desta instituição dado o seu peso e sua importância central em nossa sociedade.

Ao levarmos em consideração a abrangência desta instituição seria precipitado colocar um artigo definido singular antes da palavra “escola”, uma vez que tal instituição é marcada por uma multiplicidade de abordagens pedagógicas, bem como por histórias singulares de acordo com o contexto e a época em que existem. Podemos pensar que a escola não carrega em si mesma uma verdade escondida e única esperando para ser revelada ou menos ainda uma pedagogia que ainda esteja porvir que resolverá todas as suas questões e anseios. O que há é apenas a sua imanência enquanto instituição de ensino localizada em um contexto sócio-histórico específico, portando determinadas questões e impondo determinados desafios.

No momento em que escrevo este trabalho tenho plena consciência de que apresento aqui apenas uma determinada versão da escola, da história de sua constituição e um fragmento ínfimo de uma experimentação em seus domínios. Minha implicação aparece a partir do momento em que me questiono sobre o que está sendo produzido com esta pesquisa e, conseqüentemente, com esta versão fragmentada e pontual da escola.

No primeiro capítulo dedico-me a discutir a relação fundamental que se estabelece entre o pesquisador, o ato de pesquisar e a maneira de se produzir conhecimento. Faz-se necessária a exposição da maneira como o trabalho foi pensado e como o método em questão opera. A maneira que o pesquisador habita o campo, recolhendo dados, registrando sua experiência no diário de campo e analisando todo o material construído ao longo da investigação é em si a própria descrição do método utilizado.

Sendo assim, no primeiro capítulo busco discutir a proposta teórica e metodológica usada no trabalho, a pesquisa-intervenção, que serve também não só como método, mas também de dispositivo de questionamento a outras abordagens de investigação clássica, que insistem na separação sujeito-objeto, na neutralidade da pesquisa, na racionalização dos acontecimentos, na totalização, na supressão da história, na identidade e na pura representação. Características essas que fazem parte de uma política cognitiva específica, a qual a pesquisa-intervenção, ao lado da análise institucional, tenta contestar.

Para realizar um contraponto a esses pressupostos tradicionais de investigação através do uso da pesquisa-intervenção, aliada à análise institucional, afirmamos, então, uma política cognitiva outra que consiste na não separação entre sujeito e objeto e na rejeição da neutralidade científica, estabelecendo o conceito de pesquisador implicado. Neste sentido, nossa abordagem questiona a supremacia da racionalidade técnica dos acontecimentos em detrimento da dimensão sensível, sempre presente nas questões relativas à dimensão humana, recusando qualquer tipo de totalização que impeça a manifestação da subjetividade plural no âmbito da pesquisa.

Valho-me para esse esforço de autores consagrados que têm longo percurso de produção teórica como Guattari, Lourau, Deleuze, Foucault e Barenblitt. Além destes, para consolidar a proposta teórica desta pesquisa me alio a comentadores como Barros, Kastrupp, Benevides, Passos, Sibilia e Tedesco. Todos estes autores auxiliaram tanto nas reflexões quanto na escrita deste trabalho, sendo de grande valia para o processo de construção conjunta do conhecimento.

Uma nova postura de pesquisa vem acompanhada de um novo paradigma de produção do conhecimento que é pautado não mais no racionalismo cientificista, mas sim na ética, na estética e na política. Guattari (1992) propõe, portanto, a ética como o reconhecimento da alteridade, sem fazer referência à díade tolerância-intolerância, mas sim ao desafio de conviver sem impor consensos que venham nos reduzir ao mesmo, ao uno, afirmando sempre acordos possíveis e provisórios. A ética neste novo paradigma estaria mais no lugar de um exercício do pensamento que busca sempre avaliar situações e acontecimentos que afirmem sentidos potencializadores de vida.

A estética nos leva ao domínio da criação, quando supomos que não existem conhecimentos universais que podem ser aplicados no real, mas sim uma multiplicidade de injunções que nos fazem pensar e criar. A estética diz respeito à sensibilidade e à ação para produzir novas formas de existência. Por fim a política seria a responsabilização frente às ações e aos efeitos produzidos nas práticas, assumindo os riscos e compromissos com as posições assumidas.

Desta forma, como afirma Rocha (2006), as visões totalizadoras dão lugar às análises das formas constituídas, colocando em evidência suas características fluidas e polêmicas. O objetivo é flexibilizar divisões tradicionais pautadas nas práticas sociais e nas experiências. Questionar as tradições e os poderes institucionais cristalizados.

Portanto, são discutidos diversos conceitos centrais para as abordagens citadas acima sendo o conceito de transversalidade (GUATTARRI,1964) o mais importante para a análise feita neste trabalho. Ele entra em cena como ferramenta para auxiliar no questionamento das totalizações, para promover flexibilizações e auxiliar na criação de novos modos de existência. Apostando em um aumento no *quanta* comunicacional dentro da instituição tanto no vetor horizontal, quando no vetor vertical, trançando uma reta transversal na instituição, permitindo a comunicação de todos.

A partir das questões que foram surgindo tanto no campo quanto na escrita ou mesmo nas discussões formais. Realizadas a partir dos textos lidos tais conceitos foram de grande valia e orientaram tanto a prática metodológica como a reflexão conceitual contida no texto. Além dos estudos teóricos, as conversas entre amigos, os filmes que assisti, as leituras literárias, as músicas e as caminhadas ao longo deste processo formam um conjunto de fatores que inspiraram e auxiliaram a continuidade desta pesquisa, marcada por interrupções e retomadas, angústias e alegrias, perdas e ganhos.

É importante destacar, quando trabalhamos com análise institucional, a ampliação do conceito de instituição. Se anteriormente estas eram ligadas somente a estabelecimentos físicos ou às instâncias estatais, a análise institucional expande e diversifica essa definição possibilitando contato, inclusive, com outros domínios que antes não eram viabilizados como as relações de poder e a história.

Um dos conceitos centrais de suporte para a pesquisa e também para conseguirmos sustentar tal multiplicidade e questionar a neutralidade e cientificidade da pesquisa é o conceito de implicação. O lugar daquele que pesquisa é colocado em análise a todo instante, como por exemplo, qual o lugar que deve ser ocupado pelo pesquisador ao entrar na escola? Qual seria a posição assumida pelo pesquisador diante das questões enfrentadas e apresentadas pela

escola? Que riscos o pesquisador estaria assumindo ocupando um determinado lugar e não outro? Um dos lugares que me nego a ocupar nesta pesquisa é o lugar daquele que porta um saber superior ou mais elaborado do que aqueles que habitam o campo, ou seja, o especialista. Esta escolha me coloca alguns desafios éticos imediatos que serão trabalhados no decorrer destas páginas.

Como estratégia de pesquisa-intervenção a cartografia aparece enquanto fundamental para a construção de um caminho que não está dado de antemão. Se afirmando sempre enquanto um método transversal e de caráter processual, a cartografia reverte o modo tradicional de fazer pesquisa, insistindo no primado da experiência e do acompanhamento de processos. A pesquisa cartográfica se apoia justamente na experiência de pesquisar, ou seja, em um saber que surge do fazer. Além disso, assegura a pesquisa um caráter sempre coletivo, transformando a produção de conhecimento em algo compartilhado.

O segundo capítulo deste trabalho é dedicado a uma análise mais ampla das instituições de educação. É apresentada a história de sua constituição, que acontece um contexto histórico-social bem específico onde a escola aparece como aliada à uma classe insurgente que tem determinados compromissos e interesses de ampliação e manutenção de seus domínios e a ampliação e manutenção de seu poder. Desde seu surgimento até os dias de hoje os interesses da educação formal nas escolas estão ligados aos interesses da burguesia, cujo poder permanece hegemônico em nossa sociedade.

Vale destacar também, a análise das tecnologias de poder no âmbito das instituições escolares, a partir das contribuições de Foucault (1997; 2005; 2008), especialmente suas considerações sobre sociedades disciplinares, biopolítica e a noção de risco.

Segundo este autor a partir do momento de seu surgimento não leva muito tempo para que a escola se torne uma das instituições disciplinares centrais que auxiliam na coordenação da produção capitalística. O corpo social em geral naturalizou o papel da escola e a coloca enquanto uma mera transmissora de

saberes técnico-científicos, como se tal característica já não fosse o suficiente para ser questionada, porém a escola tem papel fundamental na produção dos alicerces da sociedade atual engendrando o trabalhador competente e cidadão consciente.

Tudo isso ocorre porque além da escola ser protagonista dos saberes considerados neutros, ela está também atrelada a um conjunto de símbolos que operam a favor da manutenção das relações de dominação. Os alunos e a escola dão vida também, em um processo complexo de coprodução, ao indivíduo serializado e consumidor. Os modos de produção de subjetividade que a escola incita e que nela habitam têm como valores a eficácia, o empreendedorismo, a competitividade, o culto ao alto desempenho individual. Como tal configuração pode ser questionada, analisada e se possível transformada? Como produzir novas formas de ser e estar na escola que não passem pelos desígnios do capital? Como não transformarmos a vida em simples mercadorias oferecidas em escala mundial?

Talvez também em busca de tais respostas me lancei em um espaço existencial, em um campo de afetações que explico no capítulo três deste trabalho. A aposta consiste em afetar e ser afetado por aqueles que vivem todos os dias os desafios, alegrias e angústias da escola. O Colégio Alcina, que me abriu as portas, oferece um espaço privilegiado para a pesquisa devido a sua postura inquieta e criativa, seu ardor político e sua insatisfação com aquilo que a eles é imposto. Ao tomar conhecimento da vasta gama de atividades, dos projetos em desenvolvimento e das práticas pedagógicas em curso naquele espaço educacional, aceitei o desafio de analisar um projeto em particular, criado e implementado pela própria escola chamado NAC (Núcleo de Aprendizagem Colaborativa). Com base nesta análise a intenção foi oferecer subsídios para a reflexão não só das práticas relacionadas ao projeto em pauta, mas também de analisar, junto com a equipe da escola, questões que puderam emergir a partir do encontro do pesquisador com este campo específico de investigação.

Para tanto, realizei, desde o final do segundo semestre do ano de 2014 até julho de 2015, observações participantes no cotidiano das práticas escolares, participei de reuniões do corpo docente, bem como ouvi e acolhi, através de entrevistas, diversos relatos dos professores sobre suas histórias, seus anseios e

suas questões para o futuro. Considerando minha presença sempre como interventora naquele território, tateei com dedos leves os sulcos e aristas desta instituição que me acolheu tão calorosamente. Porém, procurei não esquecer de me manter a espreita e nunca deixar de estranhar aquilo que me foi o mais familiar possível, pois é justamente aí onde as questões estão carregadas de intensidade.

No capítulo quatro apresento o resultado das entrevistas individuais realizadas com professores, tendo como referência para o roteiro utilizado as pistas apresentadas pela pesquisa cartográfica. Com o auxílio deste dispositivo pude ampliar e diversificar a análise que fiz posteriormente tanto do projeto quanto da escola, sem deixar de restituir aos participantes as afetações ocorridas durante a observação participante.

Por fim, é importante esclarecer que em algumas ocasiões utilizo a primeira pessoa no plural e em outras no singular. A escrita que se apresenta neste texto é assinada por um, mas constituída por muitas mãos. Apesar de ser um e portar uma maneira de escrever singular, sou constituído por muitos e, portanto, esta escrita foi feita com outros. Minha escrita acaba se tornando o reflexo desta constituição.

1. Desafios teóricos e metodológicos da Pesquisa-intervenção

Nesse capítulo pretendo aprofundar a discussão dos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa e da intervenção no qual reside meu empreendimento de trabalho e de investigação. Assim sendo, vale sublinhar que os pressupostos da pesquisa-intervenção nortearam a reflexão teórica deste trabalho, que se coloca na fronteira da psicologia com a educação, além de ter oferecido a oportunidade de se pensar a própria prática tanto da pesquisa quanto da escrita. Todo este trabalho tem como referência as experiências de pesquisa que desenvolvi em uma escola da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Os referenciais teóricos e metodológicos apresentados pelos modelos clássicos de pesquisa não têm apresentado alternativas condizentes com os desafios apresentados pelas transformações de âmbito coletivo e pelos modos de existência no mundo contemporâneo. Está cada vez mais desafiador compreender a produção de subjetividade tendo como pressuposto determinadas concepções clássicas do real. Aquilo que aponta como indicador de uma investigação mais condizente com tais desafios seria a análise de uma realidade em constante construção, móvel, sem fatos bem delimitados que partem de princípios fechados, mas com múltiplas entradas que proporcionariam um maior leque de possibilidades para interrogar determinadas práticas.

Parece ser fundamental a produção de outros suportes para realizar investigações que abarquem o questionamento das bases de pesquisas tradicionais, que insistem em separar a produção de conhecimento das relações de poder e da prática política. Além disso, é preciso rearranjar os lugares destinados ao pesquisador e ao sujeito da pesquisa tornando ambos autores e atuantes, tanto do processo de diagnóstico da situação apresentada como da construção de caminhos possíveis. Investir em tal abordagem metodológica nos permite questionar certos

pressupostos arraigados na maneira de se pesquisar em ciências humanas de um modo mais amplo, além de oferecer subsídios consistentes para as pesquisas no campo da psicologia social. Tal movimento liga diretamente a constituição de um sujeito do conhecimento a um sujeito ético-político, transformando, assim, a pesquisa em vetor de transformação.

Para contextualizar brevemente o surgimento da pesquisa-intervenção é necessário voltarmos aos anos 60 com sua perspectiva descentralizadora e contracultural, onde, tanto a influência da psicanálise - que trazia noções como a de inconsciente e de escuta analítica -, quanto dos movimentos políticos emergentes - que criticavam o centralismo dos partidos -, ofereceram condições de surgimento de práticas mais contestadoras do *status quo*, defendendo noções como a de autonomia e liberdade.

Um dos fatos fundamentais desta década, o revolucionário maio de 68 francês, foi o que podemos nomear como um acontecimento, pois trouxe um sentido de ruptura, do que não pode ser representado, algo que escapa, algo que irrompe em uma sucessão de outros acontecimentos. O acontecimento, assim como é apresentado por Barros (2007), é sempre datado, localizado, mas a fratura que ele produz pode irradiar, ressoar em uma multiplicidade de outros acontecimentos que ainda não tem visibilidade, que aguardavam a emergência de outras formas para se atualizarem. O acontecimento é sempre localizado, regional, porque não se dá por generalização ou universalização; sua difusão se dá por conexões, injunções e contágios. Ainda podemos dizer que em um acontecimento não há um sujeito individualizado, não há um ator exclusivo e intencional, as relações, os agenciamentos, neste caso são coletivos e fatores centrais de um acontecimento.

Tomamos “maio de 68” como um acontecimento que fez confluír uma série de novas correntes de pensamento, que se ligavam de uma forma crítica às versões instituídas de ser, de se organizar e de viver (BARROS, 2007). Tratava-se de uma nova forma de luta na produção de subjetividade. Apesar de ser um tema rico e controverso, aquilo que gostaria de destacar foi sua contribuição para os processos de produção de conhecimento. Além disso, como foi essencial para desestabilizar certa concepção de pesquisa psicossociológica americana que

chegava à França entre as décadas de 1950 e 1960. Maio de 68 foi importante também por resultar no movimento que inspira este trabalho, que passaremos a apresentar.

1.1 A noção de campo e o advento da Pesquisa-Intervenção

A noção de campo na psicologia é trazida pela escola alemã da Gestalt. Kurt Lewin desloca o conceito de campo e estrutura gestáltica do território teórico e experimental dos estudos da cognição para assumirem outro tipo de compromisso conceitual e técnico, a partir da década de 30, enquanto instrumento de modificação de comportamento, quando Lewin leva as ideias da Gestalt para os Estados Unidos. (PASSOS; BARROS, 2000a).

O que entra em cena como questão são os debates, realizados desde Wundt, sobre o estatuto controvertido da cientificidade da psicologia. A psicologia em seu ímpeto de tomar para si o estatuto de ciência, estatuto este que só poderia ser alcançado se estivesse condizente com os paradigmas científicos das ciências naturais, encontra na lei da boa forma (Gestalt) sua chance de realização. Pois, segundo nos aponta Foucault (1966) o gestaltismo exporta conceitos e modelos da física para alcançar determinada legitimidade científica. Como, por exemplo, sua noção central, a estrutura, que se define pelas relações funcionais entre os componentes de um sistema que tendem sempre ao equilíbrio e são regidos por uma lei, a lei da boa forma.

De acordo com Passos e Barros (2000), Lewin passa a explicar a ação do indivíduo a partir da relação que este estabelece com o seu meio em dado momento. Esta estrutura não seria fixa, mas sim, um campo dinâmico de forças que tende invariavelmente ao equilíbrio (Lei da Boa Forma). Partindo da concepção de que o indivíduo e seu meio ambiente formam um campo psicológico, o grupo e seu ambiente formam um campo social.

Ainda, segundo afirmam os autores, a concepção de campo avança quando é formulada a proposta da pesquisa-ação por Lewin, afirmando que o pesquisador faz parte do seu campo de pesquisa. O campo, a partir do advento da pesquisa

ação, inclui o pesquisador como uma de suas forças e não mais podendo se colocar fora dele. Isso se coloca como pressuposto contrário ao da perspectiva positivista, até então hegemônica, que acreditava que o pesquisador seria capaz de se manter fora do campo a ser pesquisado e que poderia se definir enquanto neutro e independente, ou seja, enquanto um sujeito exterior, além de ser capaz de deixar de lado suas experiências, valores, opiniões, preconceitos e julgamentos.

A pesquisa-ação tal como pensada por Lewin busca incluir, em suas investigações, dados, entrevistas, questionários, análises de conteúdo e restituição das informações aos participantes. Pois, acreditando que o pesquisador está incluído no campo, sua ação pode modificar aquilo que é estudado. Seus objetivos perpassam a tomada de consciência, os disfuncionamentos são correlativos aos erros, efeitos de crises e descomposturas. Já a ordem e o equilíbrio são racionais e naturais, e inversamente a desordem é patológica.

Outras perspectivas se desenvolveram a partir dos aportes de Lewin, visando examinar as formas de resistência à mudança e a otimização do funcionamento social. Isso acaba por evidenciar o caráter utilitário e adaptacionista da pesquisa-ação, sobretudo no que tange ao papel do pesquisador, que se torna um "agente de mudança", agindo para promover o amadurecimento dos indivíduos através da evolução das relações, acarretando em uma maior sensibilização e conscientização.

Porém, já aquilo que concerne à pesquisa-intervenção é o que está diretamente ligado aos movimentos, às metamorfoses, não ao que está definido *a priori* ou que almeja um alvo a ser alcançado, mas sim aos processos de diferenciação. Sua prioridade são os movimentos, os processos, aquilo que é singular, o desenvolvimento de planos que criam sujeitos e objetos que se revezam. Para alcançar o rompimento com as dicotomias sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, natureza e cultura se faz necessário a constituição de planos onde ambos advenham. E não assumi-los enquanto categorias *a priori*. Isto se dá quando priorizamos a relação e não os polos, afirmando que é a relação que os constituem. A noção de plano não se resume, como a noção de campo, à articulação intersubjetiva entre sujeitos, entre objetos e, finalmente, entre sujeitos e objetos. Mas sim de um plano de coemergência (PASSOS; BARROS, 2000b).

Esta perspectiva nos leva a afirmar que tal movimento é contrário a qualquer garantia ou fundamento essencial para produção de conhecimento. Pois, não apenas o objeto é construído, mas o sujeito e o sistema teórico-conceitual no qual ele se localiza são efeitos emergentes de um plano de constituição composto de materiais de diferentes gêneros. Além dos elementos teóricos e tecnológicos são considerados também os elementos estéticos, éticos, econômicos, políticos e afetivos que atravessam o plano.

Considerar essa outra gama de elementos é afirmar o caráter inventivo ou de construção do conhecimento, onde devemos nos dedicar mais a traçar o mapa de sua constituição do que seus fundamentos. Tais fundamentos são sempre atravessados pelos interesses e demais elementos que compõe a constituição dos saberes. (PASSOS; BARROS, 2000a).

Pensar um plano de constituição implica diretamente pensar um plano de emergências a partir do qual a realidade de constitui, desconstruindo qualquer ponto fixo ou base de sustentação da experiência. Considerando esses aspectos não é mais possível pensarmos um conhecimento desinteressado que apenas revela verdades sobre objetos passivos, que se oferecem ao conhecer. Pois, conhecer é estar engajado na produção de realidade onde sujeito e objeto coemergem sem nenhuma garantia prévia.

O que não quer dizer que estejamos caindo em um mero relativismo, pois ao abandonarmos as garantias dos fundamentos do conhecimento pode-se incorrer no risco de se cair na indiferença e no relativismo, em um “vale tudo”. Contudo, o que se pretende é uma nova maneira de se estabelecer a relação teoria-prática. . Para afastar esse risco é necessária a criação de uma nova operação com relação entre a teoria e a prática, ou seja, utilizá-las como uma caixa de ferramentas, fazendo com que funcione ou que sirva (FOUCAULT; DELEUZE, 2008).

A teoria se torna necessária para realizar multiplicações e não favorecer totalizações. É preciso que ela funcione carregada de força crítica, que seja capaz de produzir crises, desestabilizar. Pois, mesmo os conceitos são construídos dentro de certo regime de forças, não sendo, portanto, abstratos, dados ou preconcebidos. Estes compõem com circunstâncias e não essências. Cada conceito

faz parte de um plano de forças onde diversos fluxos se atravessam (FOUCAULT; DELEUZE, 2008).

A proposta de se cunhar um plano está ligada à problematização dos pontos de congelamento e de universalidade ligados à ideia de campo, de transversalizar suas práticas, desestabilizar suas fronteiras. Fazer com que a partir dos planos de criação emergjam outros modos de se fazer pesquisa.

Aquilo que, primordialmente, diferencia e estabelece a formação dos campos, que define suas fronteiras epistemológicas, que limita as disciplinas é formado justamente pela relação sujeito/objeto. Passos e Barros (2000a) afirmam que para efetivamente produzirmos uma relação outra na pesquisa, sobretudo do âmbito escolar, fortemente marcado por dicotomias, devemos criticar a estabilidade desta relação. A esta postura chamamos de transdisciplinar, ou seja, uma postura que pretende problematizar as identidades do sujeito que conhece e do objeto que se oferece ao processo de conhecimento. O que se pretende é subverter o eixo de sustentação dos campos epistemológicos e desestabilizar a dicotomia sujeito/objeto e a unidade das disciplinas e dos especialismos.

O conhecimento é uma forma de implicação e de interferência que é ativa na produção tanto do seu objeto quanto do sujeito de um determinado saber. Os termos, sujeito/objeto, não explicam o processo cognitivo, mas antes devem ser explicados por ele. No lugar de campo epistemológico, podemos pensar um plano de constituições ou de emergências a partir do qual a realidade se constrói. Conhecer é estar engajado na produção da realidade conhecida e, bem como, se constituir neste engajamento em um efeito de retroação. Sujeito e objeto se produzem no ato de conhecer, sem nenhuma anterioridade, sem nenhuma garantia prévia. Como Lourau (1993) afirma o que está em jogo é a disposição do pesquisador para se deslocar do lugar de especialista e se incluir na análise do conhecimento que compõem um determinado campo ou realidade observada. O que está posto é o quanto queremos ser científicos.

Pensar a partir da noção de transdisciplinaridade não significa abandonar o movimento de cada disciplina, interferir, abandonar uma verdade a ser desvelada, mas significa afirmar que esta deverá ser criada a cada domínio. Problematizar os limites de cada disciplina é questionar seus pontos endurecidos e axiomáticos,

balizar suas fronteiras. Desestabilizar os campos das disciplinas e fazer deles planos de criação de outros sujeitos/objetos, esta é a aposta de uma pesquisa transdisciplinar (PASSOS; BARROS, 2000b).

1.2 A emergência do institucionalismo francês

A análise institucional francesa socioanalítica se desenvolveu na França no decorrer das décadas de 1960 e 1970 do século passado quando, dos Estados Unidos, chegam as noções de pesquisa-ação e Psicossociologia. Ambas são recebidas em um contexto questionador da revolução contracultural francesa. O que acaba contribuindo para que o conceito de intervenção venha a substituir o de ação e se juntar, enfim, à pesquisa para produzir outra relação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto; bem como, o recém-criado movimento institucionalista que vem trazendo uma nova atitude frente às instituições e às concepções que as balizam. Juntos formalizaram uma crítica à corrente psicossociológica americana tanto no âmbito da psicologia e da sociologia, quanto na produção de conhecimento.

É nesse contexto onde se formula a concepção de uma pesquisa ligada à intervenção que tem como sentido interrogar os vetores cristalizados das instituições. A importância do estudo das instituições parte do pressuposto de que o mundo atual é constituído por inúmeras instituições e que para cada acontecimento na vida do homem ocidental há uma instituição; podemos definir nossa sociedade como uma rede, um tecido de instituições. A própria noção de instituição se amplia e se modifica não mais sendo confundida com a de estabelecimento ou reduzida ao âmbito jurídico, mas se remetendo ao processo de produção constante de modos de legitimação das práticas sociais (BAREMBLITT, 2002).

