

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

MARIA AURORA DIAS GASPAR

**APRENDENDO A CONVIVER : UM ESTUDO QUE PRIORIZA AS
RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA COMUNIDADE ESCOLAR**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO- 2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

MARIA AURORA DIAS GASPAR

**APRENDENDO A CONVIVER : UM ESTUDO QUE PRIORIZA AS
RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA COMUNIDADE ESCOLAR**

Tese apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do
título de Doutora em Educação: Psicologia
da Educação pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, sob a orientação da
Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

SÃO PAULO - 2009

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Um processo longo e árduo, de uma trajetória marcada pela luta incessante entre o pesquisar, o compreender as relações humanas, que causam descobertas, decepções, encantamentos. É um momento de revisitar nossas práticas, experiências, vivências.

Nessa caminhada, há as pessoas que incentivam, valorizam a cada momento as horas de encantamento, de dificuldade- muitos momentos de desencanto! Mas afinal, um pesquisador transita num movimento incansável do conhecer, compreender.

Tempo e esforço pessoal não são suficientes nessa busca do conhecer. Pessoas significativas são essenciais nesse movimento da descoberta, e a elas vai o meu agradecimento:

À Prof^a Dr^a Laurinda Ramalho de Almeida, pela compreensão de minha trajetória de vida nesse percurso do pesquisar, me incentivando em todos os momentos. Suas contribuições sempre ponderadas em atitude segura, de responsabilidade diante do conhecimento, e partilhadas durante os anos de convivência pessoal e acadêmica, que teve início no Mestrado. A convivência durante todo esse percurso proporcionou uma aprendizagem fundamental para meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço as palavras de afeto e disponibilidade nas orientações, sempre marcadas por sua competência e compromisso com a construção do conhecimento. Exemplo de profissional!

À Prof^a Dr^a Abigail Alvarenga Mahoney, Prof^a Dr^a Vera Maria Nigro de Souza Placco, Prof^a Dr^a Vera Cabrera Duarte, Prof^a Dr^a Eliane Bambini Gorgueira Bruno, pela participação na banca examinadora, e pelas contribuições desde a qualificação. Pessoas de compromisso com o saber, com o conhecimento, e pautadas numa vida profissional de dedicação ao ensino e à formação. Obrigada pelo direcionamento neste trabalho e por fazerem parte de minha formação.

Ao Prof^o Dr^o Moacyr da Silva, pela disposição em participar da banca.

À diretora, vice-diretoras, coordenadoras, professoras e alunos da escola onde realizei o estudo de caso, pelas entrevistas e acolhimento no decorrer da pesquisa.

Aos meus pais, que são o grande apoio em minha vida. Seus ensinamentos de amor e fé pela vida me inculcaram o idealismo e a crença na educação.

Ao meu irmão Alfredo e cunhada Bete, pela disposição de constantemente suprirem minha ausência junto à minhas filhas, e pelo incentivo durante esses anos.

Meus sobrinhos Patrícia, Claudia e Cristiano, pelo carinho, atenção, sempre presentes como ouvintes e pessoas prestativas para auxiliar nos momentos de dificuldade deste estudo.

Ao meu amigo e companheiro Eduardo Nogueira, por seu apoio, companheirismo, cumplicidade, paciência, no decorrer desse trabalho. Seu incentivo e convívio permitiram dividir os diferentes sentimentos que surgiram no decorrer da elaboração deste estudo.

E em especial às minhas filhas **Bianca** e **Thaisi**, que são as responsáveis pelo meu ideal de vida. Agradeço a compreensão pela minha ausência nos muitos momentos que precisaram de mim, solicitando carinho e atenção, que eu não pude lhes dar. Obrigada pelo carinho de todos os dias, pela tolerância, pelo incentivo. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

À CAPES, pelo apoio financeiro do curso.

GASPAR, Maria Aurora Dias Gaspar. Aprendendo a Conviver: um estudo que prioriza as relações interpessoais na comunidade escolar. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, PUC-São Paulo. 2009.

RESUMO

O presente estudo busca compreender o Projeto Conviver, desenvolvido numa escola pública da região periférica da Grande São Paulo, cujo objetivo é dar melhor qualidade às relações interpessoais, considerando que uma melhor convivência promove um clima mais propício à aprendizagem.

O estudo de caso foi a opção metodológica. O foco deste estudo consiste em compreender a gestação e os movimentos do Projeto Conviver, com ênfase em suas singularidades. Como instrumento de coleta de dados, utilizaram-se: observação do contexto escolar, análise documental e entrevistas. Foram realizadas entrevistas com o grupo gestor, professores e alunos.

O referencial teórico que direcionou o estudo foi a Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, abordagem cujo pressuposto básico é a confiança no ser humano e que valoriza o papel das relações interpessoais para a compreensão e solução dos problemas.

Na análise, destacaram-se: a diretora e a configuração do Projeto Conviver; o grupo e as relações de poder; e as relações entre o projeto e a aprendizagem.

Palavras-chaves: Relações Interpessoais; Projeto Político-Pedagógico; Carl Rogers; Abordagem Centrada na Pessoa.

GASPAR, Maria Aurora Dias Gaspar. Learning How to Coexist: a study that prioritizes the interpersonal relations within the school community. PhD Thesis in Psychology of Education, PUC-São Paulo. 2009.

ABSTRACT

The present study aims to understand the Coexistence Project (*Projeto Conviver*), developed in a public school of the suburbs of Greater São Paulo, whose purpose is to provide better quality in interpersonal relations, taking into account that good coexistence provides a favorable learning environment.

The methodology adopted was case study. The objective of this study consists of understanding the evolution and activities of the Coexistence Project, focusing on its particular features. The following was used as data collection instrument: observation of the school context, document analysis and interviews, the latter carried out among the school management, teachers and students.

The theoretical basis guiding the study was Carl Rogers' Individual-Centered Approach, whose fundamental assumption is the trust in human beings, and that those value the role of interpersonal relations for understanding and solving problems.

The analysis distinguishes the following: the school principal and the setting of the Coexistence Project; the group and the power relations; and the relations between the project and learning.

Keywords: Interpersonal Relations; Pedagogical and Political Project; Carl Rogers; Individual-Centered Approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	2
 CAPÍTULO 1 : A TRAJETÓRIA PESSOAL DIRECIONANDO A PESQUISA....	4
 CAPÍTULO 2: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	16
2. 1. A educação como processo de formação através das relações interpessoais: Visão Humanista em Educação.....	17
2. 2. A escuta e o olhar do professor.....	20
2. 3. O conviver nas relações humanas.....	23
2.4. Educação e Relações Interpessoais.....	31
 CAPÍTULO 3: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	39
3. 1. O fazer da pesquisa: o porquê das escolhas.....	40
3. 2. Procedimento de coleta de dados.....	42
3.2.1.Entrevista.....	43
3.2.2.Observação.....	52
3.2.3. Análise Documental.....	53
3.2.4. Processo de análise das entrevistas.....	56
3.2.5.Temas para análise.....	58
 CAPÍTULO 4: O PROJETO CONVIVER: GESTAÇÃO E MOVIMENTOS.....	59
4.1. A diretora e a configuração do Projeto Conviver.....	71
4. 2. O Grupo e as relações de poder.....	85

4.2.1. Relação de poder: perspectiva da diretora.....	86
4.2.2. Relação de poder: perspectiva dos professores.....	94
4.2.3. Ações do Projeto Conviver que desencadeiam relação de poder...	100
4.2.4. Movimento do Grupo.....	112
4.3. O Projeto Conviver: e a aprendizagem como fica?.....	129
4.3.1. Ações da escola para viabilizar do Projeto Conviver.....	148
4.3.1.1. HTPC – Horário Trabalho Pedagógico Coletivo.....	148
4.3.1.2. Aquecimento.....	150
4.3.1.3. Formação	154
4.3.1.4. Produção de texto.....	157
4.3.1.5. Trabalho Coletivo.....	158
4.3.1.6. Diálogo.....	161
4.3.2. Mudanças desencadeadas pelo Conviver.....	168
4.3.2.1. Mudança no jeito de ser.....	168
4.3.2.2. Mudança no jeito de ser: Professores.....	169
4.3.2.3. Mudança no jeito de ser: Alunos.....	170
4.3.2.4. Mudança no jeito de ser: equipe gestora.....	172
4.3.3. Rendimento Escolar.....	173
 CAPÍTULO 5: UMA SÍNTESE POSSÍVEL.....	 176
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 182
 ANEXOS	 192