Portanto, a instituição não é mais pensada no sentido estritamente jurídico, concepção tradicional do termo, que designa as mais variadas categorias de corpos constituídos em organismos oficiais em prol da regulação da vida política, bem como da administração e organização da sociedade. O exemplo mais comum e

evidente que pode ser oferecido é o Estado, como conjunto de corpos constituídos e de instâncias que são chamadas de instituições: Presidência da República, Congresso Nacional, Ministérios (LOURAU, 2003).

A partir da ampliação do conceito de instituição, Lourau (2003) as define primordialmente enquanto normas, onde estas incluem também como os indivíduos concordam, ou não, em participar destas. É importante frisar também que as instituições não são níveis de organização social que atuam exteriormente para regular a vida dos grupos e indivíduos, mas estes produzem as instituições e por elas são produzidos. As relações sociais efetivas e bem como as normas sociais são parte do conceito de instituição. A história passa, portanto, a ocupar um importante papel. O seu próprio conteúdo é formado pela relação entre a ação histórica de indivíduos, grupos e coletivos com as normas sociais preexistentes.

A dimensão instituída se concretiza, para Lourau (2003), enquanto todas as regras, normas, costumes, tradições da sociedade que se pode investigar objetivamente, o que acaba fazendo com que muitos assimilem a instituição apenas àquilo que está instituído. Esta visão pode ser um pouco reducionista e positivista das instituições, pois para explicar seus movimentos de mudança e de transformação, a iniciativa para tal empreitada parte, segundo esta concepção, das forças que já estavam instituídas, dos organizadores de um Estado, por exemplo. O instituído, segundo a visão do autor, é um jogo de forças violento que produz certa imobilidade, que tenta refrear fluxos e potências de criação.

Para Lourau (1993) a instituição não é simplesmente algo observável, mas uma dinâmica contraditória que se constitui na história. O tempo social-histórico é primordial, pois, a instituição é tomada como movimento, como uma dinâmica, jamais como algo imóvel. Em um exemplo mais específico, a instituição da educação faz parte, indiscutivelmente, desse grande rol de instituições e ocupa um lugar de destaque como um dos mais importantes dispositivos de manutenção e regulação social. Discorrer sobre a educação como instituição é pensar além de um sistema de regras organizado segundo uma estrutura espacial imediatamente expressiva (escola), o que definiria, imediatamente, apenas um dos níveis da instituição. Poderíamos falar, ainda, de sua constituição política, dos aparelhos

encarregados da execução de suas regras e funções, sua pedagogia, normas e tradições (BAREMBLITT, 2002).

Todas essas características dizem respeito, ainda, à ordem do instituído, que seria aquilo que podemos estudar de maneira objetiva e positiva, que nos levaria a olhar para a instituição como algo que coage o homem do exterior. Bem como poderia nos levar a pensar a instituição sob o prisma do funcionalismo, pois desta forma, as instituições se encarregariam, através da regulação da sociedade, de prevenir o aniquilamento da coesão social. Porém, de acordo com Lourau (2003), o homem sofre as instituições, mas também as cria e mantém por meio de um consenso.

O fato de que uma instituição seja contestada também faz parte dela. Pensar apenas o instituído é limitante e leva a negligenciar parte importante das instituições, o instituinte, sua dimensão criativa, inovadora e questionadora que carrega consigo uma capacidade de contestação. Lourau (2003) entende por instituinte "a prática política como 'significante' da prática social". p. 47. Quando o consenso sobre determinada instituição se desgasta, passamos da passividade consensual para a contestação institucional que também é parte essencial desta, pois acaba por destruir antigas instituições e produzir outras. É importante destacar que esta faceta instituinte tem por característica uma curta duração, uma necessidade de afirmação de sua própria dissolução. Sua presença é constante nas instituições embora estas pareçam ter uma aparência sempre sólida e permanente.

A dimensão instituinte ameaça a instituída, porém o instituído necessita do instituinte para avançar, da mesma forma que o instituinte necessita do instituído para alçar seu projeto de transformação permanente. Estas duas dimensões são mais do que formações sociais morfológicamente isoláveis e observáveis (classes, estratos) são instâncias, forças em complementaridade e luta, para além dos critérios de um cômodo pertencimento objetivo a qualquer um dos dois campos (LOURAU, 1997).

Desde seu surgimento, a corrente institucionalista estabelece uma relação de dualismo entre os vetores instituído e instituinte, esta relação é permanente, permeável e fluida. Uma instituição pode perfeitamente abarcar estes dois vetores simultaneamente em níveis, instâncias e momentos diferenciados. Pois estes

trabalham por injunção, cada um deles atua no outro, pelo outro, para o outro e desde o outro. Estes agem por entrelaçamento e interpenetração.

Para a Análise Institucional conhecer as contradições nos mais variados níveis institucionais é de grande valia. Lourau (1993) nos indica a importância de se analisar as contradições no interior tanto da dimensão instituída quanto da instituinte. Dando ênfase à uma contradição paradigmática inserida dentro do conceito de *institucionalização*. Este se define por ser devir, história, o produto contraditório do instituído e do instituinte em luta permanente, em constante contradição com as forças de autodissolução.

É importante que mais alguns conceitos operatórios da análise institucional sejam postos nesta discussão para elucidarmos um pouco mais o trabalho, como o dispositivo. O método da intervenção consiste primordialmente na criação de dispositivos de análise coletiva. Segundo Lourau (1993) este dispositivo visa analisar coletivamente uma situação coletiva. O trabalho do dispositivo se coloca enquanto instrumento primordial para a efetivação da análise. Este pode ser, por exemplo, a realização do clássico dispositivo da assembleia, pois todas as pessoas envolvidas na instituição supostamente estariam participando de uma assembleia onde teria lugar a intervenção. O autor destaca a importância de se colocar em cena o dispositivo, pois se trata de um instrumento essencial para a análise seja ele qual for. Contudo, tal dispositivo pode gerar grandes resistências, pois este pode se dar de maneiras variadas e sua implementação é sempre uma tarefa árdua. Tais resistências podem advir de diversos sujeitos envolvidos e não raro da própria figura do analista.

No sentido de ampliar a ferramenta do dispositivo proponho pensá-la a partir das contribuições de Foucault (1979) que define o dispositivo enquanto "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos" (p.244). Da maneira como Foucault traz os dispositivos podemos constatar dois efeitos, o primeiro é a ênfase em processos singulares e a multiplicidade que se encontra em

todos os dispositivos. O segundo seria uma crítica à orientação positivista que nos impõe a crença no eterno e no absoluto. O dispositivo pensado a partir de Foucault nos dá subsídios para estranharmos e recusarmos as essências, as naturalidades. Portanto, nos dá condições de afirmar o diverso, a diferença em nós e no mundo.

Uma noção também importante para a Análise Institucional seria a *encomenda*, pois este seria mais um dos seus conceitos operatórios. A encomenda tem origem a partir de uma demanda, as demandas individuais e de grupos que compõem o grande grupo da intervenção em processo. Por exemplo, os responsáveis pelo requerimento da intervenção e que passam a encomenda também têm suas demandas individuais. Portanto, existe uma grande contradição entre todas as demandas possíveis do grupo envolvido. A análise tanto da encomenda quanto da demanda é de suma importância para a Análise Institucional e não podem ser negligenciadas.

A *restituição*, outro conceito operativo da Análise Institucional, podendo ser oral ou escrita supõe que se possa falar de algumas coisas que, geralmente, são silenciadas nas instituições. Lourau (1993) nos recomenda que as restituições sejam realizadas, em geral, no início de cada sessão posterior ao último encontro, considerando todo e qualquer acontecimento, sem deixar nada de fora. Porém, a ação da restituição independe do conteúdo direto da mesma, pois a análise pode ser disparada mediante a restituição de um acontecimento aparentemente banal.

A restituição contém também elementos de uma "fala" institucional que não pode ser ouvida publicamente. Portanto, esta carrega consigo um aspecto de indiscrição, o que pode trazer o risco de cairmos em uma denúncia acusatória ou em uma acusação revanchista se não tomarmos determinadas cautelas, pois acarreta em perda na potência da análise. A atenção neste manejo se torna indispensável para combater seus riscos enunciando coisas em detrimento de denunciar outrem. Todo esse trato, esse manejo decorre do fato de que a restituição não se trata de simples informação e frequentemente pode causar fortes efeitos na instituição. O material restituído tem ligação direta com a implicação do pesquisador/analista dentro da situação de intervenção e varia enormemente em cada análise.

Restituir à instituição na qual pesquisamos um saber científico que foi construído é uma ideia relativamente recente e que por muito tempo foi uma prática desconsiderada. Se considerarmos a ciência e a produção de saber práticas ético-políticas a restituição faz com que ambos, pesquisado e pesquisador tenham papel ativo na produção do conhecimento. Pois, assim supomos, em amplas variações, dependendo de cada pesquisa, uma co-gestão e uma co-participação no trabalho.

O que para Lourau (1993) vai além de apenas enviar os resultados pelo correio, mas compreende uma restituição pessoal implicada e inserida na pesquisa como um procedimento necessário ao ato de pesquisar. A restituição não seria um ato de caridade ou de benevolência, mas sim um ato inerente à pesquisa. Ela nos faz considerar a pesquisa para além dos limites de sua redação, para além de mercadoria cultural que sirva para o pesquisador e para a academia. Se a instituição estudada recebe um retorno sobre as questões levantadas ao longo do processo, os participantes da pesquisa opinam sobre as reflexões construídas em conjunto e, portanto, se apropriam do status de pesquisadores. Isto seria a coletivização da pesquisa.

Neste momento, se faz necessário discutir uma das noções mais caras para esta reflexão, a análise. Esta ocupa papel central neste movimento e está diretamente relacionada à construção ou utilização de *analísadores*. Como nos apontam Passo e Barros (2000a), os analisadores são acontecimentos que produzem rupturas, catalisam fluxos, produzem análise, decompõem. Estes podem ser tanto acontecimento como indivíduo, prática ou dispositivo que em seu próprio funcionamento revela o impensado de uma estrutura social a partir de sua não conformidade com o instituído ou a própria natureza deste.

Passos e Barros (2009) definem o trabalho de análise, através dos analisadores, como desestabilização constante daquilo que se apresenta como portador de uma unidade, de um campo ou de uma forma, como por exemplo: "o instituído, o indivíduo, o social". A direção da análise se dá do uno ao coletivo, em direção ao não agrupamento e, não ao conjunto de indivíduos, não à unidade de diferentes, mas ao coletivo, como dinâmica de contágio inserido em um plano hiperconectivo, de comunicação máxima.

Eles, os analisadores, indicam as mais variadas relações que compõem o campo em seus diversos níveis. Podemos citar como exemplo o nível de intervenção que se caracteriza pela definição de um território a partir da encomenda que é endereçada a alguém, incluindo como essa encomenda é formulada, seu encargo social e, seus processos historicamente produzidos que legitimam o exercício de determinada função. Ou seja, no nível da análise que aponta para as virtualidades presentes a partir da intervenção.

Esta nova concepção da análise se caracteriza por um processo de desnaturalização constante das instituições, incluindo a própria instituição de análise e de pesquisa (PASSOS; BARROS, 2000). Com a mudança no entendimento do que se faz enquanto análise a implicação do pesquisador se modifica consideravelmente. A noção de implicação não se resume ao tema da vontade ou de uma suposta decisão consciente do pesquisador. Esta coloca em jogo a análise do sistema de lugares, apontar o lugar que ocupa o pesquisador, aquele que ele busca ocupar e do que lhe é encarregado a ocupar, e os riscos que isso implica.

A Análise Institucional vai nos trazer o pesquisador implicado, em contraposição ao pesquisador neutro e positivista. Este se define como aquele que analisa as implicações de suas pertencas e referências institucionais, analisa também o lugar que ocupa na divisão social do trabalho na sociedade capitalista, da qual é um legitimador por suas práticas. Portanto, é analisado o lugar que se ocupa nas relações sociais e não apenas no âmbito da intervenção que está sendo realizada. Os diferentes lugares que se ocupa no cotidiano e em outros locais da vida profissional, ou seja, na história (COIMBRA; NASCIMENTO, 2008).

A proposta de analisar nossas implicações é uma forma de refletir como vêm se dando nossas diferentes intervenções. Dentro de instituições que funcionam a partir de uma visão positivista, onde a objetividade e neutralidade do pesquisador é predominante e inquestionável, tal postura se torna uma subversão. Para Coimbra e Nascimento (2008) colocar em análise o lugar que ocupamos, nossas práticas de saber-poder enquanto produtoras de verdades, seus efeitos, aquilo que elas põem em funcionamento é romper com a lógica racionalista hegemônica. Pois, a análise das implicações traz para o campo de análise

sentimentos, percepções, ações, acontecimentos que até então eram considerados negativos, estranhos, erros que impediriam uma pesquisa de alcançar seu júbilo.

A partir desta concepção de análise a figura do analista é deslocada para o conceito de analisador, o que já evidencia um modo de intervir nos processos que não é mais centrado na figura daquele que intervém e interpreta a partir de um saber inquestionável, mas sim na descentralização, na abertura aos outros da pesquisa. Tal postura coloca em xeque o lugar supostamente sagrado e inquestionável dos especialistas.

O que está posto nestas condições como mote de pesquisa seria, portanto, uma análise das implicações, pois, segundo Lourau (2003) implicado sempre se está e este seria o escândalo trazido pela Análise Institucional. Indicando uma recusa à neutralidade do pesquisador e do objetivismo científico. Pois, quase todas as ciências se baseiam na noção de não implicação. Quando os interesses, necessidades, anseios e ensejos entram em cena uma relação positivista não se sustenta mais. Porém, a implicação não é uma questão de escolha consciente do pesquisador dentro de determinado processo. Como foi dito anteriormente isso nos leva à sua inevitável análise e problematização.

A pesquisa-intervenção direciona o seu interesse aos movimentos, às transformações, aos processos de diferenciação e às singularidades. Quando nos encontramos implicados com esta concepção de pesquisa valorizamos a dimensão da produção, de criação advinda da intervenção. Quando apostamos no caráter intervencionista do conhecimento, em qualquer uma de suas etapas todo conhecer é um fazer (PASSO; BARROS, 2000b).

Os caminhos onde são traçados as práticas da pesquisa-intervenção associada à Análise Institucional têm contribuído constantemente para desarticular práticas e discursos instituídos de caráter totalizante como, por exemplo, os discursos científicos. Mas sem deixar de incluir na análise o seu próprio discurso carregado com sua implicação.

Tal proposta nos traz como campo de investigação as redes de poder e os jogos de interesse presentes nas instituições colocando em análise os efeitos das

práticas, desconstruindo territórios, aumentando seu coeficiente de transversalidade e possibilitando a criação de outros modos de existência.

O objetivo central deste trabalho está ligado ao conceito de transversalidade. Com este conceito Guattari (1964) nos convoca a pensar os limites da clínica, da política e da intervenção, tendo por base o aumento no quanta comunicacional intra e intergrupos, em diferentes níveis e em múltiplos sentidos dentro de uma instituição. "A transversalidade é uma dimensão que pretende superar dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade." Pag. 76.

É importante observar que para este autor, tanto o conceito de transversalidade, quanto o de implicação, são amplificações do conceito Freudiano de transferência. Amplificação, pois, esses conceitos vão além da dinâmica bidimensional ou intersubjetiva, na qual, afetos e representações saltam de um polo subjetivo ao outro. O movimento institucionalista desloca a transferência para o plano coletivo, onde outras instâncias entram em jogo como os sistemas maquínicos, econômicos, midiáticos, tecnológicos, bem como afetos, desejos, representações, valores, sistemas biológicos, orgânicos, fisiológicos.

Deste modo, a proposta do conceito de transversalidade consiste em modificar a maneira de se comunicar na instituição através da criação de um terceiro eixo comunicacional para além do eixo vertical e do eixo horizontal. Este terceiro eixo cruza os outros dois e cria desestabilizações na comunicação hierárquica dos diferentes (eixo vertical) e na comunicação corporativista entre os iguais (eixo horizontal).

O plano que se inaugura, através da transversalidade, expressa uma dimensão da realidade que abala os limites estritos da identidade, da individualidade, de uma forma, e experimenta o cruzamento das várias forças que vão se produzindo a partir dos encontros entre os diferentes. A dimensão que é ativada pela análise não é da ordem ou do aprofundamento, do ato de desvelar, do dado, do retorno daquilo que um dia foi recalçado. Mas está sempre ligada a uma intervenção criadora que faz surgir um plano de flutuações de experiências (GUATTARI, 2004).

O *quanta* de transversalidade indica uma variação que vai desde um ponto de vista proprietário, o que demonstra um baixo grau de abertura e notável referência em si, passando por pontos de vista não proprietários, o que significa uma determinada abertura e referência no coletivo, e chegando até a experiência sem ponto de vista, ou seja, uma experiência que encarna as próprias flutuações do plano comunicacional.

Quando pensamos a partir deste referencial a própria noção de subjetividade toma outros contornos, deixando de se aliar a uma tradição filosófica platônica e às ciências humanas que insistem em localizá-la como um "ser em si", detentora de uma suposta natureza humana. Seguimos com a proposta de Guattari (2005), que supõe uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida e consumida. Ela está ligada intrinsecamente ao seu tempo histórico e ao social. Segundo o autor, as máquinas de produção de subjetividade variam. Quando em sistemas tradicionais a subjetividade é produzida por máquinas mais territorializadas, em uma escala étnica, ou de uma corporação profissional, ou de uma casta. Enquanto no sistema capitalístico a produção assume um caráter industrial e se expande a dimensões globais.

Assim como são produzidos bens de consumo, são produzidas representações identitárias das mais variadas, como modelos do que é ser aluno, professor, mãe, filho, pai. Guattari (2005) inverte o pressuposto de que a subjetividade seria dependente das estruturas pesadas de produção, das relações sociais e passa a considerar a produção de subjetividade como sendo a matéria-prima da evolução das forças produtivas, mesmo em suas formas mais "elevadas" (como os setores de ponta da indústria). A produção de subjetividade é mais do que uma produção ideológica, pois funciona no cerne dos indivíduos, na sua maneira de perceber o mundo, de se articular na cidade, com os processos maquínicos do trabalho e com a ordem social que serve de suporte dessas forças produtivas.

Tudo aquilo que é produzido pela subjetivação capitalística, através da linguagem, da família, da escola e das instituições que nos rodeiam, não se resume a uma questão puramente abstrata, ou de mera e simples

identificação com polos dicotômicos, aluno e professor, pesquisado e pesquisador, pai e mãe, mãe e filho, trabalhador e empregado. Além disso, essa subjetivação liga de maneira direta os sistemas das grandes máquinas produtivas (as grandes máquinas de controle social) às instâncias psíquicas que definem nossa maneira de perceber o mundo.

A produção de subjetividade essencial no capitalismo não se resume também apenas a representação, mas passa por uma *modelização* que diz respeito aos comportamentos, à sensibilidade, à percepção, à memória, às relações sociais, às relações sexuais, etc. O problema se situa aqui no nível da produção de subjetividade e não no nível exclusivamente representacional, se referindo aos modos de expressão que não passam só pela linguagem, mas também por níveis semióticos heterogêneos (GUATTARI, 2005).

As práticas institucionalistas, tanto de Lourau, quanto de Guattari, tem como abordagem político-pedagógica a Análise Institucional, portando o intuito de fazer emergirem as instituições atravessadas nos processos. Sendo um dos objetivos mais importantes a ser considerado a autogestão. Esta meta, sempre em modulação, é almejada através do questionamento das hierarquias burocráticas e dos especialismos que fragmentam e isolam os sujeitos.

Todos nós funcionamos sob a *heterogestão*, ou seja, somos geridos por outrem, o que é encarado, geralmente, como natural. Lourau (1993) aponta que os homens e suas instituições se comportam como se tivessem por natureza o desejo de serem submissos por outros homens que detêm a propriedade de gerir o mundo, separando os homens entre aqueles que dominam e os que são dominados. A heterogestão não só é aceita como também é vista como insuperável, natural, fora da história. Nesse sentido é preferível não se implicar e permitir que se dê a heterogestão, que a gestão seja passada a mão de outros, o que nos priva de nossa liberdade e autonomia.

Neste complexo desenrolar a autogestão emerge como conceito essencial que os une. Baremlitt (2002) afirma: "Autogestão: é ao mesmo tempo, o processo e o resultado da organização independente que os

coletivos se dão para gerenciar a vida". O projeto autogestionário visa cortar o cotidiano em seus rituais cristalizados através de dispositivos analisadores e de uma constante constituição de campos problemáticos, favorecendo desta forma a dimensão de um movimento afirmativo de outros possíveis.

Segundo Rocha (2006), a autogestão se encontra no lugar daquilo que se move ou que faz mover gradualmente. Esta se coloca no lugar de uma heterogestão institucional que se caracteriza como uma gestão em que a medida que as regras vão sendo criadas acabam ganhando autonomia em relação à um exercício ético de avaliação das experiências, dos valores e das ações.

Quando falamos de autogestão tratamos de pensar por problematizações, no lugar de produzir regulações normativas para dar conta de incluir aquilo que é singular na uniformidade. Foucault (2010) define a problematização enquanto o ato de elaborar um domínio de fatos, práticas e pensamentos que colocam problemas políticos. O que há para ser problematizado são as hierarquias, as organizações piramidais de poder onde um impõe sua vontade ao outro. A problematização busca equivociar as centralizações que operam através do estruturalismo, da totalização e da unificação.

A autogestão se dá na divergência, no movimento, sem permitir que estes sejam substituídos por cumprimento de regras e consensos exteriores e duradouros. Ela funciona como um elemento de constante criação institucional. Aquilo que é insuportável, onde não há mais consenso em uma instituição passa a ser o que enfraquece a hegemonia, a garantia de equilíbrio abrindo espaço para possíveis enunciações do desejo (ROCHA, 2006). Tanto a autogestão e a autonomia quanto outros conceitos do institucionalismo e da pesquisa intervenção devem ser pensados sempre como uma atitude e não como um conjunto de técnicas que podem ser aplicadas em um campo, em uma escola, em um sistema educacional.

A postura autônoma tem um grande espectro, o que faz com que seja um conceito complexo de trabalho e de operacionalização. Por vezes o discurso da autonomia pode levar à centralização e captura. Sobretudo

quando este é enunciado em nome da eficácia pessoal submetendo o indivíduo ao controle organizacional.

A autonomia, segundo Pacheco (2008), nas escolas seria o que realça a inutilidade do controle exterior, pois é geradora de intervenções formativas que se diferenciam da participação formal ou burocratizadas nas escolas que são condicionadas pela instrumentalidade e pela racionalidade técnica. Desta forma, o coletivo passa a ter um manejo efetivo sobre seu próprio fazer. Ao trabalhar autonomamente é possível se dar conta da constante erosão dos saberes e do real que nos traz sempre acontecimentos provisórios. O que nos leva a pensar que a autonomia não assuma nunca um recorte definitivo, pois se encontra também em constante movimento. Quando o coletivo não reproduz designações de outros sistemas e onde, por fim, seja possível reclamar responsabilidade pelos próprios atos e seus efeitos, podemos nos dizer, em certa medida, autônomos.

1.3 A cartografia como estratégia de intervenção

A construção de um caminho, de um método que proponha acompanhar processos precisa ser inventada, cuidadosamente delineada, singularmente desenhada a cada passo. É nesse sentido que a cartografia aparece enquanto ferramenta valiosa. Pois, ela se afirma enquanto um método transversal. Sua noção de território é sempre movente, constante vir a ser, um plano de intensidades. A afirmação do seu caráter processual se faz presente em progressões e permanências, no campo, nas escrituras e em nós. O acompanhamento deste processo depende de uma atitude, de uma postura, de um *ethos*. Onde nada está garantido de antemão. (BARROS; KASTRUP, 2009).

Para Passos e Barros (2005), o trabalho do pesquisador não se faz de modo prescritivo, por regras previamente definidas ou objetivos dados. O que não significa que se trate de uma ação sem direção, mas sim de uma reversão no modo tradicional de fazer pesquisa, não mais um caminhar para alcançar metas pré-

estabelecidas (metá-hódos), mas o primado do próprio caminhar que, traça no percurso suas metas. A diretriz da pesquisa cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. Para tanto Barros e Kastrup (2008) nos alertam que é necessária atenção para não nos isolarmos do objeto de estudo impondo regras, buscando soluções e estabelecendo invariantes. Mas de afirmarmos uma produção coletiva do conhecimento. O coletivo produzido com a pesquisa e uma pesquisa produzida com o coletivo.

A partir da perspectiva cartográfica o objeto, o sujeito e o conhecimento não preexistem à pesquisa, mas estes coemergem durante o próprio processo. O ponto de apoio da pesquisa se torna a experiência de pesquisar, concebida como um saber-fazer, ou seja, um saber que advém, que emerge do fazer. O primado da experiência redimensiona o trabalho do saber-fazer para o fazer-saber, passando, assim, do saber na experiência à experiência do saber (PASSOS; BARROS, 2009)

Trata-se, portanto, de transformar para conhecer e não conhecer para transformar a realidade. O primado é sempre da experiência, na qualidade de intervenção, na qual estão encarnadas as ferramentas conceituais ou os operadores analíticos com os quais se trabalha. Ao se ocupar do tema da produção de conhecimento a Análise Institucional destaca veementemente a dimensão política da pesquisa, tanto do pesquisado, quando do pesquisador e a própria instituição de pesquisa.