Aprender a Conviver

*[...] Pensou em começar a coisas novas olhar
E em novos horizontes reparar. Então, veio o silêncio lhe alertar:
Ao invés de novas paisagens querer avistar
É melhor tudo reexaminar com um novo olhar.
É assim que se deve caminhar, aprimorando o modo de enxergar.
[...] Quer aprender a conviver? Perguntou-lhe o silêncio. Conviver é aprender.
[...] Aprender a conviver, é procurar sempre respeitar.
É para frente olhar, para os lados observar e, ao olhar para trás, se cuidar.
[...] Conviver é o exercício de repensar.
[...] Pra finalizar: Conviver é do simples gostar.
É o complicado respeitar. É para ouvir a quem precisa falar.
E, ao ouvir, do aprender a conviver se lembrar...*

Devany A. Silva

Introdução

O tema da aula era a importância do conviver no cotidiano escolar. Refletíamos eu e os alunos de um curso de Formação de Gestores as dificuldades encontradas no cotidiano escolar em detrimento das relações entre professor-aluno, aluno-aluno. A discussão estava pautada no sonho de efetivar um espaço educativo de transformação do ser humano em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva, social e psicomotora.

Essa é a expectativa dos profissionais em que o compromisso na educação é sua prioridade, de desenvolver ações na escola para o pleno funcionamento do exercício continuado da cidadania.

De repente, uma aluna pediu a palavra para dar um depoimento de sua experiência como docente numa escola Estadual. A aluna relatou que nessa escola havia um projeto denominado Conviver que tinha como prioridade melhorar a convivência para que as relações humanas na escola fossem mais harmoniosas. Era a descrição do sonho de forma possível, com resultados e com emoção.

Disse a aluna ainda:

O Projeto Conviver é um projeto que modifica as relações, valoriza o ser humano, preocupa-se com as questões de cidadania, solidariedade, e o resultado é a mudança no jeito de ser e de fazer de cada aluno e professor: mudança na atitude de alunos e professores em relação à violência, agressividade, ética, respeito, solidariedade.

Foi a partir da implantação do Projeto Conviver que a escola se tornou acolhedora, mais humana e hoje é um diferencial na região, e é a diretora que faz a mediação acolhedora entre alunos, docente e o projeto. A escola evidencia mudanças nas atitudes dos alunos, é um *jeito de ser diferente*: um jeito de ser que respeita, um jeito de ser que é humano, um jeito de ser que é responsável, um jeito de ser que é

solidário. Enfim, um jeito de ser por conta de um fazer diferente de cada um que faz parte da equipe escolar. Cada professor, do seu jeito aprende a ser diferente, a valorizar a potencialidade de cada um, o seu tempo, a ser envolvente, a ouvir, a dialogar, e é esse jeito de ser diferente que fez o Projeto Conviver ser um diferencial na comunidade.

Fiquei entusiasmada para conhecer o Projeto Conviver e fui à escola fazer uma entrevista com a diretora. Conheci o Projeto Conviver e, na entrevista realizada com a diretora e com a coordenadora, pude apreender que o diferencial desse Projeto eram as relações interpessoais que se estabeleciam na escola, como objetivo claramente declarado e posto em prática.

O relato da aluna, a entrevista com a diretora, as experiências que já tivera em minha trajetória pessoal e profissional levaram-me a definir uma nova proposta de projeto de pesquisa para o doutorado: um estudo de caso com o objetivo de investigar, em profundidade, o processo de gestação e desenvolvimento do Projeto Conviver, em uma escola Estadual da periferia da Grande São Paulo.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA PESSOAL DIRECIONANDO A PESQUISA

Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos.

Somos a história de que participamos.

A memória coletiva que carregamos.

Miguel G. Arroyo

A trajetória pessoal direcionando a pesquisa

*O homem não oculta a sua vida como um segredo,
No mais íntimo de si próprio. Antes constantemente a trai,
Não só por palavras, mas por gestos,
comportamentos, por todas as suas atitudes.*

Gusdorf

Ao longo da vida, as pessoas vivenciam experiências singulares na sua trajetória. Minha experiência como docente e psicóloga despertou em mim inquietações sobre o conviver humano.

Viver é um exercício de conquistas e derrotas, e a cada cena do viver há um conviver que facilita, que ameniza, que intensifica ou dificulta.

Aprender a conviver é também aprender a viver, e são as condições de convivência que ficam marcadas nas trajetórias de vida pessoal e profissional. Por isso conhecer essa trajetória é um processo rico para compreender *o despertar de uma pesquisa*.

O presente estudo surgiu das reflexões iniciadas em minha dissertação de mestrado, defendida na área de Educação: Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica em dezembro de 2001, que abordou a formação de professores do magistério – CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) em nível médio.

Minha preocupação com a atuação e a formação de professores decorreu de minha atividade profissional, que possibilitou atuar diretamente com alunos e professores em diferentes contextos de aprendizagem. Nesta convivência diária muito enriquecedora, questioneei, indaguei e me angustiei diante da realidade do meio escolar responsável pela formação do professor e do aluno.

A educação não tem um lugar: ocupa todos os lugares; não tem um início ou um fim: acompanha todos os momentos da vida. Não tem um autor: é obra de todos com

quem cada um de nós se encontra e também de quem sequer conhecemos. Mas a educação escolar é intencional, tem uma finalidade que deve ser claramente explicitada, e praticada pelos educadores.

Atuar como docente é aprender a trabalhar de forma intensa a relação humana em que nossas práticas se orientam em diferentes saberes. É com professores e alunos que dialogamos e sentimos necessidade de intensificar os diálogos. A relação educativa é uma relação de pessoas, é o encontro do viver e do ser, porque estabelecemos o convívio do viver humano, seus saberes e valores.

É no espaço educativo escolar que ocorre o encontro de gerações, e nesse encontro os conteúdos, os métodos, a gestão e a escola se constituem como os mediadores desta relação pessoal e social numa vivência ímpar que possibilita diferentes encontros. Cada encontro é um novo aprendizado.

A prática profissional levou-me a questionar pontos sobre o processo ensino-aprendizagem, sobretudo no que se refere à formação do professor. O trabalho no mestrado propiciou-me uma primeira análise das questões relativas à formação do professor; foi realizado um estudo da concepção que o egresso tem de seus professores e do CEFAM como espaço formador.

Na dissertação, alguns aspectos tiveram destaque: a prioridade dada à figura do professor e a importância do relacionamento interpessoal. Os dados direcionavam para uma maior atenção ao relacionamento interpessoal, e os alunos indicavam a questão das relações como o foco central em sua formação.

Nesse espaço formador, iniciei minha formação em serviço. Tornar-me professora, orientadora e pesquisadora foi um aprendizado de importância no contemplar o outro que é o aluno como uma pessoa em transformação, agente das relações que estabelecemos com eles.

Senti uma necessidade de aprofundar a compreensão de quais aspectos são importantes nas relações de forma geral e de que forma as relações estabelecidas interferem na formação do professor.

Ser humano significa também ser histórico. Compreender um ser humano implica partir do pressuposto de que cada gesto e cada palavra estão imediatamente inseridos num contexto muito maior, que transcende a ele e a sua existência. O passado

de cada um constrói, reconstrói, explica, significa e re-significa o presente. Todo presente engendra, contém e constrói o futuro. Cada ação humana é uma síntese, ao mesmo tempo única e universal do passado e do presente.

A vida de cada um acontece num cotidiano muitas vezes mudo e sem registro, em que não deixamos por escrito os acontecimentos do dia-a-dia, e por isso fica uma recordação nublada, da cadeia sócio-econômico-política que nos constitui pessoas.

Nessa recordação nos vêm muitos de nossos papéis: filha, mãe, educadora, terapeuta.

No papel de educadora, percebo que educar é um ato mágico e singelo de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Se no papel de terapeuta priorizo a qualidade da relação estabelecida com o cliente, pois é essa relação que direciona o processo terapêutico. Como professora, também direciono a aula de acordo com a relação que se estabelece com o grupo de alunos. Posso ser a mediadora que articula a construção do projeto político-pedagógico da escola e favorecer o seu desenvolvimento bem como o crescimento intelectual, afetivo e ético dos educadores e alunos, ou me opor a esse desenvolvimento, causando insatisfação aos outros, e a mim.

Mahoney (1976, p. 29-30) fala da relevância da qualidade do encontro interpessoal:

É a qualidade desse encontro que decide se será ou não uma experiência de “crescimento psicológico”. O “crescimento psicológico”, para Rogers, se caracteriza por comportamentos que tendem para maior flexibilidade, maior aceitação de si e dos outros, maior autoconfiança, menor distância entre o “eu” ideal e o “eu” real, para percepções mais diferenciadas de si e do ambiente, para maior criatividade. O desenvolvimento dessas características deveria interessar tanto a terapeutas como a educadores.

Falar sobre a trajetória profissional é reviver e reafirmar as formas pelas quais justificam esse projeto de pesquisa. Nossas escolhas nos relatos deixam evidências de um jeito de ser, que reafirmam a escolha do referencial teórico escolhido para fundamentação desta pesquisa.

Revisitar minha história me faz retomar lembranças de alegria, de felicidade, de frustração, de sensibilidade, de criticidade, porém possibilita uma reflexão e um ressignificar de cada vivência na perspectiva de compreensão dos motivos de minhas escolhas. É como revisitar o lugar de origem, reviver lembranças, reencontros com o percurso profissional e humano. Reencontrar com tantos outros e outras que fizeram e fazem os mesmos percursos. Cada lugar que faz parte de minha formação é um espaço de múltiplas expressões, reacende a memória e a constituição de uma imagem única, formada por múltiplos convívios. O que aprendemos a ser e fazer é o resultado do cotidiano convívio com a infância, adolescência e juventude, processo difícil de precisar numa única imagem que temos de nós.

São as relações vividas que garantem o “meu ser” e “estar” como pessoa, na dimensão pessoal e profissional, anunciam os motivos de nossas escolhas, de nossos direcionamentos, em relação a tudo que realizamos. Essas histórias se encontram, se entrelaçam, se interpenetram e permitem que possamos avaliar nossas ações, nossos ideais, justificando nossas escolhas.

Nas minhas reflexões como psicóloga, como pessoa e educadora, sempre fica o olhar do homem à procura de si mesmo, tentando encontrar caminhos que o levem a uma aprendizagem em diferentes dimensões: afetiva, cognitiva, social.

O homem contemporâneo, pós-moderno, encontra-se pressionado pelo capitalismo, pelas tensões, pela competitividade, pela disputa, pela busca do conhecimento, por um espaço na profissão, e a descoberta de si fica para depois. Todos os espaços que operam como lócus de formação sofrem influência direta desta contradição, dessa utopia, e o homem precisa se adequar sem mesmo ter se autocompreendido.

Nas nossas histórias pessoais também estão implícitas as contradições da sociedade, do mundo pós-moderno, que requer uma compreensão complexa do ser humano considerando sua subjetividade e objetividade, sua vida singular e única, numa relação dialética com o mundo em movimento. O ser humano continua à procura de si mesmo, colocando-se no tempo e espaço, muitas vezes sem êxito, sem compreensão.

Hoje, avalio que meu percurso pessoal e profissional sempre foi muito marcado pelas questões da minha formação. Sempre tentei compreender as atitudes das pessoas

acreditando que caminhariam para o desenvolvimento pleno, desde que tivessem um clima propício.

Quando olho para trás, para minha meninice, recordo-me de doces momentos com saudade, uma saudade leve, uma lembrança serena das reminiscências simples e alegres. Minha educação advém de pais autoritários, de muitos limites, mas por outro lado carinhosos. Sabia que sempre podia contar com seu apoio, com sua presença, com sua confiança, e eles valorizaram meus estudos, confiavam na minha potencialidade.

A pessoa humana tem de ser levada em conta, que relações interpessoais importam muito, que sabemos algo sobre a libertação do potencial humano, que podemos aprender muito mais, e que, se não dermos atenção intensamente positiva ao lado humano interpessoal do nosso dilema educacional, a nossa civilização estará a caminho da exaustão. (Rogers, 1971, pp. 126-127)

Nesse percurso, a música entrou na minha vida e aprendi a expressar minhas emoções, meus sentimentos por meio dela. Estudei música por dez anos e me formei em piano num conservatório musical. Aprendi a contemplar a arte de apreciar os sons, os ritmos, as melodias. Percebia que tocar um instrumento era uma forma de poder me expressar como pessoa, de exteriorizar os sentimentos, emoções, e uma forma preciosa de me relacionar com o outro. A música cativa, seduz, promove o envolvimento com o outro; abre canais de comunicação para um convívio coletivo, interpreta o mundo provocando emoção e reflexão. Explica e reflete a história de cada um, questiona a realidade, representa idéias, crenças e valores, expressa o sentimento humano.

A expressão da música desenvolve uma visão de mundo, causando inquietação, uma sensação especial, uma vontade de contemplar, uma admiração emocionada, uma criatividade e sensibilidade. Ao tocar ou ouvir a música, o corpo reage aos acordes musicais, o corpo se movimenta em função do ritmo, com movimentos de expansão e alegria, ou introspecção e tristeza.

A música é uma forma singular de relação com o mundo, a apreciação sensorial por meio da experiência de tocar, de sentir, de ouvir. Na formação musical, despertamos o sentido da audição com o intuito de conhecer, identificar os fenômenos acústicos

encontrados no mundo que nos cerca, e em diversos ambientes onde o som se propaga.

Essa percepção pelo ouvir desperta a consciência para diferentes fontes sonoras e suas propriedades como a variação de intensidade, duração, altura, timbre, e propicia o desenvolvimento do pensamento analítico sobre os elementos sonoros. Também passamos a perceber de forma mais sutil a própria voz e a voz do outro, intensificando a percepção da individualidade e da coletividade.

A música possibilitou na minha vida um primeiro encontro com o outro; adorava os ensaios de coral, de música de câmara, pois era um encontro entre pessoas, que ao tocar, cantar, falavam de suas emoções, e eram ouvidas pelo som, pela harmonia. Sentia prazer em ouvir a melodia, o ritmo, e também as histórias pessoais que eram reveladas nos ensaios entre uma música e outra nos ensaios, quando as pessoas se colocavam, se expressavam, eram ouvidas de forma sutil, sensível, numa escuta sensível.

Rogers (1971, p. 219) diz que ouvir alguém “é como se ouvisse a música das esferas, pois, além da mensagem imediata da pessoa, seja qual for, há o universal, o geral”.

Almeida (2001, p. 71) fala da importância de se considerar o olhar, o ouvir, o falar no processo das relações interpessoais, da importância de “prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento (...). Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir”.

Essa descoberta de ouvir de forma sensível me direcionou a escolha do curso de psicologia. Não tinha clareza dos motivos que me direcionavam a esse curso, mas sabia que queria compreender as pessoas, ouvi-las de maneira sensível e atribuir um sentido a essa escuta. Queria ter a possibilidade de ouvir o outro considerando as implicações desse ouvir. Rogers (1971, p. 219) afirma a importância do ouvir:

Quando me refiro ao prazer de ouvir uma pessoa, quero dizer, é claro, ouvi-la em profundidade. Isto é, ouço as palavras, as idéias, os matizes dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que se acha sob a intenção consciente de quem fala. Às vezes, também, numa mensagem que parece não

ter importância maior, ouço um profundo clamor humano, uma “silenciosa súplica” que jaz encoberta e ignora sob a superficial aparência da pessoa.