A cartografia consiste numa aposta ético-política na construção da pesquisa, afirmando sempre as diferenças. É preciso que estejamos atentos às circunstâncias que compõem determinado território, rastrear as forças de produção e reprodução que estão enredadas e quais efeitos estão se dando naquele arranjo. Ou seja, devemos colocar em análise o funcionamento e os variados vetores que se apresentam na intervenção. Os pontos em comum e complementaridades entre os dois conceitos de pesquisa, cartografia e pesquisa-intervenção, porém não os tornam sinônimos.

Se com a pesquisa-intervenção fazemos análises coletivas em busca de contradições que emergem dialeticamente nos analisadores, um dos dispositivos que problematizam e transversalizam o campo de análise. Já a

cartografia assim como proposta por Deleuze e Guattari (1995) pode ser pensada como um método que visa acompanhar um processo e não representar um objeto, de investigar um processo de produção, de aproximação da subjetividade entendida enquanto processual. Os autores afirmam a cartografia enquanto um mapa aberto que vai se desenhando pelas conexões oferecidas pelo campo, ao contrário de se definir um conjunto de regras a serem aplicadas. Porém, o que não nos impede de estabelecermos algumas pistas que visam descrever, discutir e coletivizar a experiência do cartógrafo (KASTRUP, 2008).

A cartografia visa afirmar a realidade enquanto composta também de processos (POZZANA; KASTRUP, 2009) e não só de objetos estáveis, bem delimitados e atemporais. Esta concepção de pesquisa tem como objetivo principal pesquisar a experiência, pois esta é entendida como o plano onde se dão os processos. Sendo assim, o que buscamos na experiência com a pesquisa e como podemos alcançar aquilo que almejamos? Uma das ferramentas essenciais usadas no presente trabalho foi a entrevista tendo por base a abordagem cartográfica. A questão que surge no contexto da presente investigação diz respeito ao modo de utilização das entrevistas de maneira que estas estejam afinadas com o caráter processual e intervencionista da cartografia.

1.3.1 O advento da entrevista na pesquisa cartográfica

Para tanto, tentarei afirmar que a entrevista pode acompanhar os movimentos, os instantes de ruptura e os momentos de mudança nas falas. Para além de acompanhar os processos a aposta se dá também no caráter performativo da pesquisa, intervindo neles, provocando mudanças, catalisando os instantes de passagem e acontecimentos disruptivos que nos interessem conhecer. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

O plano onde se dá a experiência é um coletivo de forças (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009) segundo o qual é os processos e seus movimentos de diferenciação consistem em forças onde suas condições de

possibilidade e efeitos surgem em um plano coletivo. Portanto, é neste plano, de onde advém pesquisador e pesquisado formando um plano problemático, que a entrevista sobrevém enquanto ferramenta eficaz de intervenção e de compartilhamento da experiência.

A cartografia não propõe um modelo específico de entrevista, mas sim a entrevista na cartografia (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013) o que significa dizer que o efeito da entrevista está ligada diretamente à um *ethos* que seria praticado em toda a pesquisa e não somente na entrevista. Este *ethos* diz toma diversas faces a partir das características de cada campo. Porém, à entrevista é reservado um manejo específico que se trata mais de sugestões sobre o modo de agir que funciona como um conjunto aberto de pista que sugerem encaminhamentos que servem também para ser equivocados.

É importante destacar que a entrevista, neste caso, não se trata de uma coleta de dados ou informações sobre determinado assunto. A entrevista não se coloca como exclusivamente à representar o que os entrevistados fazem de objetos ou conteúdos da experiência. Se a entrevista cartográfica abarca trocas de informações ou acesso à experiência vivida, essa não é sua única direção. Mas sua direção é o acompanhamento de processos, através da ampliação da escuta e do olhar de maneira que estes estejam voltados também para afetos e uma dimensão mais intensiva.

Se pensarmos como podemos realizar entrevistas de orientação cartográfica Tedesco, Sade e Caliman (2013) nos oferecem três diretrizes: a fala é realizada "na" experiência e não "sobre" a experiência; a entrevista intervém na abertura do processo de dizer; a entrevista busca a pluralidade de vozes.

Primeiramente, quando falamos "na" experiência e não "sobre" a experiência nos superamos uma descrição afastada e desencarnada de nossas vivências nos implicando ainda mais com aquilo que é falado. Neste caso a entrevista visa intervir, através do manejo, para que venham a tona os dizeres encarnados, carregados de intensidades e de afetos.

A entrevista não funciona como um procedimento que reapresenta o real, ou como um processo que media a experiência, mas esta se apresenta efetivamente como tal. Ao invés de descrever o real a entrevista pode portá-lo. A cartografia privilegia a experiência contida na fala em detrimento de uma entrevista sobre a experiência (TEDESCO, 2007).

O segundo ponto nos diz sobre como a entrevista pode intervir na abertura da experiência do processo de dizer. Tedesco, Sade e Caliman (2013) afirmam a entrevista enquanto performativa, como uma prática que intervêm diretamente sobre a realidade e que o entrevistador deve estar sempre atento aos efeitos de suas intervenções. Pois, algumas falas podem favorecer a abertura e diferenciação das questões e outras para seu fechamento. O que interessa à cartografia é que a intervenção na entrevista não dê passagem a um saber pré-estabelecido, mas que promova abertura à um plano coletivo de forças, contendo toda sua indeterminação e força criativa.

A proposta é que a entrevista não promova respostas para questões pré-estabelecidas, mas a movimentação e coletivização das questões investigadas envolvendo a criação de novos sentidos e ideias, produzindo diferenciações, traçando novas linhas de conversa.

Finalmente, em seu terceiro ponto, a entrevista busca a pluralidade de vozes ao contrário de alimentar binarismos. O manejo da entrevista é aliado ao agenciamento coletivo de enunciação, conceito cunhado por Deleuze e Guattari (1995), que afirma que a composição entre discursos expõe um plano intensivo, gerador de experiência. Nos momentos de enunciação os discursos perdem sua nitidez e seus contornos, misturando-se uns aos outros em um encadeamento heterogêneo de falas sem autorias, identidades ou sentidos únicos que possam ser especificados anteriormente. Dito isto, a entrevista visa acessar o entre falas.

Os discursos são compostos sempre por discursos de outrem, nenhuma subjetividade isolada funciona como origem da fala ou geradora de ideias. O que interessa para a entrevista são as interferências recíprocas entre

as múltiplas vozes que resistem à totalização em um único sentido. O que também nos leva ao acesso a uma experiência impessoal na entrevista.

Considerar e fomentar a circularidade entre os planos do conteúdo e da expressão é o desafio que nos está posto. É a isto que a entrevista de um método que busca acompanhar os processos visa, seja ela individual ou em grupo. Segundo Tedesco, Sade e Caliman (2013) a entrevista seria assim a experiência compartilhada do dizer, que em sua performatividade cria mundos. Esta afirmação nos traz imediatamente uma questão ética: que mundos queremos criar e potencializar em nossas pesquisas? Esta pergunta porta inúmeros desdobramento que serão discutidos mais a frente, em outra sessão deste trabalho.

1.3.2- A questão da escrita na pesquisa cartográfica

As escrituras não se resumem ao trabalho entregue ao final de um curso, podemos pensar também na escritura ou traçado de um diário de campo. Para pensar tal prática recorreremos à Foucault (1992) quando o autor discute a escrita de si como escrita das ações e do pensamento que tem valores e procedimentos múltiplos. A escrita de si se apresenta enquanto um exercício e, talvez a função que mais se aproxime das práticas exercidas neste trabalho seja a de *hupomnêmata*.

Os *hupomnêmata* são cadernetas individuais usadas pelos gregos do século I e II, que podem ter um sentido técnico como, por exemplo, servirem de livros contábeis, ou servirem para a anotação de lembretes. Porém, serviam também, assim como afirma Foucault, como livro da vida, um guia de conduta para a vida. Ali se anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou uma narrativa lida, além de reflexões e pensamentos ouvidos ou que vieram à mente. Ou seja, estas cadernetas eram uma memória material das coisas lidas, ouvidas e pensadas. Que poderiam servir para releitura e reflexão posterior, bem como, formavam um precioso material para redação de tratados mais sistemáticos.

Para a pesquisa esse exercício, que não é colocado no lugar somente de suporte da memória, tem como função transformar aquilo que foi captado na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Para Barros e Kastup (2009) o relato de pesquisa reúne tanto informações precisas quanto impressões menos nítidas que emergem no encontro com o campo. O objetivo da criação de um relato de campo é um retorno à experiência do campo para que se possa falar da experiência e não de fora, "há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência" (p.70). Um processo que parece ser individual ganha uma dimensão processual e coletiva quando o texto aborda cenas, diálogos e movimentos que acontecem no campo. Os relatos podem também ser restituídos aos participantes, o que aumentando ainda mais o seu caráter coletivo.

Segundo as contribuições de Barros e Kastup (2009) o relato do campo não deve apresentar conclusões forçosas, onde a interpretação do pesquisador se sobreponha a diversidade e alteridade do campo. A experiência do campo deve se confrontar com tendências generalizantes, simplistas e reducionistas. Quando é proposto esse tipo de relato não de sobrepor o que é empírico à teoria racional generalizante. Mas de criar outra relação com a teoria, estabelecer outro uso dos conceitos e fundar uma nova maneira de estar em campo.

Gostaria de assinalar um tema importante para a pesquisa que seria a sua escrita, pois a pesquisa e sua redação são inseparáveis, um pesquisador que nada redige não é sequer reconhecido enquanto tal. O escrever é parte essencial tanto do pesquisador quanto da pesquisa e não apenas um detalhe técnico

O momento de elaboração da escrita é tomado por implicações diversas que podem estar ligadas às expectativas e interesses de inúmeros agentes da pesquisa como, orientadores, bancas, universidade, agências de fomento, o campo, e o próprio pesquisador. A escritura final do trabalho pode funcionar, inclusive, como um modo de restituição de todo o processo

o que produz uma reflexão própria do ato de escrever, o que obviamente é parte de nossa implicação com o coletivo pesquisado.

É de fundamental importância que a pesquisa, a produção de dados para análise, a interpretação dos dados e posteriormente a escrita do texto final estejam em perfeita harmonia com a proposta teórica e metodológica. Em nossa escrita é desejável que os participantes apareçam também enquanto produtores de conhecimento e não reificados, em um texto que os substitui sem deixar que se revelem em sua alteridade em relação ao pesquisador. Segundo Barros e Kastrup (2008) a política da escrita deve incluir as contradições, os conflitos, os enigmas e os problemas que ficaram em aberto. Não é uma imposição que as conclusões se constituam enquanto em texto fechado e homogêneo, muito menos que estas sejam corroborações de modelos teóricos predefinidos.

2. A escola moderna: constituição, atravessamentos e questões

A partir da reflexão teórico-metodológica, desenvolvida no capítulo anterior, a questão que se impõe diz respeito ao modo como devemos realizar uma pesquisa-intervenção no contexto escolar, cuja abordagem tem como referência a análise institucional e a cartografia. Nosso primeiro desafio no presente trabalho foi estabelecer um campo de análise. Optamos por realizar a análise da organização e da gestão escolar, bem como os modos de resistência dos professores, tendo como referência suas implicações tanto para o funcionamento da escola como para a pesquisa. Vale ressaltar que o momento da análise e o momento da intervenção na pesquisa-intervenção não são estanques estes se dão conjuntamente durante o ato de pesquisar.

Nos dias de hoje a escola é uma instituição tão presente em nossas vidas que as pessoas perderam a capacidade de estranha-la e a tomam como natural, perdendo a capacidade de questioná-la. As práticas escolares foram se impondo gradativamente ao longo da história e aos poucos se tornaram a-históricas e em muitos casos inquestionáveis. A história de sua emergência deve ser retomada para uma análise crítica de seu momento atual.

Considero importante para fundamentar a discussão uma breve contextualização histórica e algumas considerações sobre a instituição em questão e seu funcionamento. Portanto, segundo Almeida (2010) o período de vigência hegemônica da escola tradicional data XVII, com a publicação da Didática Magna de Comenius, justamente quando a classe burguesa começa a se tornar uma classe ascendente, almejando se tornar hegemônica. Na Didática Magna, Almeida nos explica que Comenius versa sobre a didática que se torna a maneira de ensinar todas as coisas a todas as pessoas. Na concepção do projeto burguês, herdado da

Revolução Francesa - igualdade, liberdade e fraternidade - a escola se tornou responsável por educar todos os cidadãos nas Nações Europeias recém-formadas, alfabetizá-los, doutriná-los nas leis da física e da matemática, além de fazer com que os alunos apreendessem toda a nova moral laica, que acabara de se tornar vigente, contendo toda uma nova gama de princípios e normas que tinham como objetivos formar seus cidadãos e afastar de uma vez por todas a Idade das Trevas.

Desde o surgimento da escola um de seus mais ambiciosos objetivos era igualar seus alunos, levando em consideração a crença de que as oportunidades eram as mesmas, e o que determinaria o futuro dos alunos seria a capacidade individual de cada um para obter sucesso. Ou seja, todos têm o mesmo ponto de partida e cada estudante é responsável pelo seu mérito ou fracasso, vigorando a ideia de meritocracia, no caso de sucesso, ou da culpa, em caso de fracasso. Tal abordagem do problema se afasta do conceito de igualdade da revolução burguesa fortalecendo, deste modo, o individualismo e o isolamento cuja consequência foi o enfraquecimento da ação política (ALMEIDA, 2010).

Para avançarmos um pouco mais na história da escola, é importante que um pouco mais do contexto de seu surgimento seja apresentado. Os séculos XVII, XVIII E XIX foram marcados por profundas transformações sociais, econômicas e pelo início de uma produção industrializada. A Europa foi o palco de formação desse novo contexto baseado nos princípios do capitalismo, noções que rapidamente se espalharam pelo mundo. A escola, mais próxima de como a conhecemos hoje, surge neste contexto enquanto uma das mais importantes instituições disciplinares. Foucault (1997) nos aponta que sua emergência se deu entre os séculos XVII e XVIII, na Europa, e encontrou seu auge no início do século passado. Mesmo depois de tantos séculos passados muitas de suas concepções perduram, em grande parte, até os dias de hoje.

Os modelos assumidos por esta nova instituição são basicamente o da prisão e o do exército, a escola idealizada pelas sociedades industriais deviria ser uma instituição na qual cada corpo se compõe como peça de uma máquina, ou seja, uma maquinaria escolar (FOUCAULT, 2003). Tratou-se, portanto, de um projeto bastante arrojado e audacioso que tinha como objetivo o controle dos indivíduos. As disciplinas são uma técnica, um mecanismo ou um dispositivo de

poder que permitem o controle minucioso do corpo. É preciso levar em consideração que não é fácil transformar um conjunto de crianças nas peças de um artefato bem calibrado, e muito menos conseguir a preservação dessa ordem ao longo de vários anos, pelo menos até que as pequenas peças se tornem adultos e passem a integrar outras maquinarias. O que está em jogo para o alcance de seus objetivos é um conjunto de regulamentos e processos empíricos que se destinam a controlar e corrigir, os alunos. Seus corpos se tornam submissos e úteis, transformados e aperfeiçoados de acordo com determinados interesses voltados para uma superprodução industrial. Desta forma, assim como se trabalha na tecelagem, se trabalha na escola.

Trata-se de disciplinar minuciosamente todos os seus gestos, movimentos, atitudes e velocidades, tendo como objetivo, acima de tudo, torná-lo obediente e útil. O autor afirma que não se trata, de maneira nenhuma, de um cuidado com o aluno, mas sim, de trabalhá-lo detalhadamente, de exercer sobre ele uma coerção sem descanso, de transformá-lo em uma engrenagem, parte de uma máquina bem mais expressiva, a máquina de produção capitalista.

Segundo Foucault (2003), o espaço e o tempo são minuciosamente esquadrinhados, no caso espacial é constituído um espaço analítico, que se divide ao máximo possível, para que cada corpo ocupe seu espaço designado a priori e a revelia de si mesmo. As intermináveis fileiras de alunos encarando a nuca de seus colegas em suas carteiras, na entrada para escola, na saída, nos corredores, nos pátios, já anuncia certa organização espacial regida pela disciplina. A posição dos indivíduos, os lugares que ocupam correspondem à maneira como realizam suas provas, tarefas e exercícios, os alunos de melhor desempenho ocupam as carteiras mais próximas ao professor e são seguidos dos medianos e assim por diante. Essa organização hierárquica pautada na eficiência, no desempenho e da disciplina é revista todo o tempo através de semanas, meses e anos. As classes são classificadas de acordo com a idade, complexidade de assuntos ensinados e ordenadas a partir de dificuldade sempre crescente. Todo esse conjunto de alinhamentos marca uma refinada hierarquia do saber ou das capacidades, que avalia, julga e compara alunos entre si, tendo como referenciais a acumulação de conteúdos adquiridos, além de sua obediência e docilidade.

A escola moderna mimetiza a fábrica, reificando todo o processo de aprendizagem e aqueles que dele participam. Este tipo de organização em série permitiu a superação do sistema Medieval, (quando um aluno trabalhava com o professor enquanto os outros ficavam ociosos) a determinação de lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. A escola se torna uma máquina de ensino, vigilância, hierarquização, recompensação e de delação erigida como princípio de governo e eventualmente de punições físicas e morais. As disciplinas criam espaços que, ao mesmo tempo, fixam e permitem determinadas circulações, marcam lugares e indicam valores. Desta forma, garantem a obediência dos indivíduos, e também uma maior economia do tempo e dos gestos aumentando a produção. (FOUCAULT, 2003)

Outro aspecto importante, que merece atenção nesta análise é o exercício, a própria liturgia do capital, este visa ser repetido diversas vezes, em seus mínimos detalhes, de uma mesma maneira exaustivamente, visando formatar e modular os alunos através da repetição vazia em sentido maquinal. Aliado a disciplina que se impõe como uma coerção ininterrupta, constante, focada mais intensamente nos processos da atividade que em seu próprio resultado, ela codifica e esquadrinha ao limite, o tempo, os espaços e os movimentos. O que visa resultar em uma uniformização, homogeneização e em casos mais extremos, como as escolas militares em uma descaracterização dos alunos.

Segundo Freire (2007), na escola aprendemos melhor o hábito de sentar do que o de refletir, pois, é na escola onde aprendemos a permanecer sentados sem necessariamente pensar ou refletir sobre o porquê de ter que estar ali sentado. As atividades escolares devem ser simplesmente aceitas, além disso, devemos acreditar em sua importância. O corpo tem que se conformar para que as ideias possam ser controladas. Na escola se aprende a ser dócil, bondoso, silencioso, um bom aluno. Não se aprende em movimento, para que os alunos se tornem produtivos é necessário o confinamento, o controle e a disciplina.

A escola funciona, assim, como um dos aparelhos de regulação da vida, que vão inclusive além das formas de controle presentes nas sociedades disciplinares. O próprio Foucault (2005) posteriormente em sua obra nos chama a atenção para uma tecnologia de poder que surge na Europa durante a segunda

metade do século XVIII que vai além do controle apenas do indivíduo e de seu corpo, como nas disciplinas, mas age sobre a espécie humana. Esta tecnologia de poder "não exclui a técnica disciplinar, mas a embute, a integra, que a modifica parcialmente, que vai utilizá-la implantando-se de certo modo a ela". (p.289). Essa tecnologia não aparece para suprimir ou substituir a disciplina porque funciona em outro nível, em outra escala e é promovida por instrumentos totalmente diferentes.

Essa nova tecnologia que se instala é dirigida a uma massa global, intervindo em seu modo de viver. Se o poder de soberania tinha o direito de causar a morte ou de deixar viver, agora esse poder é substituído por um poder que faz viver ao mesmo tempo em que deixa morrer. A essa tecnologia Foucault (2005) chama de biopolítica. É quando a vida humana entra na ordem do saber e nos cálculos do poder com o propósito de controlá-la e modificá-la. As tecnologias disciplinares têm efeitos biopolíticos imediatos, tornam o corpo produtivo massificado e modelado no governo das populações. Isso se dá através de um sistema escolar que cobre nosso amplo território nacional e toda a sua população, além de ser orientado por uma lei nacional de educação. A escola com estatísticas geradas a partir de notas, avaliações, registros, diplomas e certificados se torna grande produtora de dados para o governo.

Seu alvo não seria exatamente a sociedade ou o corpo social, como o autor coloca, mas sim a noção de população. É preciso agir para que a população se encontre em um estado de equilíbrio, de homeóstase, de regularidade. Portanto, para garantir tamanha empreitada é criada a noção de *regulamentação*. A regulamentação que garante a homeóstase, visando "a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos" (p. 297).

Foucault (2008) dentro da mesma lógica distingue também as disciplinas dos ditos dispositivos de segurança. A segurança seria uma maneira de acrescentar, de fazer com que funcione além dos seus próprios mecanismos, potencializar as velhas estruturas da lei e da disciplina. Tecnologias que se exercem, como a biopolítica, sobre o conjunto de uma população.

A disciplina opera decompondo os indivíduos, os espaços, o tempo, os gestos, os atos e as operações de maneira a serem percebidos e modificados. Após

ter decomposto a multiplicidade em elementos a disciplina classifica esses elementos em função de determinados objetivos. Ou seja, qual a melhor maneira de se sentar na carteira para passar horas a fio sentados sem muito desconforto? Qual seria o melhor horário de leitura para melhor absorção do conteúdo? Em seguida são postas sequências ou coordenações ótimas, como encadear gestos uns aos outros, como dividir alunos dentro e fora das salas de aula em hierarquias e classificações. E por fim são estabelecidos procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente. Ou seja, é a partir daí que serão divididos aqueles que são aptos para alcançar um determinado objetivo e os inaptos, incapazes e outros. Desta maneira uns são considerados normais (aptos) e outros anormais (inaptos). A normalização disciplinar consiste em primeiramente colocar um modelo ótimo que é construído em função de um determinado resultado e sua operação consistem em moldar as pessoas, seus gestos e seus atos de acordo com esse modelo. Sendo normais aqueles que são capazes de se adequarem a ele e, anormais os incapazes. Foucault conclui que nesse movimento o que é fundamental na normalização disciplinar é a norma, é em relação a norma estabelecida que se irá determinar e identificar o normal do anormal (FOUCAULT, 2008).

Já os dispositivos de segurança irão se pautar na noção de risco e nos cálculos dos perigos. Além de seu sistema funcionar inversamente àquele a propósito das disciplinas. Nas disciplinas, parte-se de uma norma e era em relação ao adestramento imposto pela norma que era possível diferenciar o normal do anormal. Nos dispositivos de segurança trata-se de dividir o normal, as diferentes normalidades umas em relação às outras. O normal vai ser distribuído gerando uma curva da normalidade. Nesta operação, podemos ver que diferentemente das disciplinas partimos do normal e não da norma, os dispositivos de segurança vão procurar estudar e compreender o normal para que em função deste as normas sejam estabelecidas e distribuídas.

Apesar das análises Foucaultianas estarem localizadas em um determinado tempo e espaço, estas são de muita valia para entendermos a configuração escolar que vigora ainda nos dias de hoje quando falamos de sua dimensão instituída.

É importante destacar que todo este aparato não se limita apenas a transmissão de saberes técnico-científicos, mas tem, bem como, papel ativo e central no engendramento dos alicerces da modernidade, auxiliando na produção do cidadão morador de grandes centros urbanos, trabalhador das grandes fábricas, defensor de sua nação nos fronts de batalha domésticos ou além-mares, onde se morre e se mata em nome do progresso civilizatório incontestável (SIBILA, 2012).

Para a realização destes grandes feitos é necessário que aprendamos códigos de circulação nas ruas, um determinado tipo de relação complexas com as máquinas dos mais diversos tipos, com a eletricidade, etc. Diante de tamanha codificação sua matriz, não poderia ser outra, senão, o Capital, executando determinações a partir de seus valores de troca e formas de trabalho, que geram uma matriz sempre invariante. Matriz essa que é reforçada amplamente no contexto escolar.

Os saberes supostamente neutros, veiculados pela escola, em realidade, se encontram atrelados a toda uma semiótica dominante, ou seja, um conjunto de símbolos e sinais produzindo intrincados jogos de poder que operam em favor da manutenção das relações de dominação. Guattari (1981) indica que esta semiótica mobiliza a escola e os educadores em tempo integral, pois, se trata de uma inserção em um sistema representacional, modelando e apurando os códigos perceptivos dos estudantes, os códigos de linguagem, os modos de se relacionar com o outro, a autoridade, a hierarquia, os modelando a partir de toda uma tecnologia capitalista das relações sociais dominantes. Para este autor a escola responde sempre a um determinado tipo de organização da produção, por exemplo, a escola tradicional responde ao sistema manufatureiro ou do trabalho serializado.

O aluno e a escola são engrenagens, produzidos e também produtores desta fábrica, se coproduzindo em um processo extremamente complexo, que tem como produto final o indivíduo, serializado, preenchido com um suposto conteúdo absorvido, e não outro. Nossa intenção é pensar toda essa emergência como, não sendo, jamais, algo dado ou natural, ou que exista desde sempre, ela é acima de tudo decorrência de agenciamentos sócio-históricos, econômicos, bélicos,

culturais, desejantes, enfim, de relações de poder. Para Sibilía (2012) sua emergência ocorre dentro de uma cultura específica que tem suas demandas peculiares, e de um projeto no qual tomam a incumbência de auxiliar em sua marcha.