Aprendi, assim, a perguntar a mim mesmo: posso ouvir os sons e captar o delineamento do mundo íntimo de outra pessoa? Posso dar ressonância ao que ela me diz fazer com que suas palavras repercutam em mim, de um extremo ao outro, tão profundamente, que sinta os significados que ela tem medo de comunicar, mas gostaria de fazê-lo, tanto quanto os significados de que é consciente?

O desejo de compreender a dimensão das relações humanas começou com meus estudos na universidade, quando optei pelo curso de Psicologia; não tinha exatidão de que área da psicologia queria atuar, mas tinha uma certeza: queria compreender o jeito de ser das pessoas.

Após minha formação, atuei como psicóloga escolar e me deparei com relações conflituosas entre pais e filhos, e tive muita dificuldade para fazer os pais perceberem a necessidade de se modificarem como pessoas para poderem ajudar seus filhos a serem mais realizados e terem um processo de aprendizagem mais satisfatório.

Como psicóloga escolar atuava junto aos professores, e observei que quando o professor está insatisfeito seus alunos apresentam resultados não satisfatórios. Minha observação ainda muito sutil, de uma psicóloga recém-formada, me levava a considerar que as relações estabelecidas entre professor-aluno interferiam na satisfação que os alunos tinham em permanecer ou não na escola.

Nesse papel, aprendi também a importância de ouvir o outro: a criança, os pais, os professores, os coordenadores. Todos tinham uma fala, um ponto de vista, e às vezes a mesma história tinha confrontos. Não conseguia compreender por que numa mesma história havia tantas perspectivas diferentes, tantos pontos de vista diferentes. Precisava ouvir, sem interferir, para compreender. Nessa escuta, as pessoas passavam a confiar em mim e relatar seus sentimentos, suas incompreensões. Passei a estudar mais as relações humanas na tentativa de compreender essas intolerâncias, como um processo que Rogers (2005, p.175) denomina de “livre expressão”.

Às vezes, deparava-me com uma ansiedade muito grande em ouvir, porque aprendi que simplesmente ouvindo poderia compreender e avaliar o ponto de vista de quem fala. Simplesmente ouvir era a melhor maneira de desenvolver a habilidade da escuta que tanto estudei no curso de psicologia.

Quando ouço, verdadeiramente, uma pessoa e aprendo o que mais lhe importa, em dado momento, ouvindo não apenas as suas palavras, mas a ela mesma, e quando lhe faço saber que ouvi seus significados pessoais privados, muitas coisas acontecem. Há, antes de tudo, uma aparência de gratidão. A pessoa se sente libertada quer transmitir-me algo mais sobre o seu mundo. Surge-lhe novo senso de liberdade. Penso que se torna mais acessível ao processo de mudança. (Rogers, 1971, p. 220)

Iniciei o atendimento terapêutico orientando-me pela abordagem Centrada no Cliente. Deparei-me com essa dificuldade de ouvir o outro, a escuta ativa, o olhar diferenciado, a análise da compreensão das relações que os clientes estabeleciam. Cada cliente é um universo a ser compreendido, é uma relação única, uma verdade, que me possibilita aprender na simplicidade a complexidade de sua essência. Compreender o ser humano e o sentido de sua existência significa considerar o ser humano na sua totalidade, de forma holística.

Duarte (1996, p. 16) fala da visão do homem compreendida de forma holística “como um organismo se organiza como um todo e reorganiza partes, a todo momento, interligando-se profundamente”.

Aprendi a importância de confiar no outro, de acreditar na sua capacidade, a valorizar a formação pessoal e profissional. Como terapeuta, priorizei o estudo das relações humanas e aprendi a compreender o “jeito de ser” das pessoas, a acreditar em suas potencialidades e apostar nelas. O ouvir passou a ser para mim um valor que era o diferencial nas relações estabelecidas com os clientes.

Penso que os princípios da Abordagem Centrada na Pessoa foram uma direção na minha concepção de pessoa, psicóloga e docente, e ao mesmo tempo foram os subsídios necessários na minha relação com o aluno: “a confiança no ser humano, o

respeito pelo outro, a preocupação em colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo, o cuidado com a autenticidade” (Almeida, 1999b, p. 77).

Em 1996, ingressei por concurso público em escola técnica e fui docente nos cursos profissionalizantes e coordenadora pedagógica. Nesse espaço, educativo o docente é bacharel da área técnico-científica de sua formação, desconhece a formação didático-pedagógica. No papel de coordenadora pedagógica, tinha o objetivo de instrumentalizar o docente na sua ação didático-pedagógica. Tive muita dificuldade em administrar a dimensão das relações interpessoais, e isso se devia à formação do professor que não tem formação pedagógica, o que compromete o processo de mediação na aprendizagem. Aprendi nesse espaço educativo que a dimensão das relações era desconhecida e, na ação prática, comprometia a relação professor- aluno.

Arroyo (2007, p. 10) diz que:

Toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações. A pedagogia tem no seu cerne a figura e o papel do pedagogo, de alguém que aprendeu o viver humano, seus saberes e valores, os significados da cultura, a falar, a dominar a fala, a razão, o juízo. Toda relação educativa será o encontro dos mestres do viver e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente. Os mestres no centro da pedagogia.

Atuar com um corpo docente que não tinha conhecimento na dimensão dos saberes didático-pedagógico me possibilitou um olhar mais sutil para a dimensão das relações interpessoais. A instituição, as normas, os conteúdos, eram sempre o mais importante e estavam em evidência na centralidade das propostas pedagógicas. O diálogo, o convívio, o encontro de gerações, eram secundários.

Os saberes didático-pedagógicos têm no seu cerne a figura e o papel do professor, de alguém que aprendeu o viver humano, seus saberes e valores e os significados da cultura. Arroyo (ibidem, p. 19) afirma que “o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores (as)/educandos (as) trazem ainda as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade”.

Minha atuação profissional estava em dois espaços diferenciados, na fronteira entre a terapia e a docência, porém o trato das relações interpessoais era o ponto recorrente, posto que somos seres indissociáveis nos papéis que desempenhamos na vida. É preciso “olhar para o todo”, mas considerar a singularidade em cada pessoa. O limite entre ser terapeuta e docente me levou a reflexões sobre a trajetória de aprendizagens na vida. A terapia e a docência proporcionam experiências únicas no aprendizado do ser humano.

No papel de docente, aprendi que a ação do educador passa pelas relações interpessoais, porque é o que perpassa todos os conteúdos. Fazer, sentir, emocionar e emocionar-se, expressar, elaborar, pensar, devem ser sempre articulados na ação prática da formação. No momento da aprendizagem, pensamos e aprendemos a pensar, mas concomitantemente sentimos e nos emocionamos.

Ser docente no ensino médio é interagir na maioria das vezes com jovens que apresentam incertezas, temores, alegrias e frustrações que lhes assinalam as tentativas para construir uma pessoa em transição. Essas questões foram discutidas em minha dissertação de Mestrado.

Em 1999, ingressei como docente no ensino superior numa universidade privada e assumi o papel de supervisora de estágio nos cursos de licenciatura. Fui responsável pela implantação de um projeto de estágio no Departamento de Educação dessa Instituição, e este projeto priorizava as relações estabelecidas entre aluno e supervisor de estágio, aluno e professores da escola campo de estágio.

Como Supervisora, constatei que as relações interpessoais tanto facilitavam como dificultavam o desenvolvimento do aluno estagiário. Quando as relações interpessoais aluno (estagiário) *versus* escola-campo de estágio são satisfatórias, há um comprometimento maior por parte do estagiário com o estágio e com as discussões decorrentes.

Desenvolvi esse projeto de estágio por quatro anos e verifiquei que o diferencial nos projetos de estágio estava diretamente relacionado às relações estabelecidas nas escolas-campo de estágio. Quando os alunos eram recebidos de forma satisfatória pelos professores e contribuíam para o desenvolvimento de seus projetos, os alunos dedicavam-se e tinham um retorno satisfatório; quando as relações estabelecidas nas escolas-campo de estágio não eram satisfatórias, e não havia condições facilitadoras

para o desenvolvimento dos projetos de estágio, os projetos não tinham êxito, segundo a avaliação dos alunos estagiários. As relações estabelecidas nas escolas-campo de estágio eram o diferencial para um projeto de estágio de êxito ou não.

Inicialmente a proposta do meu projeto de doutorado foi pensada a partir da análise das relações interpessoais estabelecidas nessa proposta de projeto de estágio. Tinha a intenção de compreender de que forma as relações que se estabeleciam na escola-campo de estágio interferiam no desenvolvimento de um projeto de estágio satisfatório ou não.

Não pude dar prosseguimento a esta proposta de projeto no doutorado porque fui demitida da Universidade. Perdi o chão, mas não a vontade de aprofundar as questões sobre as relações interpessoais.

Com sentimentos de angústia e tristeza pelas relações conflituosas estabelecidas no universo acadêmico, em 2006 fui atuar como docente numa outra instituição privada, e foi nela que ouvi o relato da aluna sobre o Projeto Conviver. Ao ouvir o relato, um sentimento de euforia: *Tenho um projeto. É o que a aluna me conta que desejo investigar. Este é um caso para estudar!*

Mesmo sabendo que “o estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança” (André, 2005, p. 48), propus como problemática investigar, em profundidade o Projeto Conviver em uma escola Estadual da periferia da Grande São Paulo, e como questões de pesquisa:

- Identificar os saberes das relações interpessoais privilegiadas pelo Projeto Conviver;
- Compreender o processo de gestação e desenvolvimento do Projeto Conviver.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A vida plena é um processo, não um estado de ser.

É uma direção, não um destino.

Carl R. Rogers

2. 1. A educação como processo de formação através das relações interpessoais: Visão Humanista em Educação

*Singular é a relação do discípulo com o mestre que
lhe revelou o sentido da vida e o orientou, não
apenas na actividade profissional,
Mas na descoberta das certezas fundamentais.*
Gusdorf

Ao longo de sua formação, o ser humano tem recordações privilegiadas que enriquecem sua existência: recordações da família, dos amigos, das experiências amorosas e do tempo da escola constituem vivências de grande importância.

Cada um de nós conserva imagens inesquecíveis dos primeiros dias de aula e de todos os anos escolares que contribuíram para o nosso desenvolvimento como pessoa e como profissional. Aquilo que nos ensinaram, o conteúdo teórico propriamente dito, muitas vezes é esquecido, mas quando adultos nunca nos esquecemos do dia-a-dia da escola: os amigos, as aulas, o recreio, as bagunças, as brigas, as broncas, os elogios, os jogos e os professores. Ficam na lembrança os professores que um dia fizeram a diferença em nossas vidas, por nos transformarem como pessoas, por colaborarem na aprendizagem de cada um; na memória, guardamos afirmações importantes e exemplos decisivos desses educadores, expressos em atitudes, sorrisos, palavras de censura ou conselhos que repercutem em nossa vida adulta. Da mesma forma, ficam as lembranças menos agradáveis: as reprimendas, as reprovações, os piores professores, que nos deixam a certeza daquilo que não foi propício a nossa aprendizagem.

“O objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo” (Tardif, 2002, p. 128). Nessa perspectiva, em cada um fica a lembrança de uma situação vivida, que é marcada na particularidade de cada aluno.

Gusdorf (1970) argumenta que o professor, queira ou não, torna-se um modelo para o aluno, em especial na sociedade contemporânea na qual os próprios pais delegam ao professor muitas responsabilidades, que o fazem ser muito importante na vida de cada um de seus alunos. Por isso, ao longo de toda a vida, o ser humano guardará saudade de alguns deles que se tornaram inesquecíveis. Assim, falar da importância das relações interpessoais na formação de professores, no momento atual, é de extrema relevância, uma vez que o palco das discussões na área educacional desvela a prioridade na modificação desse processo formativo, cuja tarefa desafiadora é formar o professor no e do mundo contemporâneo.

A formação de professores é influenciada por inúmeros fatores, e, dada sua complexidade, muitas variáveis que interagem nesse processo nem sempre são suficientemente compreendidas, e entre elas está a relação professor-aluno.

Quando olhamos as relações na educação, do ensino fundamental ao ensino superior, observamos quão desgastadas estão, baseadas quase que somente no ensino de conteúdos, os quais se encontram, muitas vezes, calcados em conteúdos factuais, sem nenhum significado ou sentido para alunos e professores. As queixas já comuns de professores do ensino superior sobre as atitudes de seus alunos, que só valorizam notas, parecem advir de tempos longínquos, quando, como alunos da educação básica, não tiveram a oportunidade de discutir os valores que engendram as relações comuns, em espaços de convivência coletiva. (Souza, 2002, p. 37)

No Brasil, as Diretrizes que norteiam o exercício da docência no ensino de Educação Básica e Ensino Superior têm demonstrado a necessidade de considerar os alunos em sua totalidade, pois dessa forma expressam suas angústias, medos, sonhos, ilusões, projetos de vida; o aspecto cognitivo demonstra suas expectativas profissionais, níveis de conhecimento e aproveitamento do curso e as dificuldades inerentes a esse processo; o aspecto social apresenta a dinâmica das relações sociais e individuais na sociedade capitalista contemporânea, em especial no Brasil.

Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade. (Almeida, 2002, p. 86)

O papel das relações interpessoais necessita não apenas ser discutido teoricamente, mas vivenciado diretamente na relação professor-aluno, para que se estabeleça uma relação de confiança e autoridade. Isso pressupõe uma atitude de confiança na capacidade que as pessoas têm de explorar e compreender a si mesmas e os seus problemas, bem como em sua capacidade de solucionar esses problemas em qualquer relação próxima, duradoura, na qual possa promover um clima de calor e compreensão autênticos, tal como proposto por Rogers (1971).

É dessa capacidade que as pessoas necessitam para repensar sobre si mesmas, autocompreender-se e promover modificações atitudinais que poderão favorecer ou não o contexto da situação ensino-aprendizagem. Na fala de muitos alunos, são comuns frases como: “O professor sabe muito, mas não consegue chegar até mim”; “de que adianta tanto conhecimento, se ele não consegue me cativar na sua aula?”. Na relação com o aluno, o professor precisa “ser” por inteiro e falar não apenas verbalmente, mas com uma comunicação não-verbal no tom de voz, na expressão sentimentos, na forma de acolher o outro, na empatia, na consideração positiva incondicional. As vísceras, lágrimas e a consciência são congruentes.

Leite (1983, p. 237) faz uma análise das relações interpessoais e diz que “o professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas principalmente pela sua capacidade de lidar com os alunos e ser aceito por eles”.

Em suas pesquisas, verificou que a situação de sala de aula é um espaço de formação que pode desencadear diferentes processos educativos. É na sala de aula que os atores do processo ensino-aprendizagem se encontram e precisam ser percebidos nas suas atuações. Por ser grande o número de alunos de uma sala de aula, Leite considera que os alunos se empenham para ser notados por seus professores, porém nem sempre têm tido êxito. “Poucos alunos conseguem ser percebidos, ou poucos conseguem identificar-se através do professor: deste não recebem, de volta, a própria imagem, a fim que possam saber quem e como são” (Leite, 1983, p. 242).

Um ponto relevante indicado nas suas pesquisas é a questão da neutralidade das relações por parte do professor. Leite (ibidem, p. 244) mostra a dificuldade de manter neutralidade em relação aos alunos; o professor estabelece relações de simpatia ou antipatia, que interferem no estabelecimento de relações satisfatórias ou insatisfatórias. São essas relações estabelecidas no convívio diário que possibilitam ao educador desenvolvimento do aluno. Os indivíduos que se desenvolvem em situações harmoniosas tendem a estabelecer relações que conduzem a uma situação harmoniosa; nas experiências desarmoniosas, as relações interpessoais também são desarmoniosas.