Um dos elementos primordiais dessa modelagem é a escrita, pedra de toque da escolarização durante a revolução industrial, como cerne da formação semiótica infantil. O capitalismo pretende mobilizar o máximo de pessoas, independente de sua idade e sexo, quanto mais cedo possível a criança deve estar apta a decifrar os códigos do poder hegemônico. Segundo Guattari (1981) antes a escola tinha a preocupação de iniciar as crianças em um determinado tipo de lei, de disciplina. Hoje a formação implica em uma integração máxima aos processos de semiotização escriturais. Cabe às crianças se formarem para uma tradutibilidade dos conjuntos de sistemas semióticos da sociedade. Homogeneizar as competências semióticas é essencial para a economia capitalista. A escrita do sujeito tem que se tornar capaz de se adaptar, de se traduzir a partir de qualquer ponto do sistema socioeconômico como, por exemplo, a escrita acadêmica.

O modo de produção de subjetividade hoje passa menos por uma coerção física, como a palmatória ou o castigo, amplamente difundido nas escolas em outros tempos. Mas assim como afirma Guattari (1981) a produção de subjetividade atual passa pela impregnação de técnicas audiovisuais que fazem o trabalho com mais suavidade e maior profundidade. Adaptando os indivíduos aos modelos imaginários, perceptivos, sociais e culturais dominantes.

O ímpeto comercial do capitalismo transforma o estudante em cliente, consumidor, estabelecendo uma relação puramente monetária entre os alunos e as instituições de ensino. Os professores, para que possam sobreviver nessa ditadura mercadológica, se encontram na necessidade de adequarem seus métodos, discursos e avaliações às regras dos alunos-clientes, pois o freguês sempre tem razão.

A cada dia a modelagem das crianças acontece mais cedo através da escolarização precoce, sobretudo no pós Segunda Guerra Mundial, Guattari (1981) destaca o início da grande influência da televisão e das tecnologias de comunicação e informação. Esta modelagem acontece em tempo integral e

mobiliza educadores e familiares, mas vai além das relações intersubjetivas e coloca em jogo toda uma gama de aparatos audiovisuais, modelando as crianças aos seus códigos perceptivos, à linguagem e a um determinado tipo de relações interpessoais permeados pela obediência à autoridade e hierarquias.

Ainda que se publiquem livros mais do que nunca na história, tanto em versões impressas quanto nas mídias digitais, a sociedade está voltada primordialmente para a imagem. Após um século de contato com o cinema e algumas décadas de frente para a televisão nós nos vemos marcados pelos meios de comunicação audiovisuais de massa. Segundo Síbilia (2012), a produção e a circulação de imagens se multiplicaram exponencialmente. Enquanto a escola que tinha se estabelecido sob um modelo de realização no letramento de seus alunos vê seu projeto ruir. Dado esse panorama a escola se vê encurralada diante dos avanços da imagem. A palavra e suas operações, leitura e escrita, se veem constantemente desqualificadas.

Além da palavra outra característica importante de se frisar das novas tecnologias da comunicação e da informação, segundo Vaz (1999), é a sua capacidade de afetar a experiência promovendo uma mediação generalizada. O autor define a materialidade do corpo e a experiência sensorial, ou a ligação direta entre o alcance perceptivo e motor do corpo com o entorno espacial, como aquilo que constitui o imediato da experiência. A mediação tecnológica das relações é tamanha, tanto dos homens entre si quanto dos homens com o mundo, que a experiência é apreendida de outra maneira como, por exemplo, o sentido da presença, a definição de próximo e distante, de real e imaginário.

Através do advento da tecnologia todas essas fronteiras estão sendo transformadas. O que não significa que estejamos pensando nessa mudança como uma troca da experiência real por uma ilusória. Mas sim que as interações perceptivas e motoras estão cada vez mais sendo mediadas pelas tecnologias. Essa mudança acarreta em consequências diretas para a escola como o questionamento de sua relevância, pois somos capazes de experimentar tudo aquilo que se passa na escola de qualquer lugar e a qualquer momento. Sem precisar nos submetermos a certos ditames da instituição. Desta forma, se proliferam os cursos à distância e

online, pois com enorme frequência encontramos ofertas até mesmo de cursos pós-graduação neste tipo de funcionamento.

Mesmo contando com essa grande oferta de serviços educativos e contando com alta tecnologia, segundo Síbilia (2012), é muito comum, no Brasil que os egressos do ensino básico sejam um pouco mais do que analfabetos funcionais. A criança passa anos na escola e acaba por sair dela sem minimamente saber ler e escrever. Se nos anos 1980 o que explicava o alto índice de analfabetismo era a escassez de vagas nas escolas brasileiras, hoje, o que se vê é que os analfabetos frequentam a escola e que esta se vê incapaz de cumprir com uma de suas tarefas mais básicas e tradicionais, mesmo quando os alunos permanecem nela por anos.

A crise deste modelo de organização social, calcada na disciplina, e na qual a escola se vê emaranhada tem suas origens desde o final da Segunda Guerra Mundial e até hoje se encontra em processo de reordenação, mas já possui a consistência de uma nova mudança histórica. Gilles Deleuze, por exemplo, já em 1990, usou a expressão sociedades de controle para nomeá-la. Esta reordenação consiste em uma crise enfrentada pelas instituições de confinamento, prisão, escola, fábrica, hospital. O que faz com que reformas surjam de todas as partes.

Faz mais de duas décadas que Deleuze (1990) detectou a gradual aparição de um regime de vida inovador, apoiado nas tecnologias eletrônicas e digitais: uma organização social baseada no capitalismo mais atual, em que vigora o excesso de produção e o consumo exacerbado, o marketing e a publicidade, os fluxos financeiros em tempo real e a interconexão em redes globais.

Somado a questão da nova organização mundial pautada no controle, nos dias atuais nós, e as instituições que nos permeiam, somos constituídos e atravessados pela noção de risco. A passagem da disciplina ao controle é também, de acordo com Vaz (1999), a passagem da norma ao risco como um conceito essencial para se pensar a relação consigo, com os outros e com o mundo. Entre os maiores valores difundidos em nossa sociedade com relação a si mesmo que são perpetrados constantemente pela escola seriam o autocontrole e a eficiência, na relação com os outros a tolerância, a segurança e a solidariedade e em relação

ao mundo a preservação ecológica. Todos esses valores implicam em um cuidado e um gerenciamento direto da noção de risco. A escola se coloca enquanto um espaço privilegiado da gestão de riscos, sobretudo em áreas economicamente menos privilegiadas. Eliminando os riscos individuais, quando esses podem causar dependência ou risco de morte prematura, ou na relação com o outro, quando a ação do indivíduo coloca a si próprio e o outro em risco. Temos, então, em ambos os casos uma ampla gama de instituições preparadas para intervir com o intuito de eliminar qualquer risco. Sendo elas as mais variadas como a escola as ciências médicas, ou o direito.

Através do conceito de risco vemos nosso cotidiano ser tomado pela ciência e pela tecnologia, articulados de maneira muito próxima com a mídia. Todo o processo de formação é perpassado, justificado e previsto por diversos saberes ditos científicos. O exercício do poder no caso da gestão de riscos significa uma ação sobre a ação possível dos outros em forma de uma informação sobre o futuro, ou mais especificamente, se trata de realizar uma descrição do presente e informar mediante algo que já foi prescrito aquilo que poderá acontecer no futuro. O afastamento da escola, notas ruins ou até mesmo problemas genéticos podem comprometer o futuro de um estudante. O futuro que foi simulado por uma previsão dada, geralmente, por um especialista induz ações e é condição cabal de como será o futuro real dos alunos. Em diversas peças publicitárias e matérias jornalísticas podemos localizar a escola enquanto instituição que garantirá um bom futuro para aqueles que por ela passam e que nela se mantêm. O futuro depende cada vez mais de nossa ação e nossa ação depende da expectativa que temos de um determinado futuro. Porém, o que ocorre é que as informações oferecidas como previsões de um determinado futuro ou de outro em geral estão vinculadas a um tipo determinado de manutenção das relações, e visam por certo, perpetuar tais relações, com destaque para as relações de dominação.

Vaz (1999) afirma que a informação sobre o futuro engendra uma maneira nova de naturalização do presente. Deste modo, antecipar o futuro reforça a estabilidade dos valores vigentes, se simula algo no futuro ou se cria uma expectativa mantendo todo o conjunto de variáveis numa constante. Portanto, inferimos o futuro sem sair do domínio do presente. A informação que se veicula sobre o futuro é a produção do futuro que se deseja. As informações sobre aquilo

que pode ser feito é aquilo que deve ser feito para se perpetuar no presente. É a negação de um mundo outro possível.

Se, nos tempos áureos da disciplina, a lógica era marginalizar o aluno, distingui-los entre infratores, rebeldes, hoje, torna-se uma questão de incluí-los, em termos, aceitá-los em suas diferenças. A escola se tornou um sistema aberto, investida por inúmeros projetos que proporcionam produtos aos seus usuários, um mercado de serviços. E a capacidade de consumo dos modelos que servem de referência, proporcionado ou uma ascensão no meio social para aqueles possuidores de recursos para o consumo de modelos de referência, ou impotência e fracasso para aqueles que não estão incluídos neste mercado. (GUIMARÃES, 2009).

Outra característica desse novo mapa é a exaltação da empresa como uma instituição modelo, que impregna seu *modus operandi* a todas as outras ao contagia-las com seu espírito empreendedor. Inclusive a escola, é claro, assim como os corpos e as subjetividades em que nela habitam. Essa nova gama de valores dissemina um culto à performance ou ao desempenho individual, que deveria ser cada vez mais destacado e eficaz. O êxito alcançado nessa missão não é mais medido pelos antigos padrões da normalidade e do desvio, típicos da lógica disciplinar, mas sim com critérios de custo-benefício e outros parâmetros próprios dos axiomas mercadológicos, que valorizam a diferenciação pelo empreendedorismo de cada indivíduo na competitividade com os demais (SIBILA, 2012).

Que tipos de subjetividades se criam hoje em dia, no despontar da segunda década do século XXI? Segundo a contribuição de Sibilila (2012) ao em vez de difundir-se a silenciosa introspecção e o recolhimento nos cernes do psiquismo individual, por exemplo, com o subsídio de instrumentos como a leitura e a escrita, gestos que eram tão habituais em outros tempos nem tão remotos assim, nossa época incita os corpos e subjetividades para que se exibam nas telas cada vez mais onipresentes e interconectadas da atualidade. A amarração entre trabalho e lazer, por intermédio, da estimulação da criatividade e do prazer nos ambientes laborais. Nessa mesma linha, procuram-se características antes combatidas, tais como a originalidade ligada a certa espontaneidade e a capacidade de mudar

rapidamente, reciclando o que se é na veloz sintonia das tendências globais e a serviço do capital.

Também são bem conceituadas a livre iniciativa, a motivação, o empreendedorismo e a vocação proativa, como atitudes capazes de movimentar os mercados e gerar benefícios. Sem esquecer, por outro lado, que tudo isso ocorre numa cultura que enaltece a busca de celebridade e o sucesso imediato, combinando nesse projeto a realização pessoal e a satisfação instantânea, e exaltando valores como a autoestima, o gozo constante, a beleza e a juventude. Em suma: bem-estar corporal, emocional, laboral e afetivo, decorrentes de um ideal de felicidade que perpassa todos os âmbitos. Assim, numa sociedade altamente midiaticizada, fascinada pela incitação à visibilidade e instada a adotar com rapidez os mais surpreendentes avanços tecnocientíficos, entra em colapso aquela subjetividade interiorizada que habitava o espírito do homem-máquina (SIBILIA, 2012).

Três grandes máquinas de expressão se agenciam predominantemente para engendrar tal configuração: a mídia, a ciência/tecnologia e o mercado. Os contornos da produção de subjetividade passam hoje pela busca da auto superação, estímulos que vêm acompanhados da necessidade de atualização constante nos mais variados planos que se articulam com um bom gerenciamento de si sob os moldes empresariais através, por exemplo, de treinamentos e capacitações.

Àquilo que concerne ao mercado o advento do neoliberalismo traz com ele novas tecnologias de poder que tem uma influência importante no funcionamento escolar. Seus interesses agora se voltam para a formação do aluno para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. O que significa a mudança de foco da acumulação de conhecimento para a "formação" de trabalhadores eficientes que consigam atender às exigências impostas pelas constantes mudanças no mercado nos processos produtivos. (ALMEIDA, 2012)

As escolas veiculam o máximo de informações possíveis que possam ser úteis aos seus alunos de acordo com suas vivências cotidianas e os passam como

conhecimento. Ou seja, quanto maior o número de conhecimento, reconhecido pelo número de certificados, mais apto o aluno estará ao mercado de trabalho. O conhecimento se restringe ao interesse imediato do estudante, que se torna o cidadão consciente e o empregado eficiente. Porém, o modelo de escola e o paradigma pedagógico parece não dar mais conta da produção desta nova subjetividade mais alinhada com os propósitos neoliberais contemporâneos (ALMEIDA, 2012).

2.1- Os princípios norteadores das novas tecnologias pedagógicas

Deste impasse surgem diversas novas forças que pretendem reformar a concepção de escola. Levando em conta toda a modificação que se constata no âmbito social, que escola seria capaz de dar conta de ensinar, moldar e formar? Inúmeras práticas de experimentação vêm ganhando espaço, sendo a mais recorrente a de inspiração nos conceitos da *Escola Nova*.

Segundo Almeida (2010), esse modelo de escola começa a aparecer em países da Europa e nos Estados Unidos, após a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1760 - 1850). No Brasil, a *Escola Nova* aparece enquanto uma opção, tardiamente, por volta de 1930, se expandindo até os anos 1970. Ela se apresenta como uma crítica à escola tradicional e, a partir disto, é promovida uma reorganização no sentido de superar certas práticas e instituir outras que, hoje, mais do que nunca, caem muito bem para organização social de cunho empresarial em que vivemos.

Entre as inúmeras alterações propostas pelos corolários da *Escola Nova*, está, por exemplo, a mudança da disposição dos alunos em sala de aula, da organização em fileiras paralelas para carteiras soltas e móveis; da forma como o conteúdo é exposto, passa de aulas estritamente expositivas para incluir outros tipos de atividades em grupo (seminários); e da escolha dos tópicos a serem ensinados.

Podemos pensar em algumas implicações das mudanças propostas pela metodologia, como, por exemplo, a disposição dos alunos em sala de aula. Que

tipo de mudanças acarretaria? O trabalho em grupos permite a realização, em certa medida, de outra atividade que não as aulas expositivas tão caras à escola tradicional. Porém o grupo, na maioria dos casos, é reduzido à simples soma dos indivíduos, pois o resultado do trabalho escolar é avaliado, em grande parte, pela soma das atividades individuais desenvolvidas por cada um dos estudantes, além de as atividades ainda serem centradas na figura do professor, que mantém seu papel diferenciado, na hierarquia escolar.

Apesar de a *Escola Nova* afirmar uma mudança na relação pedagógica, deslocando o foco da figura do professor (sem nenhuma garantia de que isso ocorra) e o localizando no estudante, isto indica não uma valorização do saber do estudante em si, mas valorização da individualidade do estudante. Se os indivíduos são diferentes entre si, não é possível ensinar a todos ao mesmo tempo a mesma disciplina, nem o mesmo tópico. A solução encontrada foi: é preciso fazer com que cada aluno aprenda de acordo com suas necessidades e interesses individuais.

Para concretizar essa empreitada, Almeida (2010) nos sinaliza que o lema estabelecido por John Dewey, "aprender a aprender", marca a posição dos educadores da *Nova Escola*. Ao professor, ou mentor, no caso da nossa escola X, cabe fazer com que o aluno aprenda através de sua própria experiência, que está fundamentada, supostamente, nos seus próprios interesses e necessidades individuais. Desse modo, o professor é aquele que estimula algo que já se encontrava ali, na sua própria existência. A concepção daquele que aprende a aprender está diretamente ligada a uma autossuficiência individual que deve ser fortalecida através do acúmulo de determinado conhecimento e técnicas. Portanto, se torna desafiador pensar na pedagogia assumindo um caráter libertário através dessa prática.

A grande manobra desse método é fazer o individualismo parecer insignificante, por ser exercido em nome de uma suposta autonomia do estudante. Como nos sinaliza Almeida (2010), o indivíduo só se consolida pelo exercício da autonomia e a autonomia se torna, então, uma propriedade do indivíduo, o que faz um estar ligado ao outro inerentemente.

A noção de individualismo nos leva diretamente a outro problema, a aquisição de conhecimentos. As escolas que se filiam à abordagem da *Escola*

Nova tendem a manter a noção de acumulação do conhecimento por um indivíduo e as avaliações refletem bem essa questão. Elas acabam se tornando contínuas e até mais incisivas do que os antigos exames, como já foi dito acima. Incidem ainda no acúmulo de conhecimento e na individualização do processo de aprendizagem. O sucesso ou o fracasso nas avaliações e, futuramente, no mercado de trabalho ou na vida dependem exclusivamente do desempenho individual de cada um.

Poderia a proposta da *Escola Nova* abrir caminhos para práticas mais libertárias? Como exemplo podemos citar a Escola da Ponte em Portugal, localizada em Vila das Aves, Conselho de Santo Tirso, chamada Escola Primeira da Ponte. Segundo as descrições de Alves (2001) a escola teve suas bases modificadas pelo educador José Pacheco, que iniciou o trabalho pioneiro por volta de 1976. A referida escola não conta com salas de aula, ou professores que ensinem conteúdos estanques, ou classes separadas em séries. As crianças de diferentes faixas etárias, condições biológicas e sociais convivem e aprendem juntas no mesmo espaço. Os alunos decidem o que estudar, propõem grupos de interesse para realização de pesquisas sobre os temas e trabalham sob orientação dos professores.

As pesquisas se realizam prioritariamente na biblioteca e na internet. Os professores, por sua vez, somente solucionam dúvidas se solicitados e, mesmo assim, ao atenderem um pequeno grupo, em geral, os próprios alunos discutem e tiram dúvidas uns dos outros. As crianças são sempre convidadas a opinar sobre a escola e outros segmentos de suas vidas em assembleias durante o ano letivo, que são geridas por alunos e professores. Já os pais são sempre chamados a participarem da vida de seus filhos e em hipótese alguma são deixados de lado no processo de aprendizagem de seus filhos. A escola da ponte é conhecida pela busca da autonomia de seus alunos e por valorizar uma formação com bases em conceitos como cidadania e solidariedade.

Aliada a proposta da escola nova e carregando consigo as mesmas preocupações (preparar o estudante para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania) a pedagogia de projetos pode ser vista como a versão educacional contemporânea desta antiga proposta. A palavra projeto pode ter expressões

múltiplas em nossa época: projeto de pesquisa, projeto de vida, projeto pedagógico escolar. Porém, esta abordagem pedagógica, criada por Hernández, propõe a reorganização do currículo escolar por projetos e não mais por disciplinas. Segundo Portes (2005) a pedagogia de projetos tem como objetivo, bem como a escola nova, resignificar o espaço escolar transformando-o em um espaço aberto ao "real". Pois, conhecer se torna estritamente ligado ao contexto em que se vive. Todas essas mudanças também têm inspiração no pensamento do filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952) e com o seu lema "aprender a aprender".

O projeto é visto como uma construção pedagógica prática que tem como foco central a formação global do aluno. O projeto tem uma intenção, um plano de trabalho, um conjunto de tarefas que tendem a um progressivo envolvimento individual e social do aluno nas atividades que são empreendidas de maneira voluntária, por ele ou pelo grupo, sob a coordenação do professor. A proposta, segundo Portes (2005) é dar um novo sentido à atividade de aprender para sermos capazes de solucionarmos situações problemáticas, favorecendo a construção da autonomia, da autodisciplina.

Para essa perspectiva pedagógica desenvolver projetos dentro de sala de aula significa gerar necessidade de aprendizagem (interesse). A ideia é que o aluno leia, pesquise, converse, com pares e professores, calcule, colete dados para construir o seu projeto. O que acaba se convertendo em conhecimento para aquele que empreendeu o esforço de elaboração e execução do projeto (PORTES, 2005). Aqueles que são corolários dessa abordagem defendem que tal prática pode ser aplicada em qualquer disciplina ocasional ou sistematicamente.

Para Portes (2005) sua realização ocorre da seguinte maneira, os objetivos educacionais, as necessidades de aprendizagem e a identificação do nível de conhecimento dos alunos são avaliadas pelo professor a partir disso o ele deve estimular o interesse dos alunos para a confecção de um determinado projeto. Em seguida um tema é escolhido e se inicia a preparação do projeto através de seleção e coleta de material bibliográfico, organização dos grupos e suas respectivas tarefas, montagem de roteiros de atividades, além de busca de outros meios possíveis para a concretização do projeto caso seja necessário.

A execução dos projetos é o momento em que as atividades anteriormente acordadas e distribuídas são exercidas. Bem como, a execução se torna o momento de realizar estratégias para responder às questões e hipóteses levantadas durante a exposição, coordenar pontos de vista diferentes e revisar a participação de cada um em tudo aquilo que foi apresentado. Por fim, temos o que é chamado de apreciação o que seria a avaliação de todo o trabalho realizado. Esta apreciação tem como objetivo avaliar se as informações novas foram adquiridas, se questões decorrentes do preparo e da execução do trabalho foram esclarecidas e construir conclusões em torno do projeto, o que ocasiona, portanto, o crescimento dos alunos.

Almeida (2010) nos sinaliza que o quê ocorre quando trabalhamos com a pedagogia de projetos é uma sistematização abstrata da prática, pois os projetos devem nos levar a resultados práticos, que são expostos pelos alunos ao final de cada etapa. Assim, o conhecimento para a pedagogia de projetos é sempre um produto final, que se exprime pelos resultados dos trabalhos dos alunos que reproduzem suas práticas cotidianas e tentam encontrar "soluções" para possíveis problemas. O conhecimento só adquire sentido através da obtenção do produto final, enquanto o processo de construção que leva à esse determinado produto se vê denegrido. Se conhecer é um produto como seria a compreensão da realidade senão da forma como é concebida por um projeto? Novamente, assim como na divisão espacial da escola nova, encontramos partes divididas que juntas formam o todo e só assim ganham sentido, tanto quando os alunos se dividem em atividades específicas para a realização do projeto, quanto em relação a sua própria estrutura seccionada.

Aquilo que se apresenta como resultado dessa amálgama de práticas seria um estudante que, futuramente, seja capaz de atender às exigências impostas pelas constantes oscilações/modulações do processo produtivo e de consumo, transmutado na figura daquilo que significa, nos dias de hoje, ser um cidadão consciente e trabalhador competente, ou seja, mais um avatar a serviço do capital. Sua formação deve ser sempre voltada para o ingresso ou manutenção no mercado de trabalho neoliberal. Sendo que a escola de ensino fundamental se ocuparia de formar o cidadão, enquanto a de ensino médio formaria o cidadão para o mercado de trabalho.

A escola, desta forma, se mantém no lugar daquela que se dedica a reproduzir a organização social vigente ao ensinar aos seus alunos seus lugares sociais pré-determinados. Torna-se necessário assumir a importância política da formação, embora esta esteja disfarçada sobre uma dita neutralidade. Para Gallo (2007) é preciso colocar a educação a serviço da transformação social e não mais de sua manutenção.

Faz-se necessário que perspectivas propiciadoras de um espaço de criação e de resistência se fortaleçam. Porém, a questão crucial é como resistir? Se na modernidade a resistência se definia por uma matriz dialética, ou seja, de oposição direta das forças em jogo que disputavam pelo poder concebido como centro de comando, no contexto atual, como nos indica Pelbart (2003), são suscitados posicionamentos mais oblíquos, diagonais, híbridos e flutuantes. O conflito hoje se dá de outra maneira. Certas dinâmicas evidenciam uma mutação na lógica da resistência que vai além das figuras clássicas da recusa.

Pelbart (2003) se questiona podemos viabilizar novas maneiras de existir que não sejam comandadas pelo capital. Como produzir territórios existenciais que não os que são produzidos e ofertados pelo capital? De quais subsídios dispomos para afirmar um modo próprio de se ocupar a escola, cadenciada com o espaço comunitário, de produzir conhecimento e até mesmo bens e fazer com que estes circulem, de reinventar o corpo? Como tecer um território existencial e subjetivo que não esteja em consonância com a serialização, com a reterritorialização econômica, social, subjetiva que vem acompanhada de seus mecanismos de expropriação? Como seria possível detectar modos de subjetivação emergentes, enunciações coletivas?

Para Minayo-Gomez e Barros (2002) na escola pública brasileira, onde esta pesquisa foi realizada, encontramos um panorama bastante precário, o que acarreta em diversos efeitos no cotidiano como insatisfação nas atividades diárias, cotidiano estressante, a relação entre alunos e professores parece ser perpetuamente perpassada por conflitos, o ritmo de trabalho acelerado, carga horária de trabalho excessiva, políticas públicas descontextualizadas do cotidiano das escolas. Os processos de trabalho viabilizam de maneira insatisfatória o compartilhamento de experiências, fortalecendo o isolamento tanto da escola em

si mesma quanto daqueles que se encontram dentro dela, pois o trabalho é fragmentado.

Essa configuração precária gera consequências também no lado dos alunos como altos índices de evasão escolar, taxas alarmantes de reprovação e repetência. Se a escola é um mercado que oferece produtos e serviços parece que estes estão, a cada dia, menos atrativos o que vem gerando consumidores insatisfeitos.

Apesar de todos os impasses a escola encontra meios de criar e resistir a partir de novas práticas tanto no sentido da recusa, quanto no sentido de criação. Pois, toda prática de formação tem que lidar com confrontos e disputas entre aqueles que compõem o território escolar. Quais seriam, então, as estratégias de enfrentamento criadas para produzir lutas, para um exercício mais autônomo do viver?

No cotidiano escolar é possível captar não apenas corpos domesticados, disciplinados ou movimentos estereotipados. Observa-se também, corpos rebeldes, corpos que resistem, corpos que ousam desrespeitar as tentativas de homogeneização e de serialização capitalista. Essas recusas se rebelam contra os mais variados autoritarismos e normatizações. Outras formas de ser, de agir, e de produzir e de trabalhar vão se criando. Mesmo quando os impedimentos de todas as ordens se colocam.

Rocha (2006) nos convida a refletir sobre as práticas de formação enquanto um paradoxo, sendo efeito do encontro de práticas que uniformizam, que assujeitam e da complexidade que lança professores e alunos a pensar fazendo com que se abram novas temporalidades. Apesar de todas as investidas em um saber padronizado e na equalização dos alunos a complexidade da formação está nas necessárias e contínuas deformações, que se efetivam pela afirmação da diferença. Portanto, aquilo que escapa ao controle também pode ser visto enquanto formação, aquilo que porta potência de campos de afecção, territórios de intensidades que geram movimento são pensados por Rocha enquanto práticas de formação como acontecimento.

Uma escola que produz a todo instante processos de subjetivação que não os hegemônicos tem que estar atenta para dar visibilidade tanto às recorrências quanto as discontinuidades. A constituição de territórios de imanência que possibilitem a formação enquanto acontecimento está no acolhimento das diferenças. Uma aula acontecimento gera uma desordem positiva, uma potência criativa ao invés de pedagogia utilitarista, prescritiva e burocrática. São estes movimentos que desejamos afirmar neste trabalho.

3. Habitando um território existencial

Neste capítulo, o empenho se dá na construção do relato de pesquisa de campo, usando, enquanto suporte o Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues de Lima, para acompanhamento de processos que, mesmo antes da entrada do pesquisador, já se encontravam em curso, naquele determinado território. O trabalho se vale da observação participante, aproximando-se, portanto, das pesquisas etnográficas que mantêm um contato direto com os sujeitos e o seu território existencial. O que se apresenta nesta proposta, enquanto diferença, é o esforço de tentar passar da observação participante para a participação observante, afirmando, assim, o seu caráter de intervenção.

Para cartografar-se um campo, assim como indica Caiafa (2007), o afastamento reside não em relação ao suposto objeto de pesquisa, mas em se procurar manter um certo grau de afastamento daquilo que o pesquisador considera familiar no território para desta forma experimentar o estranhamento.. Isso não é de forma alguma tarefa fácil de ser realizada, pois a instituição escolar e seus atravessamentos perpassam as relações do cotidiano. Portanto, é preciso um esforço ainda maior para estranhar e, assim, questionar determinadas práticas que se naturalizaram ao longo da história da instituição.

Ao entrar em campo, o processo que pretendia acompanhar já se encontrava em curso há um ano e meio. Assim, como afirmam Barros e Kastrupp (2009), me vi na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. O momento de entrada no campo já estava carregado de histórias anteriores, de acontecimentos e de processualidades que antecederam a minha chegada. Segundo as autoras, essa espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto apenas por formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Além disso, outro grande desafio enfrentado na pesquisa foi de afirmar o seu caráter processual em todos os seus momentos, seja

na coleta, na análise, na discussão dos dados e, principalmente, na escrita dos textos, relatos, artigos e dissertação.

Ao passar da observação à escrita dos textos da pesquisa, o maior desafio era o de transformar tudo aquilo que foi registrado durante as visitas ao campo naquilo que foi captado na experiência, em conhecimento e em modos de fazer. Para tanto, relatos regulares das visitas e atividades foram registrados tanto para o que era observado quanto para impressões advindas dos encontros. Além disso, a observação consistia em captar aquilo que se passava no plano intensivo do campo, tomado por forças e afetos, o diário de campo longe de ser algo próximo a uma ata era na verdade um relato de experiência ocorrida em determinado momento e local específico. Deste modo, todo este material foi de suma importância para a elaboração dos resultados desta pesquisa e da escrita do texto final desta dissertação.

Para tanto, é muito importante que a política de escrita esteja condizente e coerente com a política de pesquisa e de produção e análise de dados no campo. Como nos apontam Barros e Kastrupp (2009) a questão metodológica fundamental é a de se desenvolver uma política de construção coletiva de conhecimentos e não fazer dos participantes meros objetos de pesquisa. Portanto, é preciso incluir nos relatos as contradições, os conflitos, os enigmas e problemas que estejam em aberto. Ao escrever o relato, a pretensão é mostrar expressões, paisagens e sensações, além do coletivo que se faz presente, durante a produção deste texto, não sendo estritamente necessário que as conclusões se configurem, enquanto um todo fechado e homogêneo, ou muito menos que estas confirmem modelos teóricos já existentes.

Se cartografar é acompanhar processos (BARROS; KASTRUP, 2009), é válido que procuremos sempre indicar que a processualidade está presente em todos os momentos da pesquisa. O processo está nos avanços, nas paradas, quando acreditamos que supostamente houve um retrocesso no campo, na escrita, na pesquisa, pois, para a cartografia, todos estamos em processo, em construção contínua. No caso específico desta pesquisa, o conhecimento foi produzido coletivamente o tanto quanto possível, em que um coletivo se fez com a pesquisa e a pesquisa se fez com o coletivo.

Assim como afirma Rocha (2006), ao entrar em campo, a aposta é na construção do conhecimento entre o saber já elaborado do pesquisador e o fazer que produz continuamente saber, organizando a ação investigada. Para o trabalho pautado na Análise Institucional, é importante a construção de um campo de análise, como foi acima construído, e a organização de conhecimentos históricos, políticos e contextuais sobre o campo de intervenção, no qual buscamos desenvolver o processo de investigação.

O campo de intervenção só se constitui enquanto tal quando as experiências locais entram em análise à luz da contextualização sócio-histórico-política. Ou seja, quando os efeitos e suas práticas são tomados em toda a sua complexidade, desconstruindo psicologismos, individualizações, determinismos; e o que surge, enfim, é uma análise dos modos de existência daquele campo específico.

3.1 O relato e a busca contínua das intensidades

Esta pesquisa se inicia com uma longa e frustrada negociação com uma escola da rede municipal, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Infelizmente, por questões burocráticas, não nos foi concedida a autorização para estabelecermos definitivamente a almejada parceria de trabalho. Deste modo, em dezembro de 2014, já na metade do meu curso de mestrado fui obrigado a buscar um novo campo¹. Insisti no intuito de compartilhar um território existencial para realizar este trabalho e entrecruzar com a experiência uma discussão conceitual para, a partir de então, tecer uma reflexão.

Quando em meados de dezembro de 2014, surgiu uma demanda de pesquisa de maneira surpreendente. O coletivo de pesquisa da Universidade Federal Fluminense, chamado Etnoeducação e Patrimônio, que contava com minha participação, recebeu um pedido de parceria de pesquisa vindo de uma escola. A proposta dessa escola tinha total pertinência com aquela, elaborada no projeto de mestrado. Surgiu, então, um interesse imediato de aceitar o convite dado que, por motivos de força maior, nenhum de seus outros participantes pôde aceitar. No mesmo momento, foi assumida a responsabilidade de oferecer uma parceria com aquela instituição, em acordo com o coletivo, e o contato se iniciou

¹ Para maiores detalhes a respeito desta experiência consultar o artigo intitulado “Novas Tecnologias educacionais e seus desafios”. Link: <http://revista.uft.edu.br/index.php/desafios/article/view/1751/8433>

através de e-mail. Em toda essa injunção, muitas reflexões e questionamentos me foram suscitados e, hoje, fazem parte do processo de escrita deste trabalho.

No curso da investigação, começamos com a análise da demanda, que é criada quando o pesquisador/psicólogo oferece seus serviços, podendo esta ser uma demanda geral ou local que se modifica, ou não, mediante o andamento da pesquisa. O que já indica também o início da análise de implicações ou a análise do sistema de lugares da pesquisa.

A demanda apareceu em um momento no qual não pude estar junto ao coletivo, que se tratava de uma reunião com o professor português José Pacheco, conhecido mundialmente por seu trabalho na Escola da Ponte. Essa escola, que funciona até os dias de hoje, em Portugal, no município do Porto, utiliza uma pedagogia alternativa que une diversos métodos e concepções, como, mais uma vez, o da *Escola Nova*, citada acima, e princípios do *movimento institucionalista*. Naquela ocasião, a escola na qual, futuramente, a pesquisa se daria, demandou uma parceria junto à universidade, sem especificar muito bem suas motivações, desejos ou objetivos. A demanda chegou somente como um pedido de parceria e de contato para uma conversa mais aprofundada.

A particularidade e importância deste informe para a pesquisa de mestrado residem no fato de que esse grupo, que representava a escola que participava do encontro, demonstrou uma identificação com a proposta de trabalho do coletivo, que era refletir sobre as possibilidades de práticas pedagógicas alternativas em escolas no Estado do Pará. A demanda veio especificamente de um dos professores e coordenador do coletivo que, ao ouvir o meu aceite, ficou contente e me explicou que ele tinha conhecimento somente de um projeto em andamento na escola, e me orientou que eu entrasse em contato com a coordenadora pedagógica por correio eletrônico. Portanto, a ferramenta de primeiro contato e negociação seria o e-mail, meio de comunicação que eu já havia muito utilizado sem sucesso com outro campo. Apesar disso, o novo campo abria um horizonte de possibilidade de trabalho ainda pouco conhecido.

A partir do relato inicial do professor, já seria possível começar a traçar a análise daquela demanda. Antes de qualquer coisa, é preciso pensar em uma autoanálise: era preciso examinar como a demanda tinha sido criada para, então, chegar a mim e minha pesquisa. Como nos indica Baremlitt (1996), por trás de toda oferta de um serviço existe alguém que diz ter algo que falta ao outro, o que

acaba gerando uma demanda. Portanto, é necessário articular essa demanda com a oferta.

Primeiramente, a demanda é direcionada ao grupo de pesquisa que realiza um trabalho relacionado a processos de formação, mas que tem o sentido de sua reflexão voltado primordialmente para um campo específico, que não contempla de imediato a situação da escola. Ninguém do grupo, além de mim, estava disponível no momento, para realizar algo que exigisse tamanho investimento e trabalho. Além disso, eu estava justamente engajado na possibilidade de inserção em um campo de pesquisa que fosse capaz de dar sentido às minhas reflexões, ou não. A partir desse momento, tornou-se necessário um grande esforço para refletir sobre esse encontro que acabara de emergir.

O pedido veio de maneira ampla: "um trabalho". Ao menos como me foi passado, sem queixas, sem demandas específicas direcionadas mesmo ao professor. O que restava, então, era realizar o contato com a escola e ouvir o que eles tinham a dizer. Naquele mesmo dia, assim que cheguei a minha casa, imediatamente enviei a mensagem para a coordenadora pedagógica da escola. Na mensagem, apresentei a mim e a pesquisa, oferecendo uma parceria entre nós, além de explicar como havia tomado conhecimento da escola. Não levou muito tempo para receber um animado retorno, "claro que interessa!", que me souou como um grande alívio.

Mesmo sem solicitação prévia, já fui imediatamente convidado a conhecer a escola, conversar pessoalmente com a coordenadora, e fui chamado para participar de uma reunião com os professores que faziam parte do projeto. Essa reunião serviria para discutir estratégias e avaliar suas perspectivas para o ano vindouro e também para realizar um balanço do ano anterior, o que me pareceu uma oportunidade única de conhecer mais de perto a escola e entender o que se passava por lá.

3.2 A Escola Professora Alcina Rodrigues de Lima

A pesquisa teve lugar no Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima. Essa é uma instituição localizada no município de Niterói, na região metropolitana do Rio de Janeiro. A escola se localiza mais precisamente no bairro de Itaipu, na Região Oceânica da cidade. O bairro é majoritariamente residencial e

conta com grande parte da sua área banhada pelo mar, por um lado, e, por outro, um vasto trecho de mata atlântica preservada pelo Parque Estadual da Serra da Tiririca. Já em sua parte central, temos a Lagoa de Itaipu, que batiza o bairro. A praia em forma de enseada oferece porto seguro para muitos barcos da região, o que faz com o que muitas pessoas que residem no bairro sejam envolvidas direta ou indiretamente com atividades marítimas, como, por exemplo, pesca, ou simplesmente navegação e esportes aquáticos.

Segundo relatos de funcionários, a escola foi inaugurada em um prédio precário, onde a professora que hoje a nomeia foi indicada diretora. Com a ajuda da comunidade e de um patrono que vivia naquela região, foi fundado o antigo curso do ginásio. A escola que recebia o nome do antigo patrono, Ataíde Parreiras, passou, posteriormente, a ser nomeada com o nome atual da professora Alcina, após sua aposentadoria. Novos prédios foram sendo construídos ao redor da antiga casa, que também foi reformada e a escola foi se estabelecendo e aumentando sua capacidade. Hoje, ela conta com 13 funcionários do Estado, 9 funcionários terceirizados, 100 professores e 788 alunos.

Além dessa descrição meramente espacial e geográfica, desse breve histórico e explicitações burocráticas, me pergunto o que é habitar esse território existencial, em todas as suas intensidades. Perguntas surgem, como o que acontece no campo a ser pesquisado? Quais são as suas ações, metas norteadoras? Quais referenciais teóricos podem ser usados nesta pesquisa de campo? Que autores e conceitos podem ajudar-me na reflexão, em minha intervenção e na construção do texto? Como poderia encaminhar esta pesquisa?

3.3 O projeto Núcleo de Aprendizagem Colaborativa em análise

Mesmo um pouco antes da minha visita, algumas respostas vinham surgindo, quando recebi um arquivo que explicava brevemente que havia um projeto em curso dentro da escola e do que se tratava o mesmo, bem como tudo que havia sido conquistado e o que era almejado no futuro. No ano de 2013, o Projeto Núcleo de Aprendizagem Colaborativa (NAC) começou a tomar forma como uma iniciativa de um coletivo de professores, no Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima. As diretrizes principais que orientam esse projeto são a autonomia, a solidariedade, a responsabilidade, a honestidade, o

respeito e a produção de uma postura crítica que contribua para formação de alunos agentes de transformações e ativos, enquanto cidadãos.

No segundo semestre do referido ano, o projeto NAC se iniciou com cinco turmas do 6º ano, em fase piloto. Sua proposta consistia na implementação de uma nova metodologia pedagógica sintonizada com os desafios contemporâneos. A parte essencial dessa empreitada foi trazer o aluno para o centro do processo de aprendizagem e, torná-lo protagonista da construção do saber. Melhor dizendo, o que se pretendeu foi retirar alunos e professores do seu isolamento e fortalecer as práticas de ensino e aprendizagem voltadas para o coletivo.

Os idealizadores do projeto afirmam que os objetivos do projeto NAC se encontram em consonância com as políticas públicas contidas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que apoia a liberdade de aprendizagem, de ensino, de pesquisa, de divulgação da cultura, do pensamento, da arte e do saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Segundo os mesmos, assegurar essa consonância torna inevitável a emergência de uma gestão democrática do ensino público, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho pedagógico e as práticas sociais.

O desafio dessa proposta se iniciou a partir da criação de um modelo pedagógico apto a convergir com os saberes locais dos estudantes, apontando sempre para o fomento da iniciativa e da autonomia nestes. Essa metodologia consiste na realização de tarefas a partir de estudos dirigidos que contêm as matérias do currículo mínimo bimestral. Para a realização dos estudos, os alunos se organizam, preferencialmente, em grupos de cinco, e todo o conteúdo do bimestre é gerido através de um planejamento cotidiano. As aulas expositivas, que se concentram no saber do professor e no seu ensino, são diminuídas e substituídas pela iniciativa do aluno em elaborar, de acordo com seu tempo e manejo, seu aprendizado, na medida do possível.

Para auxiliar a organização dos estudos dirigidos, cartazes foram criados para que os alunos pudessem indicar sua posição no andamento dos estudos, seu nível de entendimento em relação ao conteúdo, suas avaliações em relação aos acontecimentos cotidianos e grupos de organização das tarefas do dia-a-dia. Tais cartazes funcionam como dispositivos de auxílio e organização da aprendizagem, que fazem parte do Planejamento Diário escolar. Além dos cartazes, outros dispositivos foram criados, como o dispositivo chamado "direitos e deveres", em

que os próprios jovens estabelecem, em conjunto, as regras de convivência dentro do ambiente escolar e avaliam o seu cumprimento, o que acarreta, inevitavelmente, em um aumento no grau da autogestão, no âmbito escolar.

Nessa nova composição, o professor ocupa um lugar diferenciado, que é denominado de tutor. Ele se torna responsável, em média, por grupos de doze alunos, de acordo com o número de jovens matriculados nas turmas em que o projeto está sendo implementado. A finalidade da criação desses grupos iniciais é, em um futuro breve, alcançar a supressão das salas de aula em toda a escola, que segregam os alunos por séries ou anos letivos, e substituí-las por espaços amplos, permitindo o trabalho coletivo de alunos e professores.

O tutor, no contexto específico dessa escola, assume o papel de mediador, adquire a postura daquele que orienta, portando uma capacidade de ampliar os conhecimentos para além do território escolar, deixando, aos poucos, o lugar de detentor exclusivo de um saber transmissível de forma direta e objetiva. O tutor tem como função principal incentivar um espaço de experimentação e reflexão, no coletivo escolar. Esse papel se concretiza, hoje, através de uma reunião de tutoria, que acontece uma vez por semana, durante o tempo de aula, em que é discutido e avaliado o comprometimento e responsabilidade do aluno, através dos planos semanais e do dispositivo "direitos e deveres", além do acompanhamento cotidiano dos alunos.

A nova concepção de educador nos leva a apresentar as mudanças efetuadas na avaliação, que toma a forma, aqui, de uma autoavaliação. Ela ocorre ao longo de todo o processo de aprendizagem, e não somente em períodos específicos e estanques, deixando, assim, de ser cumulativa, tornando-se processual. Em síntese essa proposta visa avaliar a trajetória do aluno durante o período de planejamento semanal e através das atividades dos estudos dirigidos propostos.

Sua maior fonte de inspiração é a experiência da escola Amorim Lima, em São Paulo, no que concerne o estudo dirigido e o roteiro de estudo, que é o carro-chefe do trabalho. Quando a ideia foi lançada, ela se assemelhava muito a um exercício, como aqueles que encontramos em livros didáticos, o que, após algum tempo, se tornou um estudo dirigido que levava os alunos a pesquisar em várias fontes, para obterem as respostas. A intenção do projeto é que seja possível, em

algum momento, abandonar o estudo dirigido para dar entrada em algum método específico de elaboração de projetos.

3.4 Da observação participante à participação observante

Essa foi a forma como ficou entendida, primeiramente, a proposta do projeto em questão, ou seja, de maneira formal e delimitada. Então, de imediato, se intensificou o interesse por tudo aquilo que foi lido e me senti muito incentivado para minha primeira visita à escola. Para tanto, assumir uma postura determinada, um *ethos* do cartógrafo, se fez necessário. Para pôr em questão os pressupostos objetivistas e cientificistas das pesquisas tradicionais que acabam sendo impostos, enquanto ideais de verdade, me atenho à postura cartográfica de dissolução do ponto de vista do observador.

Segundo Passos e Eirado (2009) a dissolução do ponto de vista do observador significa que o pesquisador desnaturaliza a realidade de determinado objeto, permitindo uma abertura para os diversos pontos de vista que habitam a mesma experiência do real. O pesquisador não se deixa capturar por pontos de vistas dicotômicos, tomando uns como verdadeiros e outros como falsos. A dissolução não significa o abandono da observação, mas sim assumir um olhar em que não há separação entre o objetivo e o subjetivo. O que está em jogo é a contemplação da coemergência do sujeito e do mundo.

Não mais afirmamos uma política cognitiva que potencializa o distanciamento daquele que conhece e aquilo que deve ser conhecido. Para afirmar a dissolução da observação, resalto o conceito de transversalidade de Guattari (1968), já discutido acima, que expressa uma dimensão da realidade que não está restrita a uma identidade, uma individualidade, uma forma, mas experimenta o cruzamento de várias forças que vão se produzindo a partir do encontro entre os diferentes e entre as diferentes junções de uma rede de enunciação, da qual surge um mundo compartilhado pelos sujeitos.

Para Guattari (2004), existem graus de abertura comunicacional ou *quantas* de transversalidade, que indicam uma variação de um espectro que vai do ponto de vista do proprietário, ou seja, um baixo grau de abertura, passando por pontos de vista não proprietários, em que há um aumento de abertura e referência no coletivo, até a chegada à experiência sem ponto de vista, ou uma experiência

que encarna as flutuações do campo comunicacional. A transversalidade é mais uma direção de variabilidade desses pontos de vista do que a eliminação dos mesmos. O que está em questão é mais permitir a variabilidade dos pontos de vista do que uma experiência sem ponto de vista, que parece, para Passos e Eirado (2009), quase que uma utopia. Trata-se de ser perpassado pelas múltiplas vozes que atravessam um processo, sem apoiar-se em nenhuma como sendo determinante. O conceito de transversalidade vai nos indicar uma direção para o trabalho realizado no campo, tanto metodológica quanto de intervenção.

Neste primeiro momento da entrada em campo, várias questões se impõem, como o tempo de trabalho pequeno, a enorme distância percorrida até a escola e o custo financeiro das passagens. Apesar de todos esses percalços, estava implicado realizar a pesquisa em um campo que oferecesse a possibilidade de entrada e de trabalho, e foi justamente o que aconteceu, a partir deste momento. A todo instante procurei realizar esta pesquisa em uma escola pública, pois, apesar de encontrar-me em uma das instituições particulares mais caras da cidade do Rio de Janeiro, o objetivo era trabalhar com uma escola pública, afirmando, assim, um ensino público, gratuito e de qualidade. Portanto, reforçando que mesmo em tempos de ampla capitalização da vida e de seus modos de expressão, ainda podemos encarar os processos de formação de outras maneiras, que não como um negócio. Esse fato pode perfeitamente ser encarado como uma contradição, nesta pesquisa.

É com esse breve panorama que inicio minhas visitas à escola. Em meu primeiro dia, cheguei a ela já cansado e ao início da noite, por ter pego um trânsito muito intenso, por conta de um engarrafamento na ponte Rio-Niterói. Havia sido convidado para assistir a uma reunião com os professores que participavam do projeto ou estavam interessados em participar deste no ano seguinte. Tentei manter sempre a minha atenção, assim como nos indica Kastrup (2009), concentrada, porém sem focalização, ou como afirma Deleuze, em seu abecedário, uma atenção à espreita.

O estabelecimento físico que abriga a escola é formado por três prédios, sendo um mais antigo, que data da inauguração da escola, e outros dois que foram sendo construídos com o passar do tempo, na medida em que a escola foi crescendo. Juntos, os dois têm um formato em "U" e, em seu centro, se encontra uma quadra de esportes coletivos, além de um pequeno pátio com algumas

árvores. Ambos os prédios se encontram bem conservados e cuidados. Ao entrar na escola, o que mais me chamou a atenção foi a grande quantidade de grades, telas e portas cerradas. Tentei ler alguns painéis na entrada e no seu corredor. Neles, continha informações, notas e frases motivacionais. Logo fui encaminhado para a sala dos professores, para aguardar que a reunião começasse.

Na sala, três professores conversavam sobre questões das suas vidas pessoais, o que rapidamente se modificou, quando um deles sintonizou uma pequena televisão em um programa de jornalismo policial. O assunto se voltou rapidamente para violência, crimes e polícia, deixando o clima um pouco pesado. Nesse momento, a pessoa que eu aguardava chegou. Nós nos apresentamos e ela me convidou para uma sala nos fundos da escola, onde se passaria a reunião para a qual fui convidado.

Assim que chegamos à sala, o encontro não demorou muito para iniciar-se, e foi muito importante para a pesquisa estar presente naquele momento. Consegui, através dos relatos daqueles que participavam, ouvir os seus desafios, as suas conquistas, dúvidas e anseios, pois se tratava de uma reunião para todos realizarem um balanço de como tinha sido o ano e também para traçarem metas para o ano seguinte, falarem um pouco de suas expectativas e limitações perante o projeto NAC. A maioria dos presentes me pareceu bastante engajada em suas atividades e parecia um esforço a mais estarem naquela reunião, que excedia a jornada diária de trabalho. Várias questões vieram à tona, como problemas econômicos, políticas governamentais, falta de recursos, como trabalhar satisfatoriamente utilizando um novo método proposto pelo projeto, falta de professores, funcionários e colaboradores. Porém, apesar de tudo isso, todos pareciam dispostos a avançar com o projeto e com os seus trabalhos.