2. 2. A escuta e o olhar do professor

Na relação professor-aluno, um aspecto essencial no processo formativo é a escuta e o olhar do professor em relação ao contexto educativo. Esclareço que, embora priorize neste tópico o aspecto atitudinal afetivo, tenho clareza que a escola tem uma função específica: aquisição do conhecimento previsto por um currículo escolar, e o professor um agente transformador da sociedade.

No capítulo quatro, aprofundarei a discussão sobre o ouvir ativo, conforme Rogers. Neste tópico, procurei apresentar outros autores que, tratando das relações interpessoais, forneceram subsídios importantes para minha reflexão.

Escutar, ver e sentir o outro de forma ativa, comunicamos e fazemos sentido do mundo interior e exterior por meio dos nossos sentidos principalmente pela visão, audição e processos cinestésicos.

Esta escuta ativa, o ouvir ativo possibilitam um melhor entendimento de determinados sentimentos, como amor, ódio, amizade, raiva, e a importância destes na vida humana.

As pessoas, em diferentes contextos, principalmente no contexto de formação, querem ser consideradas, vistas, ouvidas, querem receber uma comunicação autêntica (...) as habilidades de relacionamento interpessoal – o olhar atento, o ouvir ativo, o falar autêntico – podem ser desenvolvidas, e que nesse exercício o profissional vai fazendo

uma revisão de suas concepções de escola, de professor e de aluno.
(Almeida, 2001, p. 77-8)

Considerando a importância do ouvir, Almeida enfatiza em seus estudos que as conversas de corredor e os intervalos são situações de relações interpessoais intensas para os alunos. O espaço entre a sala dos professores e as portas das salas de aula proporciona conversas informais que intensificam essas relações; as conversas de corredor são apontadas como momentos de interação muito ricos, geralmente mais ricos do que as reuniões maiores como o HTPC. Nessas ocasiões, o ouvir é um momento rico para uma compreensão do processo formativo. A autora relata sua experiência como aluna e como profissional, destacando a necessidade de desenvolver determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar e prezar.

Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, nos seus saberes, nas suas dificuldades, nas suas angústias, no seu momento, enfim. [...] Há outra questão a considerar: a amplitude do olhar. Ou seja, há um olhar imediato de curto alcance, um olhar que nos faz chegar às pessoas e aos problemas do cotidiano. Mas há outro olhar, mais amplo, que nos faz projetar o futuro, o que desejamos construir a médio e longo prazo.
(Almeida, 2001, p. 71)

Em obra anterior, Almeida (2000, p. 79) discute a dimensão positiva do ouvir: “Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos”.

A autora acrescenta:

As pessoas, em diferentes contextos, principalmente no contexto de formação, querem ser consideradas, vistas, ouvidas, querem receber uma comunicação autêntica; enfim, o quanto elas desejam ser percebidas como pessoas no

relacionamento, e quanto esse tipo de relacionamento traz como ganhos. (Almeida, 2001, p. 77)

Arroyo discute a formação de professores e se refere à importância da escuta por parte do professor. O educador deve “manter-se numa escuta sempre renovada” porque essa leitura nunca está acabada. Considera que todo educador requer reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos, porém seu aprendizado não se esgota na formação acadêmica, com sua titulação outorgada. Seu saber é de outra natureza, “uma postura humana”:

A capacidade de escuta sempre atenta e renovada da realidade na qual se formam as crianças, adolescentes e jovens faz parte de nosso dever de ofício. (...) Todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano. (Arroyo, 2007, p. 47)

Arroyo (2004, p. 56) também prioriza o olhar docente e considera que, assim como a escuta deve ser uma habilidade sempre atenta, o olhar também requer um aprimoramento porque nos seus estudos compreendeu que “quando mudamos nosso olhar sobre os educandos, tudo muda, os conteúdos, a didática. (...) mudamos como professores”.

Nosso olhar é reducionista porque vê o aluno como “aluno” e não como uma “pessoa por inteiro”. No olhar reducionista, passamos a olhar o comportamento do aluno como indisciplinado, intolerante, bagunceiro, desatento, violento, e não olhamos o aluno por inteiro, com sua intencionalidade, sua vontade, seus medos. Rever o olhar docente, num olhar ativo (Rogers), é uma condição importante no processo educativo.

Na perspectiva de Arroyo, a escuta e o olhar diferenciados possibilitam ao educador uma compreensão sobre as possibilidades de sermos humanos; os saberes não são apenas conteúdos, matérias escolares, temáticas, conhecimentos específicos das disciplinas.

Souza (2002, p. 49) afirma que os professores necessitam de aprimoramento das relações interpessoais, com melhor integração entre o pensar, o sentir, o agir e o

ouvir ativo “que representa a escuta do pensar, do sentir, do ser do aluno”, e “*um olhar atento, que vai além do visto, do dito, do escrito*”.

2. 3. O conviver nas relações humanas

Compreender as relações interpessoais requer compreender esse processo de forma dinâmica e um entendimento complexo do ser humano, que é uma figura singular no imenso espaço que emoldura nossa passagem pelo tempo. Essa originalidade de cada um pode dificultar a comunicação interpessoal e com ela todo esquema de relações humanas que envolvem o conviver.

Almeida (2002, p. 85) lembra o fato de “a escola não poder esquecer que toda prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do eu. (...) Nesse sentido, a sala de aula tem de ser uma oficina de convivência, e o professor, um profissional das relações.

As relações alunos-professores, professores-professores, professores-pais e ainda muitos outros atores do universo escolar são marcadas pelo imprevisível, e, assim, nem sempre é possível antecipar o uso de uma ação ou estratégia que sejam sensibilizadoras nas relações interpessoais.

Morgado (1999, p. 81) afirma que “o trabalho de ensinar e o trabalho de aprender são possíveis graças à relação travada entre professor e alunos”. Algumas vezes o não aprender do aluno se dá em decorrência dos “afetos” que o aluno deposita no professor e aos quais reage, estabelecendo um intercâmbio emocional conflituoso. Morgado (ibidem, p. 82) diz que “esse campo não é exclusividade da relação professor-aluno, mas das relações humanas em geral”. A sala de aula é um lugar onde a relação professor-aluno deverá privilegiar a socialização do conhecimento. Muitas vezes o autoritarismo do professor interfere na mediação do processo de aquisição do conhecimento com o aluno, podendo o docente utilizar de forma abusiva a sua autoridade, e comprometer a socialização do conhecimento.

Placco (2002, p. 9) faz uma análise das relações pessoais/interpessoais e sociais na sala de aula; refere-se a questões afetivas que correspondem aos “conceitos de afeto,

aceitação, cumplicidade, solidariedade, necessidades e satisfações pessoais, motivos com ênfase em pessoas”.

Placco diz que o relacionamento interpessoal se aprende e desenvolve no viver junto, e que nesse processo de aprendizagem ninguém continua o mesmo, as pessoas modificam-se, transformam-se. São “mudanças engendradas, no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores da pessoa, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e no trato com esse conhecimento, com a cultura”. (ibidem, p. 11)

Nesse processo de redefinir o saber escolar, aprendemos a valorizar o ser humano, num processo de aprendizagem no qual se ensina, se aprende a ser humano. É na experiência humana, no convívio social, familiar, que aprendemos a ser humanos.

Arroyo (2007, p. 54) considera a formação do professor na dimensão humana. Segundo o autor:

O ofício de mestre, de pedagogo, vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. (...) a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaco programado do encontro de gerações.

O tempo de escola é privilegiado na interlocução com o outro, um espaço onde o diálogo de gerações se efetiva na arte de ser humano. O aluno a cada momento observa de forma sutil o professor, e imita sua forma de ser, de conviver, de relacionar-se com a natureza, com o espaço, com a afetividade, com o viver em sociedade, como ser cidadão. O ser humano tem o desejo de aprender, e isso é possível pela sua observação e imitação do adulto.