Todas as modificações propostas por esse projeto é iniciativa dos próprios professores, que se reuniram primeiramente em um grupo de estudos, pesquisaram possibilidades de acordo com a estrutura da escola, sua capacidade e número de professores. Então, após um semestre de estudos e discussões, o coletivo começou a implementar algumas das propostas discutidas nas reuniões. Tudo o que foi relatado anteriormente em relação ao NAC são diretrizes de trabalho, nenhum dos profissionais é compelido a aplicar as modificações, todos têm total liberdade de trabalho nas suas salas de aula e ninguém participa do projeto, ou dos encontros, por algum tipo de obrigação ou coerção de nenhuma natureza.

Nesse mesmo dia, antes de ir embora, estabelecemos um acordo inicial que afirmava que passaria a visitá-los todas as terças, durante as reuniões do projeto, pois o ano letivo tinha terminado e não contávamos com a presença dos alunos na escola. Assim, as reuniões iam acontecendo e minha presença ia se tornando mais comum entre eles. Por diversas vezes, antes de apresentar-me, fui tomado ou como um novo professor, ou como algum policial de ronda, fato que merece ser abordado mais a fundo, pois a escola é patrulhada por policiais da Polícia Militar, armados com armas de fogo e cassetetes. Quando fui confundido com um policial, questionei a presença destes profissionais em ambiente escolar. O que parece, considerando as respostas, é que a presença deles se naturalizou na escola, é normal que homens e mulheres armados circulem entre os profissionais e estudantes, pois, assim, todos estão mais seguros, tanto dos perigos externos quanto dos internos.

As reuniões das terças-feiras eram noturnas, o que tornava tudo muito complicado para mim, que saía do município do Rio e me descolava para a Região Oceânica de Niterói. Sempre escutei das mais variadas pessoas relatos de assaltos nas proximidades, o que me deixava ainda mais apreensivo. Porém segui frequentando as reuniões, que consistiam na tentativa de conseguir parceiros que pudessem contribuir de alguma forma para o projeto e, conseqüentemente, para a escola. Diversos profissionais de várias áreas compareceram às reuniões ofertando as suas contribuições, que são avaliadas e discutidas pelos professores, função que eu acreditei ser um pouco esperada de mim também, embora não tenha me colocado especificamente neste lugar, que avaliei como alguém que fornece um serviço. Além da presença de profissionais que se propunham a ser parceiros da escola, nas reuniões, também era possível ouvir muitas queixas de diferentes níveis e de diferentes profissionais. Essas queixas geralmente versam sobre as condições de trabalho não muito boas, a falta de profissionais e de recursos, a falta de investimento em capacitações, longas jornadas de trabalho e baixa remuneração. Os pressupostos do projeto foram debatidos algumas vezes e a discussão girava em torno principalmente do rigor, ou a falta dele, quando o método era utilizado.

Por algumas vezes os professores discutiram sobre o quanto deixar que os alunos tenham um determinado nível de autonomia e responsabilidade pode incorrer no marasmo e na inércia por parte destes. Para solucionar tal problema,

algo teria de ser feito, e estratégias individuais foram traçadas, dependendo de cada matéria, de cada professor e de cada situação específica, indicando uma grande abertura tanto no nível comunicacional quanto no nível das práticas.

Em um determinado momento, as reuniões terminaram, pois o ano letivo ia começar. Os professores entraram de férias e, posteriormente, se dedicaram aos preparativos do próximo ano. Quando o novo ano letivo teve início, a nossa parceria continuou, porém o projeto segue encontrando dificuldades para a sua implementação, como a falta de recurso e de profissionais. A novidade parecia ser o aprofundamento e a ampliação da proposta do projeto, tomando proveito das parcerias estabelecidas anteriormente. Entretanto, em uma das reuniões, já após as férias, um dos parceiros convidados apresentou uma proposta que pareceu ter interessado muito a alguns participantes do projeto.

Ele é um representante de uma empresa particular que tomou a palavra e começou a explicar a proposta da sua empresa. Primeiramente, esclareceu que os serviços seriam oferecidos gratuitamente à escola Alcina, em regime de voluntariado e executado por ele próprio. A instituição se autodenomina enquanto uma escola de projetos, norteadas por uma educação democrática, livre e consciente. Essa empresa não tem um edifício ou estabelecimento de ensino. Sua aposta é "na empatia, comunicação afetiva, através da convivência e da potência realizadora do ser". O projeto propõe que a criança aprenda pela alegria, exercitando, assim, sua própria potência, transformando-a em força e ação de saber.

O objetivo do trabalho é auxiliar o NAC na confecção futura dos seus próprios projetos. O método utilizado por eles consiste em, basicamente, que os alunos tragam suas ideias, interesses e questões para serem pensadas conjuntamente com os instrutores do projeto; com diversas ferramentas, agem para a construção de um protótipo; por fim, os instrutores recebem *feedbacks* sobre o que foi aprendido, além de novas perguntas e ideias para explorarem. Cada instrutor trabalhará com 10 alunos e participarão da empreitada três instrutores. Os 30 alunos poderão escolher livremente participarem do projeto e passarão o que aprenderam aos outros. Essa é uma exposição muito sucinta do projeto e do que seria realizado na escola.

Porém o representante da empresa não ficou nem um pouco à vontade para apresentar o seu projeto, o que poderia vir a ser um analisador das forças na escola

Alcina. O motivo de ele não ter ficado confortável para sua apresentação foi as constantes interrupções e questionamentos da sua prática. Dois professores que não participavam diretamente do projeto NAC, mas estavam na reunião para conhecerem melhor a proposta, foram veementemente contra o trabalho apresentado pelo representante da empresa. Eles alegaram que os alunos não fariam as atividades propostas e que a ideia de uma escola no formato apresentado seria impossível. Frente a essas afirmativas, o representante ainda tentou contra-argumentar pacientemente, o que não surtiu muito efeito. Inclusive um dos professores deixou a reunião um pouco sobressaltado.

Tal acontecimento pode ser visto como um analisador das forças que estão presentes dentro dessa instituição. Ele revela como grande parte dos professores encara o projeto, pois um dos argumentos dos professores que foram contra a inserção da empresa na escola era a falta de disciplina e de cobrança do método, sem contar que, para eles, há um excesso de liberdade que os alunos não teriam maturidade para lidar. Um dos pressupostos apresentados pelo palestrante era a supressão metafórica, inicialmente, e posteriormente talvez, factual dos muros da escola. Tal concepção foi encarada pelos dois professores com mais consternação e insatisfação.

Após essa reunião sobre o projeto e de um longo tempo sem participar de reuniões na escola, pois não estavam sendo realizadas, fui convidado a participar do conselho de classe dos professores que lecionavam do sétimo ao nono ano, período que abarcava a inserção do projeto, naquele momento. Percebi que essa reunião não ocorria com muita frequência. Além disso, as reuniões do projeto não estavam mais ocorrendo havia algum tempo.

Porém, com muito esforço, uma reunião conseguiu ser convocada e com uma boa adesão dos professores. O encontro teve início e a coordenadora perguntou aos professores por qual turma eles desejavam começar a conversa. Alguns professores pedem para falar da turma 701, turma que os professores, em geral, criticaram bastante. Os professores não lecionavam em todas as turmas, e cada professor falava e intercedia apenas pela turma na qual trabalhava.

A reunião consistiu, basicamente, em perguntas prontas feitas pela coordenadora, primeiramente sobre a turma como um todo e, então, os professores dizem suas posições, que variam muito pouco entre os mesmo. Em seguida, a coordenadora pergunta pelo rendimento de cada aluno. Os professores respondem

de acordo com as suas experiências na sala e, algumas poucas vezes, divergem sobre o "rendimento" dos alunos. Em geral, suas posições sobre turmas e alunos são negativas, dadas raras exceções.

Durante a reunião, os professores são interrompidos pela diretora, que não participava da desta, para trazer uma boa notícia. Ela propôs a criação de um conselho escolar que seria formado por quatro alunos, quatro professores, quatro responsáveis e quatro funcionários. Esses teriam como função fiscalizar as finanças, a administração e os processos pedagógicos da escola. Todos se candidatariam livremente para, então, serem votados por toda escola e responsáveis. Porém a diretora afirma que ainda não tem muita certeza de como vai funcionar o conselho, na prática. Dito isso, somente um professor se mostrou interessado em participar e os outros se entreolharam em silêncio, porém o conselho pareceu ser uma importante via de participação em todos os níveis da instituição, além da abertura de suas portas para a comunidade através da participação dos responsáveis. Apesar de tratar-se de outra determinação vertical, assim como o projeto Ensino Médio Inovador, esta abre a possibilidade do diálogo e a partilha da gestão com os demais. Entretanto resta saber como aconteceria a sua realização.

O debate retorna para as questões da turma 701. A turma em questão é formada majoritariamente por alunos repetentes. Esse arranjo se deu porque o Estado, hoje, é responsável apenas pelo ensino médio; mas como a escola contava com o segundo seguimento do primeiro grau, a escola optou por extinguir as turmas uma a uma, para não ter que deixar de atender uma gama muito grande de alunos de uma só vez. Então, todo ano, uma série é extinta; porém aqueles que não conseguiram passar por ela formam uma turma regular de repetentes, mais alguns outros que conseguiram passar para o ano letivo seguinte, entretanto cursam matérias na chamada "dependência".

Os professores têm relatos negativos dessas turmas, dizem ser turmas violentas, desinteressadas, indisciplinadas e a maioria deles não sabe o que fazer. Em geral, os alunos e as suas famílias são culpabilizados pelos problemas que ocorrem dentro e fora da sala de aula. A reunião chegou ao fim me deixando bastante esgotado e pensativo. Muitos problemas graves foram expostos tanto por parte dos alunos quanto por da instituição, que se coloca impotente, na maioria dos casos. Pergunto-me se outra maneira de encarar esses problemas não seria

possível ou se o modelo do encontro poderia estar propiciando determinadas posturas, e não outras.

Foi-me relatado, após a reunião, que havia pouco tempo o Governo Federal liberou uma determinada verba ao Governo Estadual, para implantar um projeto chamado Ensino Médio Inovador. Essa verba foi repassada e encaminhada pelo Estado ao Instituto Ayrton Senna, que será o responsável pela implementação do projeto na Escola Alcina e nas demais escolas do estado do Rio de Janeiro. A chegada do projeto Ensino Médio Inovador na escola trouxe um novo impasse, pelo fato de as reuniões relacionadas a este serem remuneradas.

Segundo o site da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o projeto pretende promover uma reestruturação curricular em horário ampliado, estendendo a carga horária das escolas em duas horas por dia. O Programa tem como objetivo realizar, apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades diversas.

Os estudantes da 1ª série do Ensino Médio Inovador serão capazes de desenvolver atividades diversas que estejam relacionadas ao trabalho, ciência, cultura e tecnologia, que vão manifestar-se através de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

Portanto, os professores que estavam ligados ao Ensino Médio e, ao mesmo tempo, às turmas do sétimo ao nono ano apresentavam resistência em participar de reuniões que não os remunerassem, já que há um aumento de carga horária, devido às reuniões, o que acabou enfraquecendo um pouco o encontro dos professores. A escola se viu pressionada a aceitar uma política pública planejada sem alguma conexão com sua realidade local, sem diálogo com os profissionais que ali se encontravam, tampouco com os estudantes e as suas famílias. O que prejudicou e enfraqueceu uma iniciativa própria de trabalho, uma iniciativa instituinte carregada de um desejo de grupo e transversal, assim como foram discutidos os conceitos de Guattari, acima. Logo, até que ponto o programa do governo fortaleceu a escola, como é proposto pelo próprio Ensino Médio Inovador?

Após essa última reunião, quando as atividades escolares já haviam recomeçado, busquei marcar horários para observar o cotidiano da escola, em alguns horários estratégicos. Então, vários horários e dias foram traçados com bastante abertura e colaboração da escola. Tornou-se necessário, naquele momento, a criação de uma estratégia de pesquisa e de intervenção, para dar continuidade ao trabalho. Sendo assim, o contexto específico da escola, naquele momento, era de dissolução, pois as reuniões de terça não aconteceriam mais por problemas nas agendas dos professores e da inserção do projeto Ensino Médio Inovador.

Dada tal configuração, a estratégia traçada para o trabalho consistia em visitas à escola em horários como entrada, recreio, saída e intervalos entre as aulas. Acompanhei a rotina da escola e, o mais importante, assisti a algumas aulas ministradas. Sendo assim, fiz diversas visitas à escola e todas se impuseram para mim um desafio. Primeiramente, porque era minha primeira pesquisa de campo, por vezes me sentia inseguro, não sabia muito bem quando intervir ou quando calar. Também o fato de estar sozinho me deixou um tanto quanto sobrecarregado. Entretanto sigo as pistas da cartografia, que afirmam que o papel do pesquisador não é abarcar todo o campo ou coletar todas as informações de dados que surgem, mas sim acompanhar os processos daquele campo e traçar seu mapa de constituição.

Minhas anotações também foram alvo de problematizações. Enquanto estava na escola, tentava ao máximo não ficar o tempo todo anotando, pois esta atitude me afetava e também acreditava que isso poderia deixar aqueles que estavam à minha volta desconfortáveis, o que de fato ocorreu. Meu caderno era visto com um pouco de desconfiança por alunos e professores, que olhavam frequentemente para ele, na tentativa de ler o que estava escrito; sobretudo quando comecei a assistir às aulas, a curiosidade deles aumentou, porque eu e meu caderno nos encontrávamos sempre muito próximos de todos, devido ao tamanho limitado das salas de aula. Porém essa questão foi contornada com o tempo e à medida que todos foram se habituando um pouco com a minha presença.

Enquanto visitava a escola, solicitei pessoalmente a cada professor, participante ou não do projeto, minha participação em alguma das suas aulas, em que eles tinham toda a liberdade de escolher a turma em que eles gostariam que eu assistisse às suas aulas e, obviamente, também tinham a opção de negar. Todos

assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, elaborado pela pesquisa de acordo com as indicações do comitê de ética. Senti-me muito grato por nenhum dos professores negarem o meu pedido. Durante as visitas, todos me receberam muito bem e eu pude, além de observar o seu cotidiano e as suas práticas, conversar com cada um deles, saber um pouco como era o seu dia a dia, como também as suas angústias, os seus desafios, as suas perspectivas e projeções. Por fim, enquanto fazia as visitas, convidava os professores a participarem de entrevistas individuais para a complementação da minha pesquisa.

Os professores foram escolhidos para colaborar com a pesquisa pela sua participação nas reuniões do projeto e os que não participavam do mesmo foram indicados a mim pela professora orientadora da escola. A partir de então, procurei todos eles e convidei cada um pessoalmente.

3.5 A sala de aula e a intensificação da experiência

Passo, agora, a relatar alguns dos acontecimentos mais importantes que ocorreram durante minhas visitas em sala de aula. Foi o momento em que a pesquisa se intensificou, pois é onde todos passam a maior parte do tempo e onde realmente é possível experimentar-se a escola e sua vivacidade. Então, quando comecei a frequentar as aulas, para mim, foi como se tivesse voltando a ser aluno do ensino médio, pelas lembranças e afetos que me ocorreram. A presença dos alunos muda de maneira drástica a visão que eu tinha da escola, pela maneira como eles a ocupam. Entrar e sair pelos corredores da escola é ter a impressão de deslizar de trem sobre seus trilhos, e sentir a variabilidade do murmúrio dos alunos dá a impressão de estar dentro de uma grande máquina em funcionamento. Quando ocupada plenamente, até o cheiro da escola muda, a sua atmosfera passa a ser mais pesada e calorosa.

Durante o tempo em que habitei esse território, fui calorosamente recebido pelos estudantes. Fui convidado a jogar futebol e basquete, todos conversavam comigo de maneira muito amistosa e, volta e meia, curiosa, mas sem muito perguntar sobre mim. Os alunos me pareceram muito curiosos, mas não em relação à pesquisa, e sim em relação à cultura pop. Fui indagado algumas vezes sobre filmes, livros e séries internacionais em voga. Era possível perceber também onde se concentravam, durante o recreio e os intervalos, que seria sempre ou ao

lado da sala dos professores, devido ao uso da rede de internet da escola através do sistema WI-FI, ou na quadra e espaços abertos, onde praticavam esportes coletivos ou simplesmente conversavam. Porém a biblioteca da escola, que foi elogiada para mim por muitos professores, permanecia inabitada constantemente, apesar de estar sempre aberta.

Meu vislumbre ante os alunos se contrastava com os relatos de violência, que variavam de um professor para o outro e, durante a minha passagem pela escola, não presenciei nada de grave: alguns empurrões, troca de xingamentos e uma briga, que foi rapidamente resolvida, somente. Talvez a presença ostensiva da Polícia Militar coibisse, de certa maneira, atos mais exacerbados de violência, sobretudo violência física. Na turma em que mais presenciei casos de violência, como os citados acima, em algum momento, ouvi de um aluno da turma considerada a mais violenta: "Tio, fica tranquilo! Você já é de casa". Então, após sua frase, ele saiu correndo e não tivemos a chance de conversar mais. A declaração desse aluno ficou como um enigma para mim.

Já com relação ao que tange a participação dos alunos nos processos deliberativos da escola, em uma das aulas que assisti, recebo uma notícia, através de um professor, que os alunos tinham acabado de criar um grêmio estudantil, com a intenção de discutirem assuntos e questões relacionados ao seu cotidiano na escola. O grêmio já carregava certa história de tentativas de ser executado, mas até então não tinha surgido, por motivos que não vim a conhecer. A importância desse grêmio é grande, pois, durante as reuniões e encontros, eles serão capazes de ampliar sua participação, ou seja, esse dispositivo pode vir a ser capaz de ampliar e sustentar um espaço de diálogo mais amplo dentro da escola.

Após dois anos de realização do projeto, que prevê abertura para projetos idealizados pelos próprios alunos, começaram a surgir propostas de trabalho advindas destes. Até o fim das minhas visitas, três já tinham sido apresentados. Os estudantes devem idealizar o projeto e com ajuda da professora de português, colocá-lo de acordo com uma estrutura predefinida, que seria uma proposta para sua execução. Em seguida, a proposta seria encaminhada para apreciação e, se viável, os próprios alunos se organizariam para colocar aquilo que escreveram no projeto em prática, com a ajuda dos professores.

Sempre quando entrava em uma das salas, procurava ter sempre o cuidado de sentar nas carteiras dos alunos e na fileira perto da parede, pois acreditava que

sentar de frente para eles, ao lado do professor ou mesmo à mesa, junto ao professor, não estava de acordo com o lugar que eu buscava ocupar, enquanto pesquisador, que não seria o de detentor de um conhecimento transmissível aos alunos. Talvez o lugar que eu buscasse ainda estivesse por formar-se ou em formação constante, pois, por mais que ele se anunciasse, enquanto este ou aquele, eu tentava dele desvencilhar-me. Portanto, sempre que possível, me sentava entre os alunos e o professor, apenas virando minha carteira de lado para não ficar de costas nem para um, nem para o outro.

Na maioria das aulas de que participei, a minha presença interferiu significativamente na rotina das classes. Os alunos ficavam muito agitados e os professores tinham mais trabalho para conter as brincadeiras, conversas, sussurros ao pé do ouvido e digressões, em geral; o que, um dia, chegou a gerar até uma reclamação, proveniente do professor, na direção.

Apesar de alguns alunos se encontrarem implicados, ao ponto de eles mesmos criarem um projeto próprio, as modulações ocorrem a todo instante. Certo dia, quando estava sentado ao lado de um aluno, já na hora de sairmos, ele me pergunta: "Você é daquele projeto chato?" Ao que respondo: "Sim, estou aqui para assistir às aulas do projeto. O que você vê de chato no projeto?" Por fim, ele me responde: "Ah, é tudo chato! É a gente que tem que ficar fazendo as coisas." Depois disso, ele sai correndo, para não perder mais tempo do seu horário de saída.

O contexto específico dessa declaração do aluno foi quando presenciei, nas salas, o término da criação dos "direitos e deveres", que consistiam em quadros com o nome das turmas, os horários das aulas e uma série de deveres e direitos que os alunos deveriam respeitar, no ambiente escolar, o que exigiu um grande esforço dos alunos e insistência por parte dos professores. Foi curioso notar que as regras que foram criadas por eles mesmos não são respeitadas. As regras eram criadas já com o intuito de serem desrespeitadas, em sua maioria. O conteúdo geral dos quadros era composto por regras gerais de etiqueta, como a proibição do uso do celular, de conversas, evitar saídas frequentes da sala de aula, levantar a mão para falar qualquer coisa e outros comportamentos que possam atrapalhar o andamento das aulas. A base de todo o quadro consistia no respeito mútuo, porém, após sua criação, não pude acompanhar mais de perto como ele operou no cotidiano escolar.

O quadro tinha uma estrutura preconcebida, mas todo o resto era criação dos alunos, até mesmo o nome que substituiria o acima citado. Tudo era decidido através de votação, com exceção do quadro de horários das aulas. O motivo de este horário estar contido no quadro era pelo fato de que os alunos constantemente esqueciam o horário da aula de determinado professor e não traziam o material para trabalharem na sua aula.

À medida que passei a assistir às aulas, alguns poucos alunos me conheciam de vista por, já terem me visto pela escola. Sempre que entrava em sala, me apresentava e dizia por que estava ali, explicava o que iria fazer e também o que não iria fazer. Tentava transmitir para todos, de uma maneira que fosse possível de entender, o meu lugar ali ou o lugar em que gostaria de ocupar ali. Dizia de que instituição eu vinha, minha formação e que gostaria de acompanhar a rotina das aulas. Por fim, me oferecia aos seus questionamentos. Em momento algum, assim que eu acabara de falar, me fizeram perguntas.

Logo após as minhas apresentações, os professores propuseram atividades para os alunos. Nessa época, nós estávamos no final de um bimestre e todos, na escola, estavam envolvidos com atividades que giravam em torno das avaliações já feitas, por serem feitas ou em tentar, de alguma forma, recuperar algum resultado insatisfatório de sua execução. Os professores faziam, nas suas aulas, balanços do que já tinha sido feito até então com os alunos e informavam notas. No geral, os professores não estavam muito satisfeitos com os resultados obtidos pelos seus alunos.

Cada um tinha a sua maneira de informar a nota aos alunos. Uns falavam em voz alta, e outros chamavam os alunos à mesa e entregavam suas provas, que eram coladas no caderno e deveriam retornar para o professor com a assinatura do responsável na prova, comprovando, assim, ter visto a nota do estudante. As explicações dos professores perante os resultados obtidos são voltada para inúmeros fatores, como "agitação, baixa assiduidade, falta de ritmo, falta de comprometimento, indisciplina e imaturidade".

Há caso, na escola, de autoavaliação, suprimindo as provas, que funciona da seguinte maneira: o aluno atribui a si mesmo uma nota, de acordo com aquilo que ele acredita ser a quantificação de seu trabalho durante um bimestre. Junto ao professor, eles avaliam se a nota condiz com as tarefas realizadas ou não. Por trabalho, podemos entender cuidado com os materiais, realização das tarefas

propostas (estudos dirigidos), disciplina em sala, aquisição dos conteúdos propostos.

Em relação ao projeto, é possível perceber que o nível de adesão a ele varia enormemente. Em minhas visitas, conheci professores que abraçaram o máximo possível a proposta, outros consideraram alguns pressupostos e, finalmente, alguns que a desconsideraram totalmente. Isso varia, em diversas práticas, como a disposição dos alunos na sala, como os professores ministram as aulas ou as explicações, a maneira como as tarefas são propostas, como as avaliações são feitas e, posteriormente, corrigidas e vistoriadas.

No que tange as aulas ministradas, aquelas que têm mais influência do projeto NAC, os alunos, geralmente, leem aquilo que é escrito no quadro ou em seus livros e, em seguida, o tema é exercitado, usando questões amplas, que incentivem a interpretação criativa, ou consultas em outras fontes, como mapas, por exemplo. Tudo é respondido sempre coletivamente, o que torna a atividade bem interessante. O que observei, durante algumas aulas, é que os alunos leem bem e interpretam bem suas leituras, fazendo com que algumas aulas sejam bem dinâmicas.

Se os professores aderem mais à maneira de ensinar tradicional, suas avaliações são feitas através de provas; se resolvem aderir às diretrizes do projeto, os alunos são avaliados através de sua produção cotidiana. Digo isso para fazer entender que o Colégio Alcina não trabalha com um padrão específico de procedimentos que é imposto ao professor e eles têm liberdade de inventar novas maneiras de ensinar, inclusive criam a sua própria, em alguns casos.

No momento em que comecei minhas visitas às salas de aula, outras questões vieram à tona, como o grande número de alunos em sala. Além disso, a escola não conta com nenhum inspetor, profissional que efetua a vigilância dos alunos, quando estes não se encontram em sala de aula. A falta de recursos, já mencionada, atinge diretamente o trabalho dos profissionais, pois não há nem mesmo materiais básicos para o trabalho, como folhas de papel A4.

Não estava disposto a tomar o lugar daquele que vai ao campo para realizar qualquer tipo de denúncia, seja ela de práticas do Estado ou muito menos das práticas daqueles que trabalham na escola. As queixas e práticas dos professores foram ouvidas e acolhidas por mim, enquanto um profissional de pesquisa que, por diversas vezes, alternou sua posição de pesquisador para a de

pesquisado, quando o campo me questionava sobre como era o meu curso, o que eu fazia na instituição de ensino, como era o meu trabalho e as cobranças, quando tive que explicar inúmeras vezes a minha pesquisa e meu interesse na escola. Senti que a maneira como a conversa se dava com os professores trazia a eles o desejo de fazer especializações e pós-graduações, o que me trouxe muita satisfação.

O tempo em que passei na escola foi de grande aprendizado, pois, sem me colocar no lugar daquele que detém um saber específico que pode ser aplicado sobre o outro, eu estava aberto àquilo que a experiência tinha a ofertar. Em minhas visitas, ajudei nas aulas, mas também relembrei conteúdos que há muito não ouvia. Olhei, junto aos professores, os cadernos e vi de outro lugar como é desafiador o seu lugar. Experimentei lembrar fronteiras do meu país, nas aulas de geografia, redescobri as cores simples e as cores compostas, revi regras de português e conceitos de ecologia.

A ecologia, inclusive, ocupa um papel de extrema importância, na escola: os alunos fazem visitas aos parques ecológicos da região com frequência. Além disso, algo mais ambicioso ocorre: um grupo de professores criou o *Agrofloresta*, um projeto que pretende ensinar aos alunos a cuidar do meio ambiente através de práticas como o reflorestamento e reciclagem, ensinando a importância da biodiversidade. As aulas ocorrem fora da sala de aula e os professores afirmam a possibilidade de estas atividades melhorarem bastante as relações entre os alunos. As aulas com foco na ecologia acabam sendo interdisciplinares, com participação de professores de geografia, matemática e português.

Através desse trabalho, os alunos mantêm diversas oficinas em funcionamento e outras mais pontuais. Dentre as oficinas mais frequentes, temos a oficina de horta, em que eles limpam o terreno, plantam e regam o que já foi plantado; oficina de compostagem, em que eles produzem o adubo; e a reciclagem de materiais diversos.

O que mais chama a atenção, em todo esse processo, é ver a dificuldade que todas essas iniciativas de contra-turno têm de entrar na sala de aula de maneira mais incisiva; poucas conseguem. Para todos, tanto professores quanto alunos, me parece extremamente desafiador abandonar o modelo clássico de escola e assumir outro paradigma de formação. Os eventos de contra-turno que eu

presenciei têm pouca ligação com a sala de aula, exceto por algumas exceções, que citarei mais adiante.

Foi interessante notar, apesar de não ter tanto tempo de vida, como a relação dos mais jovens com as tecnologias é ainda mais intensa do que a minha. Como suas vidas são mediadas por esses aparelhos e suas estruturas de *Software*. Mesmo que os alunos dessa escola não contem com, em sua maioria, planos de redes de internet móvel, a todo instante eles ouvem músicas, mostram fotografias uns aos outros e realizam ou recebem chamadas e mensagens de texto. A relação com os aparelhos varia um pouco de professor para professor, mas, em geral, eles são proibidos dentro de sala de aula e os alunos os usam mais frequentemente durante os intervalos.

Por várias vezes, mencionei queixa por parte de professores e funcionários da escola relacionada ao dinheiro, ou melhor, à falta deste. O dinheiro ou o capital é um grande analisador social, nos dias atuais. Sendo assim, eu me pergunto: verbas e capital abundante, por si só, resolveriam o problema da escola? Como passaria a ser o seu funcionamento, com uma verba digna (nunca saberemos)? O que pode ser feito, dadas as condições atuais de verba, para que o ensino possa dar-se da maneira mais satisfatória possível?

Não afirmo, com esse questionamento, que seja fácil, desejável ou que devemos conformar-nos com condições precárias de trabalho, sobretudo em um ambiente escolar, mas procuro tentar acionar as saídas possíveis para tal problema. Essas saídas existem? De certa maneira, a ideia e a consequente implementação do projeto favoreceram, de maneira ampla, o trabalho de uma parcela dos professores, pois os colocava em constante diálogo, tanto entre eles mesmos quanto com pensadores consagrados da educação, através de grupos de estudo. A procura constante de parceiros externos para a escola abre suas portas para a comunidade e para a cidade.

Existe, na escola, uma vontade constante de buscar melhorias, de fazer diferente. A escassez de recursos não paralisa a escola na mera reclamação, pelo contrário, parece colocá-la em movimento. Trouxe união entre um grupo de professores que queria mais do que queixar-se e esperar uma solução vinda não se sabe de onde. Muitos estão convencidos de que o que é necessário para escola virá só daqueles que lá estão, os alunos e professores. Muitas adversidades são encontradas, algumas resolvidas e outras ainda por se resolverem, e muitas outras

por surgirem. Nesse momento, prolongo minhas ferramentas de pesquisa, pois, sem cessar a observação, passo agora a tentar realizar entrevistas individuais com os professores. Experiência que relato a seguir.

4. Entrevistas, encontros e fragmentos

Desde que o campo se abriu para a pesquisa busquei traçar um dispositivo de intervenção. A primeira iniciativa foi de realizar um trabalho em grupo com os professores em algum momento após sua jornada de trabalho. Esta possibilidade se torna rapidamente inviável por conta da carga horária dos professores que além de já ser excessiva era totalmente segmentada. Outras possibilidades vão se minando por diversos percalços e limitações de tempo, de espaço, por conta da distância e de desejo.

Nas reuniões de planejamento do trabalho de campo foi decidido que seriam realizadas entrevistas individuais, dado que eu teria pouco tempo para a proposição e realização de qualquer outra abordagem metodológica que dependesse de mais espera. O tempo que dispúnhamos limitava a ação a ser desenvolvida no trabalho de campo.

A entrevista individual foi a opção mais adequada e condizente com os objetivos da pesquisa. Porém, outros desafios são postos como, por exemplo, realizar uma entrevista que fosse afinada com os pressupostos teóricos/metodológicos de minha pesquisa? As entrevistas estavam de acordo com os objetivos que pretendíamos alcançar com a pesquisa Como incluir de forma adequada, na abordagem da pesquisa intervenção, o diálogo com os sujeitos? Seria adequado o uso do gravador? De que maneira? Como conduzir a entrevista nas condições apresentadas pelo campo?

Sem um modelo prévio de entrevista individual para seguir comecei a pensar em como as entrevistas aconteceriam, como se daria sua condição de possibilidade. Além disso, após serem realizadas como seria devolver aos sujeitos da pesquisa as questões que fossem surgindo ao longo do processo dialógico?

Quem seria entrevistado? Quais seriam os critérios para estabelecer os participantes desta etapa da pesquisa?

Em pesquisa acadêmica são dispositivos, assim como nos indica Deleuze (1990), os dispositivos funcionam como máquinas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. Barros e Kastrup (2009) também apontam que criar dispositivos não consiste em uma luminosidade capaz de visibilizar objetos dados, mas a própria realidade é composta por modos de iluminação e de enunciações. O saber é a combinação do que se pode ver, dizer, sentir em cada época, traçando contornos de dizibilidade e vizibilidade sem haver nada antes ou por baixo. É importante ressaltar que através das características anteriores os dispositivos operam linhas de poder-saber e linhas de força de acordo com cada momento histórico.

Segundo as autoras os dispositivos se colocam enquanto uma renúncia aos universais e se aliam aos processos de criação do novo no trabalho do cartógrafo. Para trabalhar com dispositivos não é o suficiente que os ponhamos para funcionar, mas devemos também acompanhar o seu processo e seus efeitos de maneira implicada.

Assim, pretendi realizar as entrevistas de acordo com Tedesco, Sade e Caliman (2013) que afirmam a entrevista não enquanto busca objetos, ou como uma coleta de informações sobre mundos pré-existentes. É essencial afirmar que a entrevista não pretende desvelar somente a representação que os entrevistados fazem de objetos. Mas para, além disso, o que se busca é acompanhar os processos em curso, sem negligenciar trocas de informações, a direção mais importante é sempre a dimensão processual da experiência.

Estes autores afirmam ainda a que a experiência se constitui em dois planos inseparáveis, a experiência de vida e a experiência pré-refletida ou ontológica. Sendo o primeiro uma reflexão do sujeito sobre suas experiências de vida, relatos sobre sua história e tudo aquilo que ele possa representar enquanto conteúdo vivido. A experiência pré-refletida está referida aos processos, ao plano comum, ao plano de forças de onde surgem os conteúdos representacionais. Portanto, podemos acompanhar a experiência levando em consideração estes processos que se sobrepõem. A experiência fica evidente nos momentos em que

as falasse mostram carregadas de surpresa, vergonha, sobressalto ou alegria. São estes momentos expressivos do diálogo com os sujeitos da pesquisa que irão compor este capítulo. .

Também como indicação dos autores (TEDESCO, SADE e CALIMAN, 2013), evitei perguntas que se iniciassem com "porque" e dei prioridade a perguntas que se iniciavam com a palavra "como" ou "de que maneira" evitando, bem como, palavras de ordem para tentar escapar de um discurso estritamente diretivo. O manejo a partir dessas práticas comporta um maior grau de indeterminação e faz com que o entrevistado possa vagar mais livremente pela experiência.

Em casos onde o entrevistado começou a comentar ou avaliar os fatos e tentou racionalizar algo que ocorreu se distanciando de sua implicação com a prática ou com o ocorrido foi retomada a última fala do entrevistado que estivesse mais ligada a experiência. Este manejo funcionou de maneira a acompanhar e conferir a formulação feita pelo entrevistador, então, entrevistado teve que retomar a experiência, aumentando o seu grau de abertura, deixando de lado um ponto de vista mais fechado. (TEDESCO, SADE e CALIMAN, 2013)

Desta forma, o manejo das entrevistas teria que se dar de modo que os afetos advindos da experiência pudessem emergir. Portanto, elaborei estratégias que tentassem abarcar todas as considerações sobre a concepção de entrevista para estar de acordo com a metodologia apontada pelos autores utilizados na pesquisa. Sendo assim, antes de qualquer coisa, tracei um roteiro de entrevista mais geral e outro para cada professor, no roteiro individual anotei impressões sobre o que vi em suas aulas e durante minhas passagens pela escola em forma de restituição individual, já que existiam diversas limitações para encontros coletivos na escola naquele determinado momento.

Os roteiros não pretendiam se apresentar como estruturas prontas de entrevista, mas sim direcionamentos que poderiam ser seguidos ou não, de acordo com o rumo que a conversa seguia. Também levava comigo notas para me auxiliarem nas restituições das aulas e das observações. Porém, aquilo que buscava nas entrevistas era principalmente a emergência na experiência. Para abrir as conversações pedi que os professores falassem de maneira sucinta como se deu

sua trajetória profissional na docência, e como, por fim, tinham chegado até o Colégio Alcina. Ao falar um pouco da sua trajetória e lembrarem de como tinham chegado à escola acessavam um pouco de sua história e da história da instituição ativando uma memória afetiva ligada a esses fatos.

Em seguida, fazia indagações e provocações acerca de conceitos e pressupostos de trabalho indicados no projeto NAC e como estes operavam no seu cotidiano, além de práticas específicas do seu dia-a-dia e as influências do projeto nestas. Inseri também a pesquisa nas indagações fazendo perguntas relacionadas aos conceitos centrais de minha própria orientação teórico-metodológica colocando assim ela mesma em análise pelos próprios professores.

Desta forma, os professores poderiam também dizer, a partir de suas próprias contribuições, como esses conceitos funcionavam em suas práticas, ou apenas negligenciá-los. Ao final dos encontros tentei também trazer para análise a própria entrevista fazendo a clássica pergunta do mestre Abujamra (1932-2015): "tem alguma coisa que eu deveria ter te perguntado e não perguntei"? Em seguida me disponibilizava aos questionamentos dos professores fazendo deles entrevistadores. Porém, apesar das duas últimas proposições afetarem e surpreenderem bastante os professores nenhum deles me devolveu a pergunta ou falou algo a respeito da pesquisa.

Outro momento de reflexão ocorreu quanto ao uso ou não do gravador. Durante conversas nas reuniões de orientação me coloquei um pouco resistente ao uso de tal aparelho por achar que os entrevistados poderiam ficar intimidados e que isso poderia comprometer as entrevistas. Porém, vi que não haveria a possibilidade de realizar as entrevistas sem gravá-las. Não seria capaz de rememorar as intensidades de um momento tão rico e fecundo como esse sem o auxílio deste dispositivo que já é uma ferramenta tradicional nas pesquisas participativas.

Tendo traçado minimamente uma estratégia de intervenção parti para o campo na intenção de marcar a entrevista e realizar mais algumas observações. As marcações foram difíceis de serem feitas e levaram um tempo considerável. Os horários dos professores são muito apertados e segmentados e o que tornava também difícil encontrá-los. Disponibilizei-me, então, para amenizar esse

problema a realizarmos a entrevista em qualquer outro lugar e fora dos horários de trabalho. Entretanto, quase todas as entrevistas foram realizadas na escola em seus horários de intervalo ou de saída, com exceção de uma. No meu pedido dizia sempre que precisava em média de meia hora do tempo de cada um para realizar uma conversa tendo como temas principais a escola, o projeto e suas práticas para minha pesquisa de mestrado.

Realizar as entrevistas na escola foi um pouco desconfortável por diversos motivos. Os ruídos muito altos vindos do pátio atrapalhavam um pouco a conversa mesmo quando estávamos sozinhos em alguma sala. Por sorte os ruídos não influenciaram nas gravações e em suas posteriores transcrições. Como já disse os professores têm horários apertados e tinham que retornar as suas salas ou voltarem para suas casas. O que interferia um pouco na entrevista e também no entrevistador. Além disso, alguns professores ficaram pouco à vontade o que foi atribuído à timidez diante da conversa mediada por um gravador, seja por vergonha de ter sua voz gravada ou pela palavra "entrevista" trazer embaraço. Tal fato foi superado na maioria das vezes quando começavam a entrevista falando de sua própria história.

Quando iniciei minha primeira entrevista me senti um pouco nervoso e o roteiro teve realmente uma função muito importante ao me trazer um pouco de segurança. Chegava sempre na escola um pouco antes do horário combinado, após uma longa e cansativa viagem, para me preparar, observar um pouco mais e fazer lembrar o professor que tínhamos marcado um compromisso.

As entrevistas se davam nos lugares mais variados e se passavam em geral em salas de aula desocupadas, as quais eu tinha que conseguir chaves para nos alocarmos. Apenas uma delas ocorreu na biblioteca da escola. Sempre antes de começarmos pedia para que os professores lessem o termo de consentimento livre e esclarecido com atenção e caso concordassem com tudo que estava escrito eles poderiam assinar e nós daríamos início à entrevista. O documento continha informações sobre a pesquisa, sobre o que seria feito com o material, dados do pesquisador e do orientador e termos que concediam plena liberdade ao participante.

A partir de agora vou relatar as entrevistas das quais venho descrevendo sua elaboração. Mas antes gostaria de esclarecer que as falas dos professores não vão ser identificadas nominalmente e, que ora vão aparecer em forma de fragmentos longos e curtos sempre de acordo com as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas para citações em texto acadêmico e, ora suas falas vão se misturar com discussões feitas sobre autores consagrados da área, ou com minhas próprias observações.

Os excertos aqui presentes foram cuidadosamente selecionados levando em conta as práticas observadas e o conteúdo do diálogo estabelecido. Nossa preocupação foi sempre a de colocar em destaque questões relevantes da dinâmica deste espaço escolar, além de proporcionar futuras oportunidades de debates entre os professores participantes.

A pretensão não é dar conta de um autor ou de encontrar solução para nenhuma das questões apresentadas. Nem tão pouco, através dos trechos escolhidos criticar ou dar respostas às inquietações daqueles que trabalham e pensam a escola diariamente. A aposta nos fragmentos vem justamente para questionar um afã acadêmico que visa a tudo responder, ou a tudo dar conta. É necessário resistir à concepção de discurso que visa qualquer tipo de unificação e de totalização dos saberes presentes na pesquisa.

4.1 O dispositivo entrevista

Nas questões iniciais os professores eram indagados a respeito de sua trajetória no magistério. Mesmo porque desejo um dia compartilhar com eles tal ofício e gostaria de ouvir suas trajetórias e acredito que iniciar com essa pergunta deixou todos mais à vontade e receptivos às próximas perguntas. Suas histórias são as mais variadas dentre elas: "Olha só, quando eu era pequena, eu tinha mania de dar aula pras minhas bonecas. Você vê, né? Eu tinha um quadro em casa, aí eu virava as bonecas e dava aula." Porém, todos localizaram o início de suas carreiras desde a infância, em geral como algo lúdico, mesmo um professor que iniciou sua carreira no magistério somente após os quarenta anos e, precedido por uma longa

carreira em diversos outros trabalhos burocráticos e administrativos afirma ter virado professor devido a uma espécie de revelação do destino que remontaria a infância.

"Bom, é... eu venho de uma família de professores, meu pai era professor, minha mãe era professora e desde meu tempo de escola, ainda pequeno as pessoas diziam que eu tinha habilidade pra ensinar, eu demonstrava isso ensinando os colegas em sala. Diziam que eu seguiria a carreira dos meus pais, mas depois de um determinado momento eu passei a não desejar isso, por conta de toda a queixa que eu ouvia deles, da baixa remuneração e tudo mais. E aí segui outra carreira, outro rumo. Fiz administração, fui bancário, enfim, fiz uma série de outras, exerci uma série de outras atividades. Até que eu um dia eu decidi voltar pra universidade pra fazer matemática e efetivamente me tornar professor porque de fato eu sempre gostei de ensinar. Eu sempre achei muito legal!"

A pergunta parecia remeter a tempos distantes e acredito que minha posição enquanto psicólogo e certa influência veiculada por um senso comum em relação, principalmente, ao saber psicanalítico possa também ter contribuído para tais respostas como esta outra: "não adiantou, eu acho que não adianta muito você fugir daquele seu destino e do que você gosta tanto."

Os professores relatavam sua trajetória de maneira linear, progressiva e organizada. Contando as instituições por onde tinham passado durante a graduação, os cursos que tinham feito e como tinham chegado ao Colégio Alcina. Sendo cada chegada à escola completamente diferente uma da outra, uns por acaso, outros por conveniência de sua moradia e outros por falta de vagas em outras escolas de sua preferência. Mas depois que lá estavam nenhum deles reclamou, inclusive um dos professores destaca, ainda, a escola enquanto referência na região Oceânica.

Falar de sua trajetória trouxe mais espontaneidade às falas e a entrevista pode fluir melhor na grande maioria dos casos. Muito rapidamente o sentimento de uma ligação quase que inata com a educação vai se transformando em um

discurso que demonstrava falta de credibilidade no trabalho que realizava. Os professores relatam diversos problemas tanto na esfera mais ampla do que concerne à educação enquanto um domínio de saber ou instituição, quanto ao que está relacionado às suas práticas cotidianas. Mas alguns deles enxergavam no projeto uma possibilidade de tornar o seu trabalho melhor, enquanto outros achavam que o projeto tem pouco a acrescentar ao seu trabalho. Mas a unanimidade das respostas é que eles "adaptaram" o projeto à sua maneira de trabalhar e aos "desafios" que encontram em cada sala de aula.

"...eu acho bastante interessante, Gian! Mas eu também acho muito complicado na nossa realidade. Claro que o novo assusta todo mundo, o novo desampara. E o que eu comecei a fazer? A gente começou a ter orientações sobre o projeto, e claro que a gente que é o professor que tem que ver a realidade que a gente convive no dia-a-dia. Então, assim, eu fui... eu fiz algumas adaptações, tá?..."

Em uma das entrevistas um dos professores relata que o projeto previu em seu início "salas interligadas, duas e duas, com dois professores trabalhando o tempo todo, juntos. Mas devido ao problema da escola mesmo, da construção, se derrubasse uma parede poderia cair tudo. Então, nós não tivemos isso." Porém, algumas questões financeiras não permitiram certas reformas no espaço físico da escola." Precisávamos de computadores, com estantes de livros na sala de aula, nada disso foi possível porque o Estado, não é?..."

Além da questão financeira outro problema foi apontado pelos professores foi quando:

"...começamos a fazer os grupos com os alunos organizado com tutor, a tutoria, cada semana a gente ficava com um grupo de alunos que eram escolhidos... eles escolhiam o tutor que queriam. Fomos fazendo tudo isso certinho. Mas os alunos, eu não sei, talvez desse mais certo se a gente pudesse começar com os alunos desde o início e não... entrou na escola já seguindo aquele método. Alunos de... adolescentes, alunos adolescente, difícil, né... já estavam acostumados com aquele método de prova. Quando o contrário, uma mudança grande, eles reclamavam muito. Os estudos dirigidos eles estavam fazendo, mas sempre

reclamando. Uma parte dizia que gostava e a outra dizia que não. Então, a gente foi encontrando aquelas barreiras. Os grupos se formavam e eles sempre brigando. Então, aquelas brigas. Hoje eu sou desse grupo, amanhã eu entrava na sala e os grupos já eram outros, porque eles haviam brigado. Então, a gente teve muita dificuldade..."

Um grande empecilho para o funcionamento do projeto segundo alguns professores foram as constantes brigas e insatisfações dos alunos. Os professores dizem que os alunos deixam de fazer seus estudos dirigidos e copiam trabalhos uns dos outros, deixando, assim, de exercitar a matéria, o que seria ponto central dos estudos dirigidos. O desinteresse para realizar as atividades aparece também com grande constância nos relatos, onde os alunos afirmam também não gostarem do projeto, sobretudo, devido à carga de atividades maior e a falta de conteúdos "mastigados".

Em todas as entrevistas um tema vinha sempre junto ao "desinteresse" que era a questão da "maturidade" ou da falta desta. Os professores afirmam que os alunos não apresentam maturidade para trabalhar alguns pressupostos do projeto. A maturidade vem ligada a diversos aspectos, ora como maturidade intelectual, ou ora como maturidade disciplinar para fazer sua parte nos encargos propostos pelo projeto.

Mesmo com resistência por parte dos alunos os professores conseguiram contornar a insatisfação através do que foi chamado de "mescla", ou seja, propor o máximo de atividades "diversificadas e flexíveis". O que acarretou, segundo eles, em uma aula mais dinâmica. Essa "mescla" ou "adaptações" ao projeto consistiram em: "(Em certos momentos) Uno em grupo, faço duplas, outro dia eu faço individual, eu estou mesclando pra evitar esse problema. E realmente agora está tranquilo. Agora, a gente não está trabalhando exatamente como deveria ser".

A mescla é vista como uma maneira de estímulo, segundo os professores, dado o contexto da escola atual onde, segundo Mosé (2013), a escola é a escola das incertezas dada a instabilidade profissional, desvalorização da formação, altos índices de evasão escolar, baixo rendimento discente, falta de interesse e de estímulo e do aumento da violência. A escola parece não agradar mais, frente à

isso uma das saídas encontradas pelos professores é criar, justamente, aulas que chamem a atenção dos alunos para o conteúdo proposto.

"Estimular esse aluno a pensar, esse aluno a compreender o que está escrevendo, o que está lendo, a esse aluno ouvir o que o colega está dizendo, esse aluno ter a noção de que ele pode ser um ponto positivo pra o colega (...) Então é tudo estímulo. Quer dizer, você joga. É só você dar aquela ideia que já compram a ideia... Quer dizer, eles são... (titubeante) eles se interessam, né? Se interessam pela coisa. Isso é muito bom! Isso é estimulante até pra o professor".

As "mescla" ou também chamadas de "adaptações" feitas nas aulas têm o intuito de para além de estimular, diminuir o seu oposto, o "desinteresse". Na fala dos professores essa necessidade de "estímulo" tem ligação com a promoção de uma transformação das estruturas rígidas da escola para uma melhor ajuste as mudanças ocorridas na sociedade atual, seja para resistir ou para sucumbir.

Assim, se tínhamos uma escola que nasce voltada para a formação e o letramento das massas, através de técnicas disciplinares visando o trabalho nas fábricas e manufaturas (SIBILIA, 2012), hoje temos modificações na organização do trabalho que deixam para trás, majoritariamente, um modelo de produção em massa promovido pela força do homem em linhas de montagem fordistas/tayloristas. Para passar a assumir um caráter de produção mais flexível, ágil e segmentado, dando preferência à organização em rede e com sua gestão se inspirando no modelo dos sistemas integrados (MOSÉ, 2013).

O mercado de trabalho e o próprio ato de trabalhar são instáveis e incertos. A escola não oferece mais uma formação que se ajuste a uma profissão dada as enormes transformações nas áreas tecnológicas que criam todo o tempo novas demandas, substituindo a formação por capacitações. Todo o conhecimento técnico-científico ou informações que são veiculadas estão sujeitos constantemente a ajustes e a provisoriedade (MOSÉ, 2013). Questiono os professores sobre o que eles esperam de seus alunos quando saírem da escola e de qual seria a influência de seu trabalho após o término do curso.