Arroyo diz que aprendemos disciplinas que fundamentam conhecimentos específicos, porém “não entra nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos” (ibidem, p. 55)

O paradigma em educação atual contempla a qualidade, porém Arroyo considera que se ainda preocupa com a quantidade de conteúdos. Os alunos podem estar desinteressados dos conteúdos, porém deixam evidências do interesse em “como aprender os valores em uma sociedade sem valores, como aprender a amizade, o amor, o relacionamento humano, os valores e leis que regulam o relacionamento entre gêneros, classes, raças, idades” (ibidem, p. 56).

O autor argumenta que as questões apontadas para uma aprendizagem efetiva norteiam as estruturas físicas, condições de trabalho, salários, embora sempre fique uma lacuna no despertar para o “clima humano”. É necessário o repensar dessas condições humanas para o aprendizado, a fim de evitar que as relações entre professores com a direção, entre alunos, não continue distante, fria, formal, burocrática.

Nessas condições materiais e de trabalho os alunos poderão até aprender nossas matérias, passar, porém não aprenderão uma matéria, a principal, a serem humanos. [...] Essa matéria somente se aprende num clima humano, em interações humanas, quando nos revelamos como humanos, quando os educandos convivem com seus semelhantes e diversos. [...] Negamos a possibilidade de dar o salto para uma relação pedagógica, fazer de nossa prática uma relação, interação entre gerações. (Arroyo, 2007, p. 64)

As relações interpessoais que se estabelecem entre professor e aluno deixam marcas de relevância na vida dos alunos, por suas palavras e gestos. Algumas vezes essas marcas contribuem para a aprendizagem dos alunos e favorecem uma relação afetiva positiva, que poderá repercutir nas formas de relação dos alunos com o conhecimento. Leite (2006, p. 12) faz considerações de que “o conhecimento que o professor tem do conteúdo a ser ensinado e o modo como ele se relaciona com esse conteúdo fazem a diferença na relação de ensino”.

O autor refere-se à relação professor-aluno como um fator de influência na dinâmica de sala de aula. Nas suas pesquisas, os alunos indicam que diante de um relacionamento satisfatório com o professor sentem-se mais à vontade para perguntar, não sentem medo, sentem mais segurança. Nas entrevistas realizadas com as professoras que participaram de suas pesquisas, verificou-se que havia uma preocupação em cuidar

da relação, a fim de que a mediação se constituísse como fator fundamental para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento.

Leite (2006,p.39) desenvolveu uma pesquisa que tinha por objetivo identificar “Meu professor inesquecível”. A proposta da pesquisa partia do pressuposto de que os jovens e adultos apontam algum professor inesquecível em sua formação. Os dados apresentam os aspectos interpessoais como indicativos no professor inesquecível. Na análise dos sujeitos, há uma “relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores e os efeitos subjetivos experienciados pelos alunos” (ibidem, p. 39). Esses efeitos restringem-se às situações de relações interpessoais específicas entre professor e aluno, bem como relações nas diversas situações grupais, como aulas expositivas, situações de avaliação. É a “qualidade das interações” que ocorrem em sala de aula, como as “relações intensas entre professores e alunos”, que constitui o diferencial para promover o desenvolvimento dos alunos, bem como suas experiências em aprendizagem.

O ato de ensinar envolve grande cumplicidade do professor a partir do planejamento das decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca compreensão do ponto de vista do aluno. (Leite, 2006, p. 42)

O conviver, o pertencer ao grupo, o partilhar são interações que se constituem em aprendizagens nas relações interpessoais. “É por meio das relações interpessoais estimuladas pelo grupo que os professores poderão desenvolver sua capacidade de compreender, de lidar com o outro, de aceitá-lo e, ainda, de aprender e ampliar conceitos e introjetar novos valores” (Silva, 2002, p. 81).

O educador, como um profissional da relação, deve desencadear o desenvolvimento global de seu aluno e priorizá-lo no âmbito das relações interpessoais, mas necessita primeiramente conhecer a si mesmo. Quando repensa suas atitudes, sua prática cotidiana, seu comportamento, sua expressão verbal e não-verbal, pode ressignificar internamente os modelos de compreensão que detém acerca das ações de seus alunos. Faz-se necessário refletir sobre as relações interpessoais, sobretudo nos

espaços educacionais, pois são inúmeros os conflitos que têm marcado o início do século XXI, indicando a necessidade de repensar a dimensão humana, e não apenas social e econômica.

No campo da formação de professores, temos acesso a estudos e pesquisas sobre o mal-estar docente, sobre as síndromes que abatem a categoria, geralmente resultantes de desgastes, sobretudo na relação professor-aluno.

Quando olhamos as relações na educação, do ensino fundamental ao ensino superior, observamos quão desgastadas estão, baseadas quase que somente no ensino de conteúdos factuais, sem nenhum significado ou sentido para alunos e professores. As queixas já comuns de professores do ensino superior sobre as atitudes de seus alunos, que só valorizam notas, parecem advir de tempos longínquos, quando, como alunos da educação básica, não tiveram a oportunidade de discutir os valores que engendram as relações comuns, em espaços de convivência coletiva. (Souza, 2002, p. 37)

Almeida (2001) avalia que a formação dos professores deve valorizar o papel das relações interpessoais e, na relação formador-formando, possibilitar um espaço para que ambos se posicionem como pessoas, uma vez que é na escola que os saberes e as experiências são trocados, validados, apropriados ou rejeitados. Os professores devem partilhar com seus pares as experiências ricas que tiveram no transcorrer de sua vida profissional. Essas situações vivenciadas, quando afloradas, têm uma forte implicação afetiva, o que aumenta as possibilidades de releitura da experiência em confronto com as situações do momento presente. Mahoney (1993, p. 68) salienta:

O sentimento vai ocupar sempre uma posição central em todos os momentos do desenvolvimento, independentemente de faixa etária. A criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivenciam.

São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar, no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de

suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir-a-ser.

São os relacionamentos estabelecidos no convívio com o professor que permitem que a relação pedagógica se constitua numa relação privilegiada. Rios (2001, p, 60) enfatiza que “o aluno se lembra do tom da voz do professor, de seu jeito de escrever na lousa, e não de suas lições de filosofia, de geografia, de história, de didática. Sem dúvida, são importantes aquelas características que o fazem lembrar-se do convívio, sim, mas do convívio por inteiro, do conhecimento que ele tem oportunidade de receber e construir com o professor no diálogo dos corpos educativos”.

A idéia de conteúdos não se restringe apenas aos conceitos, mas engloba comportamentos e atitudes. “Ao lado da razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos são instrumentos de atuação na realidade e criação de saberes e valores. O bom ensino será, então, estimulador do desenvolvimento desses instrumentos/capacidades”. (idem, ibidem, p. 61).

O professor deve rever suas expectativas em relação ao aluno, pois, na medida em que o trata como pessoa, considerando o ser global, com seus sentimentos particulares, e intensifica suas relações interpessoais de amizade, confiança, respeito, empatia, autenticidade, favorece a aprendizagem e o crescimento pessoal. Essas expectativas do professor em relação ao aluno funcionam como profecias auto-realizadoras. Os estudantes, por sua vez, acreditam na possibilidade de aprendizagem e crescimento pessoal e estabelecem, na relação com o professor, atitudes e comportamentos para corresponder a essas expectativas. Os resultados do estudo de Almeida (1999a, p. 4) demonstram que:

Ao aluno não basta que o professor explique bem sua disciplina; ele quer também, e principalmente, que o professor o respeite, valorize, compreenda, mantenha comunicação com ele. A dimensão atitudinal/afetiva é extremamente valorizada pelos alunos, ainda mais quando eles se lembram daquele que foi o seu pior professor, carregando nas atitudes negativas de relacionamento. As descrições dos alunos dos seus melhor e pior professores revelam que os alunos têm necessidades em relação aos seus professores, necessidades que, para serem

satisfeitas, exigem uma relação professor-aluno que envolve conteúdo e sentimento.

Mahoney (1993, p. 71) enfatiza que a relação professor-aluno tem que ser mediada pelos conteúdos escolares, pois são eles que “marcam os contornos definidores da ação pedagógica na escola”. A relação educativa precisa ser solidificada com um determinado conteúdo que evidencie a autoridade do professor, plena de competência. São as atitudes de compromisso com a escola que levam o professor a assumir diante dos alunos uma condição facilitadora no processo ensino-aprendizagem.