"...Quando eu elaboro muito um texto, muito... eu penso muito nisso, uma hora eles vão fazer uma redação, uma hora eles vão precisar fazer um concurso. E aí, como é que eu estou preparando esse cara? Eu tenho que pensar que ele vai lá pra fora, vai batalhar lá fora e ele tem que ter um... sabe? Não posso pensar que o aluno da escola pública vai só conseguir os cargos de menor salário? (...) Porque eu... todo trabalho digno é trabalho digno. Agora, cara, eu quero o melhor pra o aluno, né? Eu quero que ele consiga, se ele quiser fazer uma universidade, ter a capacidade, as condições de prestar um ENEM, ou o que seja, pra poder cursar..."

Os professores afirmam novas posturas não apenas para tornar seu trabalho mais agradável, mas também para tentar proporcionar uma melhor experiência na escola e uma melhor colocação no mercado de trabalho para seus alunos. Depoimentos próximos como esse foram escutados por mim algumas vezes. Estes aparecem de formas similares dependendo do tema relacionado ao futuro do aluno que varia entre risco social e qual seria seu tipo de inserção no mercado de trabalho. Os argumentos são pautados na suposição de que conhecimentos de base garantem a inserção desses alunos em um futuro melhor, longe dos riscos sociais e ocupando posições de trabalho assalariadas.

Porém, algumas perspectivas partem para uma reflexão que vai um pouco além do mercado de trabalho formal e pretendem através de outras práticas construir na escola outros modos de vida.

Então, eu procuro, eu acho que assim, a minha viagem é quais são os elementos do espaço importantes para a aprendizagem? Sabe? Físicos e em relação às estruturas sociais, né? Então, eu vi, por exemplo, competição eu não acho favorável, colaboração eu acho mais favorável, né? Falando das relações, hierarquia eu não acho favorável pra aprendizagem, agora eu acho melhor uma relação mais horizontal. E a questão dos espaços, espaços circulares, espaços com técnicas... tecnologia social, espaços úteis construídos pelas próprias pessoas, isso são elementos que

eu acho importante. Eu acho que eu acabei falando muito, né?

Essa passagem foi relatada por um professor que faz parte de um pequeno grupo na escola que tenta trabalhar, em um constante esforço, a partir da construção de espaços e objetos úteis a todos, através de um trabalho que envolve não só os alunos, mas também os professores, considerando o saber de cada um em uma atividade que seja desafiante. Quando se chega a um impasse e o trabalho encontra uma parada outros parceiros são convocados para ajuda, mesmo se forem pessoas fora da escola. Assim, eles vão construindo com materiais sustentáveis utensílios e espaços de convivência. Um dos exemplos de utensílios criado pelos alunos e por professores conjuntamente foi um bicicletário de bambu. Além de todas as questões envolvidas em sua construção, como o próprio professor cita acima, a intenção era incentivar cada vez mais que os alunos viessem para a escola usando bicicletas. Pois, a ideia de sua construção surgiu a partir de uma reunião com cicloativistas da cidade.

Quando proponho perguntas mais diretivas com relação ao projeto NAC este é relatado como algo que chega *a posteriori*, mas que faz parte de um arcabouço mais amplo de transformações e de abertura já existente na escola. Sendo ele um dos elementos inseridos em um contexto mais amplo de adoção de novas práticas. Ele é efeito de uma mudança gradativa de postura, de uma mudança de posição com relação aos diversos aspectos da escola, do social, do Estado.

Essas mudanças funcionam para eles como que por contágio, como uma aliança em forma de expressão, que exprimem um grupo minoritário dentro da escola (DELEUZE,1997). Ou seja, se colocavam na borda de uma instituição reconhecida, propondo uma ruptura com instituições centrais, já estabelecidas. Aqueles que propõem projetos são vistos ainda como "doidões, relapsos". Ainda muitos se questionam "Ah, ele tá ali, mas o que eles estão fazendo, o que eles estão aprendendo?"

Porém, algo ocorre na escola que muda o regime de visibilidade e a nova maneira de se fazer vai ganhando força na medida em que os relatos mudam, modulando também os regimes de dizibilidade. Aparecem afirmações como,

"E hoje, hoje, os projetos quando são colocados já são enxergados de uma outra forma pela equipe e pelos próprios estudantes. "Vamos fazer? "Vários estudantes: "Vamos! "Então, eles estão com uma aceitação muito maior a projetos. Os estudantes, é! Eles estão começando a conseguir ter, a soltar as ideias e depois se defrontar com o que significa realizar a ideia, né? Porque ideia é maravilhoso, se a gente parar aqui e começar a falar ideias, a gente tem ideias pra revolucionar o mundo inteiro. Agora, beleza, temos a ideia e agora, pá, vamos colocar ela em prática. Então, eu acho que a escola está cada vez mais receptiva pra propostas inovadoras de uma forma geral."

Um dos conceitos centrais defendidos pelo projeto é a autonomia e na visão dos docentes na medida em que o projeto ganha força os alunos ganham mais autonomia. Em geral os projetos que ocorrem na escola trazem uma autonomia maior aos alunos principalmente no que concerne a aquisição de conhecimentos que estão ligados a um saber prático. Além disso, o conceito está ligado, sobretudo, ao individualismo, ou seja, uma autonomia de um indivíduo. Porém, seu sentido se encontra, volta e meia, modulado nas falas e nas circunstâncias. É possível constatar um sentido mais coletivo de autonomia quando pensamos nas inúmeras atividades já listadas anteriormente. Nos relatos é mais comum o conceito estar ligado a noção de indivíduo e de independência, " Eu acho que a gente trabalha pra isso, ne? Pra o aluno conseguir ser independente..." ou então, "...era isso que eu estava dizendo, eles já estão conseguindo fazer as atividades sem... me liberando um pouco, sem ficar o tempo todo me chamando." Ou ainda:

"Eu acho que esse ponto desejado num projeto é quando realmente o aluno entender na íntegra que ele tem autonomia de trabalho, que ele pode ser dinâmico, que ele

pode interagir, que ele pode incomodar o outro no sentido da crítica. Eu vejo por esse lado aí. Que ele pode trazer pra sala de aula experiências que ele vivência o dia inteiro, e que ele pode relacionar a sala de aula com uma experiência futura. Eu vejo exatamente esse ponto aí." (...)A gente vai fazendo várias investigações. Quando o menino pega um texto e ele começa a entender essa urbanização que ele faz parte, ele pegou autonomia, tá, ou seja, ele já está com o senso crítico em relação ao conteúdo, e aí ele é capaz de discutir entre seus colegas, ele é capaz de discutir no sentido da crítica positiva, da crítica negativa, e ele faz um retorno pra mim."

Outro tema abordado nas entrevistas foi a questão da comunicação, ou do quanta comunicacional. Se a partir do projeto houve a possibilidade de todos falarem e de serem ouvidos por todos. Pensando, então, em uma abertura não só dentro como fora da escola. No diálogo com os pais e com a comunidade. Vários relatos indicaram uma abertura positiva no sentido da comunicação, ou seja, da transversalidade. Um dispositivo foi criado para facilitar e instigar a fala entre os alunos e professores, o dispositivo da roda, acompanhado do conceito de circularidade. As iniciativas de caminhadas, visitas e passeios ampliaram também a comunicação da escola com a comunidade.

"É! A gente conseguiu isso, isso eu acho que é uma vitória, assim. A gente conseguiu melhorar a interlocução de uma forma geral com quase todos os professores, mesmo aqueles que não adotaram todas as práticas que tínhamos combinado. Então, eu acho que os estudantes evoluíram entre eles, o diálogo. É claro que a gente fala isso, mas você pode chegar numa aula e tá duas pessoas brigando dentro da aula, mas assim, isso evoluiu por conta da prática de fazer rodas e tal. A prática da roda, por exemplo, foi uma coisa que cresceu muito aqui na escola. Vários professores têm feito rodas, trazido o problema pra uma roda onde todo mundo se enxerga, onde não tem aquele cantinho que o cara fica lá, e tal. Entre os professores e os estudantes eu acho que a relação melhorou bastante. Eu não sei se é um resultado direto disso, mas as brigas, que eram muito comuns na escola quando eu entrei, diminuíram bastante."

O conceito de roda foi introduzido anteriormente por José Pacheco. Em uma das visitas durante o trabalho de campo pude acompanhar a efetividade desta proposta pedagógica na relação entre alunos e entre alunos e professores. Para Pacheco (2008) a formação em círculo acolhe e articula dimensões complementares para responder em forma de projetos coletivos, que estão diretamente ligados aos recursos disponíveis a nível local. Para a formação em círculo se manter, sem se descaracterizar, é essencial apreendermos a necessidade de articulação com o exterior, os círculos são sempre abertos. O que se privilegia em ações como essa é a relação, a troca de experiências, a centralização somente na aprendizagem.

O autor dá continuidade, falando que a formação entre pares, mesmo que minuciosamente organizada e sistematizada, apresenta limites. Por isso, algum agente externo se torna necessário para evitar que o círculo se feche em si mesmo. O que passa a ser o papel do professor, em certa medida, este tem que saber fazer uma difícil avaliação que é balancear o grau ótimo de determinação interna e externa do círculo. Neste relato apresentado acima o círculo funcionou especificamente para mediar conflitos, mas pode também funcionar em diversas outras ocasiões como trabalho com grupo ou reuniões que deliberem medidas coletivas. Como, por exemplo:

"E aí, em um momento eu falei: vai ser individual. Mas no momento lá que eu dei uma permitida de propósito, um aluno soube explicar ao outro, ele me perguntou, eu respondi, acredito que ele não tenha entendido, mas o colega respondeu. Mas não dando a resposta, mas a explicação, entendeu como? Ele falou: "Professora!" Eu falei: "Vocês estão se falando?". "Não, professora, a senhora me falou eu não entendi muito bem, mas o meu colega..." Então assim, essa troca existe."

Com o auxílio desses conceitos os professores constroem outras formas de trabalhar e conseguem fazer com que os pressupostos do projeto, aos poucos, entrem na sala de aula de maneira mais consistente. Apesar disto acontecer em

poucas ocasiões e com poucos professores. Segue abaixo o relato breve de uma destas experiências:

(...) "os alunos construíram, não sei se eu te contei isso, a história da balança de pratos. Eu te contei isso? Não! Mais ou menos, eu citei... Eu estava trabalhando equações no sétimo ano, conteúdo do sétimo ano e o próprio livro compara as equações com uma balança de pratos. Só que tá estampado, fixado lá a imagem, imóvel, da balança de pratos com coisas de um lado e com coisas de outro. A ideia do equilíbrio e que pode ser representado por uma equação. Tem o sinal de igual. Aliás, equação, equidade, igualdade. Daí, não é a toa que se chama equação. Mas a coisa está estática, não tem movimento, não tem o experimento, não tem o lúdico (...) "Pô, pera aí, como é que eu vou abordar a equação, comparar com a balança de pratos se eu não der a balança de pratos pro aluno manipular?" tem que ter a balança de pratos, e naquela época eu cheguei a procurar em diversas lojas pra ver se eu conseguia comprar uma balança de prato de brinquedo, que fosse! Uma, que fosse! Eu ia ficar feliz da vida, era o meu sonho de consumo, ainda é. Aliás, hoje nem tanto por conta da experiência do ano passado. Aí, talvez isso responda a sua pergunta, ne? Porque sentindo a falta da balança de prato surgiu a ideia de pedir aos alunos que construíssem a balança. E eles ficaram felicíssimos com aquilo. Aquilo foi o máximo pra eles. E eles trabalharam com uma empolgação absurda, absurda. A ponto de não sair nem pro recreio, coisa que é impensável, né?! (...) eles trabalharam com uma empolgação absurda, absurda. A ponto de não sair nem pro recreio, coisa que é impensável, né? (...)daí, eles não saíam nem mais pro recreio queriam ficar lá trabalhando na tal balança, nas tais balanças. Depois teve a semana multidisciplinar em que são apresentados, expostos os trabalhos, eles expuseram as balanças e tal."

Por fim as questões relacionadas ao Estado são muito presentes no discurso de alguns professores. Isso ocorre devido ao desmonte realizado por uma política pública descontextualizada, que minou diversas iniciativas do projeto e desde o momento em que parei minhas observações alguns professores estavam buscando estratégias para contornar o problema que expliquei anteriormente e apresento abaixo o relato de um dos professores.

"Assim, em contra posição a isso a gente tem o Estado que tem aquele movimento clássico de cima pra baixo, sem contextualizar geograficamente, historicamente, sem perguntar qual é a nossa agenda, quais são os nossos projetos. Então, eles chegam emplacando coisas, e aí, assim, a direção fica numa sinuca de bico, porque se ela peita isso, ela coloca, ela se arrisca a ser exonerada do cargo, e aí, se ela não peita ela acaba atropelando processos que já estão em andamento, então, esse é um momento, isso é uma crise que está acontecendo agora não só na nossa escola como em outras também. Porque, assim, é muito difícil peitar o Estado porque ele pode chegar e falar assim: Ah é? Então eu tiro você do cargo e trago alguém lá de fora, que não tem nada a ver bota no lugar. Então, a gente está conseguindo conquistar autonomia aqui interna, mas assim, o movimento do Estado é pra tirar a autonomia das escolas, é pras escolas serem só uma correia de transmissão do que eles estão pensando."

Para finalizar este capítulo com a contribuição dos professores do Colégio Alcina, gostaria de incluir um relato que um dos professores fala sobre a escola, sobre o que ele pensa da educação e da proposta de mudança de paradigma em que aposta o Colégio Alcina. Além disso, o professor fala um pouco do objetivo principal deste trabalho, que seria a transversalidade e o aumento do quanta comunicacional intra e extramuros.

"É... Olha, a força política, eu acho que a gente tem que enxergar ainda numa escala, na escala da escola, que é um espaço político. Aliás, um espaço político em ebulição, então, eu acho que a gente conseguiu um respaldo pro que a gente quer fazer. Então, a gente trouxe uma proposta, baseada em outro paradigma, que não é o da competição, que não é o da escassez, que não é o do conteudismo. A gente trouxe uma relação mais focada no processo, mais focada na colaboração. Então, isso, esse movimento ganhou um espaço político dentro da escola. Isso eu acho que é uma força política. A gente conseguiu colaborar com os estudantes para que eles conseguissem ganhar uma força política diante da direção da escola e diante, em relação aos outros professores, então. É... hoje os estudantes têm uma voz, ainda que isso seja sempre uma

relação de tensão mas eles têm uma voz. Nesse sentido eu acho que isso foi forte pra fora da escola. Eu acho que a força política, não sei se seria uma força política mas... é mais um espaço onde outras pessoas, como você por exemplo, vieram e, sei lá, aprenderam alguma coisa aqui conosco. Ou vieram e ajudaram a gente a aprender alguma coisa. Então, se deu um espaço político de encontro. Talvez não uma força de tensionamento político pra fora, mas sim um espaço de encontro e de criação de ideias, propostas, ações. O NAC, ele contribuiu muito na minha formação, primeiro me dando a noção de que é possível criar, é possível aproveitar os espaços que a gente tem pra fazer coisas que a gente acha que são importantes. A gente... existe muito esse discurso de: "Ah, não adianta nada, que não sei o que, não sei o que lá, ah, não adianta nada e você vai fazer". Quer dizer, adianta, isso eu vi. É só você se organizar e se juntar com uma meia dúzia e você consegue mover alguma coisa. Entrar numa brecha e alargar, criar espaço, construir uma proposta".

5. Conclusão

Após todo trabalho empreendido de observação, análise, entrevistas, registros e escrita, através de diferentes dispositivos, é possível ressaltar alguns apontamentos e, para além de encontrar respostas definitivas é necessário multiplicar os questionamentos. Dentre eles o que mais chama a atenção é que os resultados do processo de ensino-aprendizagem estão sempre em defasagem em relação ao que os professores esperam, estejam estes participando do projeto ou não.

Os fatores elencados para tal problema, no que diz respeito aos alunos, se repetem: desinteresse, falta de estímulo, indisciplina e imaturidade. Dentre estes a imaturidade recebe destaque por estar presente em diversas falas dos professores, infantilizando os alunos e por vir acompanhada de um discurso que ressalta a falta de capacidade para resolver certos problemas ou efetuar determinada tarefa. .

Tais efeitos não se dão fora de um contexto político, econômico e histórico. As queixas são inúmeras e certamente fundamentadas, pois, as políticas voltadas para a escola são na maioria das vezes desarticuladas e descontextualizadas em relação ao cotidiano escolar. As verbas e o número de profissionais ativos não são condizentes com as necessidades da instituição. O que se observa é a permanência crônica de certos problemas, como por exemplo, formação inadequada dos professores para enfrentarem as adversidades do cotidiano, condições precárias de trabalho e salários insuficientes. No decorrer da pesquisa é possível notar que os professores têm, em sua maioria, uma carga horária de trabalho excessiva e segmentada.

A escola e o projeto em análise conseguem, em certa medida, superar algumas dessas adversidades através de diferentes propostas pedagógicas vindas

de várias frentes. A proposta do projeto NAC auxiliou de maneira significativa alguns professores em seu trabalho, bem como na comunicação entre seus pares. O projeto NAC é uma ação criativa que merece ser enaltecida, fortalecida e mais cuidadosamente trabalhada, pois ainda carece de mais organização, clareza, apoio e formalidade.

As reuniões e pressupostos do projeto NAC permitiram um avanço considerável no processo de autogestão uma vez que desencadearam análises coletivas das questões enfrentadas pelos professores, que tiveram oportunidade de debater soluções e trocar experiências. As reuniões abarcavam também, em seu início, grupos de estudos para consolidar propostas que viriam a fazer parte do projeto. O que pode ser observado é que estas práticas contribuíram diretamente para o aumento das experiências transversais no interior da instituição.

Nas reuniões e nas práticas decorrentes foi possível constatar a interferência das reflexões realizadas transformando o cotidiano das práticas sociais. Estas transformações, no entanto, não se resumiram às questões pedagógicas e foram além, ou seja, buscaram melhorias de vida na escola como reformas de infraestrutura e de materiais que pudessem melhorar as condições de trabalho. Mas é importante ressaltar que a escola sofreu também retrocessos, envolvendo diversos fatores interligados, como por exemplo, limites e possibilidades pessoais dos profissionais envolvidos e da própria instituição que está atrelada a determinadas políticas públicas, além da permanente falta de recursos para a educação em nosso país. .

Outra dificuldade enfrentada pelo projeto NAC foi a resistência vinda de várias partes, tanto dos professores participantes ou não do projeto, quanto dos alunos que estavam envolvidos no processo de implementação das práticas propostas. A queixa principal era relacionada ao rigor e disciplina do projeto e das práticas relacionadas a ele, onde mais uma vez podemos constatar, por outra faceta, o argumento da falta.

O projeto NAC é um desdobramento de uma postura específica assumida pela escola que seria a procura de parceiros externos para auxiliar em suas práticas e da criação de projetos. Em suas duas estratégias a escola têm êxito acarretando em uma maior abertura para a comunidade e para as famílias dos alunos.

Os projetos que ocorrem no contraturno ampliam o trabalho interdisciplinar onde os professores colaboram uns com os outros e, obviamente com os alunos no desenvolvimento de uma tarefa ou na manutenção de um trabalho já realizado anteriormente. As tarefas envolvem, em geral, a construção de espaços e objetos que podem ser utilizados pelos próprios alunos, como já mencionado anteriormente. Estas tarefas, em geral, parecem contar mais com o interesse dos alunos do que as tarefas que ocorrem dentro de sala de aula, pois os adolescentes permanecem contribuindo para a atividade mesmo em seus horários de pausa ou quando já é a hora da saída.

A autogestão se amplia consideravelmente a cada dia na escola e nas mais variadas direções. Seja pela recente criação do grêmio estudantil, seja pela possibilidade dos alunos criarem suas próprias regras nas salas de aula. Analisando a partir da perspectiva dos professores, pode-se afirmar que estes têm ampla liberdade de trabalho e gestão dentro de sala de aula e fora dela. Apesar dos problemas enfrentados quanto as políticas públicas o coletivo tenta constantemente procurar saídas para o desmonte causado em seu projeto.

O presente trabalho gerou uma multiplicidade de questões o que pode permitir a escola explorar outros caminhos ou repensar aqueles que já foram tomados. É preciso sempre estar atento, pois a escola, dentro de um contexto sócio-histórico específico, está constantemente pressionada a reproduzir modos de operar pautados no capitalismo neoliberal atual. O que se constata é que estas práticas correm o risco de suprimir a experiência coletiva no contexto escolar, enfraquecendo as instituições públicas em sua dimensão social e fortalecendo movimentos individualizantes.

Ao finalizar este trabalho, destacamos a necessidade de divulgar experiências pedagógicas como as realizadas nesta escola, defendendo assim a potencialização de iniciativas como esta, que ultrapassam a simples denúncia, bem como a renúncia reativa, afirmando novas práticas pedagógicas que sustentam o bem comum e criam formas de vida que, através da reflexão e da crítica, possam encontrar alternativas de superação ao que é hegemonicamente instituído

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. L. V. ; A Escola Burguesa e a Questão do Conhecimento: mudar para não transformar. *Revista Espaço Acadêmico* (UEM), v. 9, p. 53-63, 2010.

ALVES, Rubens. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 4 ed. Campinas: Papirus editora, 2002.

BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática*. 5ª ed. Belo Horizonte, MG, Instituto Félix Guattari, 2002.

BARROS, R. B. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BARROS, Laura Pozzana de ; KASTRUP, V. . Cartografar é acompanhar processos.. In: Virgínia Kastrup; Eduardo Passos; Liliana da Escóssia. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. 2ed.Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, v. 01, p. 52-75.

BARROS, M. E. B.; MINAYO-GOMEZ, C. . **Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas**. Psicologia. Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 15, n.3, p. 24-52, 2002.

CAFAIA, J. **Aventura das cidades**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, Maria Lívia Do . Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?. In: Arantes, E. M.; Nascimento, M. L. do; FONSECA, T. M. G.. (Org.). *Práticas Psi: inventando a vida*. 1ªed.Niterói: EDUFF, 2007, v. , p. 27-38.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____
Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1990.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs vol. 4*. São Paulo, Ed. 34. 2008.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa:
Passagens, 1992.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São
Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: Curso no Collège de France
(1975- 1976), (trad. De Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes,
2000.

FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. In: _____. *Ditos e
escritos vol. V: ética, sexualidade e política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense
Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do
poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: ED. 3; Editora Vozes, 2003.

FOUCAULT, M; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: _____.
Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Curso dado no
Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática
educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALLO, S. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**, 2ª Ed
Editora Imaginária, 2007.

GUATTARI, F. Transversalidade. In: _____. *Revolução molecular: pulsações
políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.88-105.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético* - 3a ed. - São Paulo: Ed. 34, 2000.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica - cartografias do desejo*. 12ª ed. São Paulo, Vozes, 2013.

GUATTARI, Felix. A transversalidade (1964). Em: *Psicanálise e Transversalidade: ensaios de análise institucional*. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

GUIMARÃES, A. M. (2009). *Um olhar a respeito da indisciplina na escola ante a complexidade da sociedade atual*. Acesso: <http://aureaguimaraes.blogspot.com.br/2009/01/um-olhar-respeito-da-indisciplina-na.html> em 12 de dezembro, 2015.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes da. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicol. Soc.* [online]. 2012, vol.24, n.spe, pp. 85-93.

LOURAU, R. René *Lourau na UERJ: análise institucional e prática de pesquisa*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

LOURAU, R. O Instituinte contra o instituído. In: _____. *Analista Institucional em tempo integral*. São Paulo, Hucitec, 2004.

LOURAU, R. Objeto e método da análise institucional. In: _____. *Analista Institucional em tempo integral*. São Paulo, Hucitec, 2004.

LOURAU, R. Pequeno manual de análise institucional. In: _____. *Analista Institucional em tempo integral*. São Paulo, Hucitec, 2004.

KASTRUP, V. *Cartografias Literárias*. Revista do Departamento de Psicologia (UFF), Niterói, v. 14, n.2, p. 23-38, 2002.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. 1º ed. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2013.

PACHECO, J. *Escola da ponte: formação e transformação*. 4ª ed. São Paulo, Vozes, 2011.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. . A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 16, n.1, p. 71-79, 2000(a).

PASSOS, E.; Benevides, R . A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup; Liliana da Escóssia. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009 (b), v. , p. 17-31.

PASSOS, E.; EIRADO, A. . Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: Eduardo Passos; Virgínia Kastrup; Liliana da Escóssia. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, v. , p. 110-131.

PELBART, P. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**, São Paulo, Iluminaturas, 2003.

PORTES, K. A. C. A organização do currículo por projetos de trabalho. **Revista Virtú**, 2ª Edição. Juiz de Fora, 2005.

ROCHA, M. L.. **Psicologia e práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento**. Psico (PUCRS), v. 37, p. 169-174, 2006.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, 222p.

TEDESCO, S. H.. Hospitalité: une politique du dire. *Chimères* (Paris), v. 64, p. 151-167, 2007.

TEDESCO, SILVIA HELENA; SADE, CHRISTIAN ; CALIMAN, LUCIANA VIEIRA . **A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer**. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, p. 299-322, 2013.

VAZ, P. **Corpo e Risco**. *Forum Media*, Viseu, v. 1, n.1, p. 101-111, 1999.