Não se pode deixar de salientar que relações interpessoais são ensinadas preferencialmente na relação professor-aluno. Nessa direção, o processo educacional deve, portanto, possibilitar o autoconhecimento por parte do professor, a fim de que possa dar sentido àquilo que faz. Nas palavras de Prado (2002, p. 63): “Caminhar com sentido significa, antes de tudo, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido de muitas outras práticas que aberta ou sorrateiramente tentam se impor”.

No processo educacional, as relações interpessoais fazem cumprir esse papel: através do outro – que é o professor – o aluno passa a saber quem é ele mesmo; os outros são nossos espelhos. Porém, poucos são os alunos que podem conhecer e ser percebidos através do professor, pois muitas vezes este não lhes dá a imagem refletida para que possam saber quem são. Como nos diz Guimarães Rosa (2001, p. 122):

Sim, são para se ter medo, os espelhos. Temi-os desde menino, por instintiva suspeita... O espelho inspirava receio supersticioso aos primitivos, aqueles povos com a idéia de que o reflexo de uma pessoa fosse a alma. Via de regra... É a superstição fecundo ponto de partida para a pesquisa. A alma do espelho – anote-a esplêndida metáfora. Outros, aliás, identificavam a alma com a sombra do corpo; e não lhe terá escapado a polarização: luz-treva.

As relações interpessoais devem ser consideradas elementos norteadores na formação de professores, pois são, ao lado da capacitação técnica/teórica, fundamentais

para a construção da identidade do professor. Ser professor é ser, antes de tudo, aquele que cativa o outro, no caso o aluno, para a experiência do conhecimento, sendo, em contrapartida, cativado pelo aluno para a continuidade desse trabalho. Nessa perspectiva, as relações interpessoais são a maneira pela qual professor e aluno propiciam a oportunidade de tornar a relação ensino-aprendizagem um momento de conquista do conhecimento.

O estudo teórico e a vivência prática das relações interpessoais constituem elemento imprescindível na formação de professores tanto da educação básica quanto do ensino superior, pois, aliados ao conhecimento teórico/técnico da área de conhecimento, são de fundamental importância o entendimento e a vivência dessas relações.

Por se tratar de tema que requer aprofundamento de estudos na literatura sobre formação de professores, as relações interpessoais são fundamentais para explicar e entender grande parte dos problemas enfrentados pelos profissionais da educação no exercício das suas funções docentes e administrativas. Acrescentar essa temática à agenda de formulação, avaliação e implantação das políticas educacionais de formação de professores pode representar significativo avanço no entendimento do processo educacional, em especial da relação ensino-aprendizagem, numa perspectiva que privilegia o ser humano como possuidor de sentimentos, sonhos, desejos, necessidades, sem, contudo desconsiderar os aspectos legais, administrativos e políticos, isto é, a questão institucional das políticas educacionais. Isso porque é nas ações, intenções, tensões e comportamentos cotidianos dos seres humanos que se constrói a rede de relações interpessoais que materializam, na maioria das vezes, as macro e micro políticas educacionais, suas repercussões nas salas de aula e nas escolas e, principalmente, na relação professor-aluno.

Essas relações interpessoais devem estar na pauta de discussão das políticas educacionais de formação de professores como elemento integrador, ou seja, que acrescenta conhecimentos determinantes, pois são dimensões formativas tão importantes quanto as questões de conhecimento específicos da disciplina.

2. 4. Educação e Relações Interpessoais

Muitos estudos têm enfatizado a importância das relações interpessoais no contexto da sala de aula. Citarei alguns, desenvolvidos no Programa de Psicologia da Educação na PUC-SP, na linha da Psicologia Humanista.

No mestrado, Duarte (1988) estuda a importância das relações interpessoais na situação ensino/aprendizagem de inglês, na disciplina de Prática Oral em curso de Língua e Literatura inglesas.

A partir de sua experiência como professora de inglês, observou que os alunos apresentam desconforto e tensão durante as aulas, e essa situação decorre do tipo de relação interpessoal que se estabelece em sala de aula entre professor e aluno, e aluno e aluno.

Duarte (ibidem, p. 8) indica que:

É papel do professor que ensina Prática Oral observar continuamente o desempenho oral do aluno, e dar *feedback* a partir de suas observações. Mas ao mesmo tempo pode com isso bloquear o aluno, gerar nele medo, e que como consequência apresentará um desempenho lingüístico não condizente com sua real capacidade.

O bloqueio dos alunos na situação de aprendizagem se dá por conta da dinâmica das relações interpessoais estabelecidas entre professor-aluno; por outro lado, “na medida em que o professor tiver para com o aluno uma atitude favorável, proporcionando condições psicológicas adequadas à aprendizagem, o aluno vai ter maiores chances de sucesso” (ibidem, p. 9).

No doutorado, Duarte (1996) faz uma reflexão sobre a importância da dimensão afetiva na situação de ensino/aprendizagem, especificamente no campo de línguas. Prioriza nos seus estudos o aprendiz, que é responsável na busca de seu aprendizado.

Duarte (1996, p. 2) teve como foco de seus estudos o relacionamento interpessoal; verificou que os alunos viviam desconforto e tensão durante as aulas – um medo, que interferia no seu desempenho. Nos depoimentos dos alunos, constatou que

demonstravam perceber um “conjunto de elementos ameaçadores que pareciam provocar esse medo: o professor, as relações interpessoais, as atividades desenvolvidas e o próprio conteúdo a ser dominado”.

Na compreensão dos alunos, “o professor/ facilitador – aquele que promoveria condições favoráveis à aprendizagem – pareceu ter-se transformado, muitas vezes em ameaçador” (idem, ibidem, p. 2).

O objetivo de sua pesquisa era “apontar a relevância das relações interpessoais, ou seja, do componente afetivo daquelas relações em situação específica de ensino/aprendizagem da língua inglesa” (idem, ibidem, p. 3).

Duarte (1996, p. 4) constatou que os alunos, ao falarem de seus medos, confirmavam a relação entre ansiedade e aprendizagem. Na percepção dos alunos, o professor:

Era a maior causa de ameaças. Ele havia se tornado a maior de todas as ameaças. Era o professor que “bloqueava” o aluno, que “quase o obrigava” a falar, que por vezes “não valorizava o esforço” e que, por conta da autoridade que representava para o aluno, tinha o poder de avaliá-lo segundo critérios nem sempre claros.

Na análise, verificou-se ainda que “os alunos sugeriam que certas mudanças no clima emocional de sala de aula pareciam capazes de reduzir as ameaças, propiciando-lhes melhor desempenho e tornando toda a estrutura do curso de Prática Oral menos ameaçadora (idem, p. 4). O professor é a figura essencial nesse processo, pois é ele quem desenvolve as condições básicas para um desenvolvimento satisfatório ou insatisfatório.

Duarte focou seus estudos, inicialmente no mestrado, na relação professor/aluno, e, no doutorado, o foco foi o professor, “aquele que é parcialmente responsável pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem”.

Duarte (2001, p. 10) desenvolve outra pesquisa intitulada *Living Drama in the Classroom*, que tem por objetivo a compreensão quanto ao desempenho oral do aluno em situação de sala de aula, que é o foco de seus estudos no mestrado e doutorado.

O projeto *Living Drama in the Classroom* se coloca numa concepção de ensino/aprendizagem na qual a ênfase é dada ao aluno, aquele que (re)aprende a escolher e a buscar caminhos para realizar sua potencialidades, de acordo com a direção também escolhida por ele; aquele que se responsabiliza pelas conseqüências de suas escolhas – pelo sucesso ou fracasso na aprendizagem. (ibidem, pp. 10-11).

O professor é a pessoa central para este cenário, na busca do aprender a aprender num processo sem fim. O projeto *Living Drama in the Classroom* utilizou para estimular essa busca do aprender a aprender, a técnica da dramatização (teatro), pois na concepção de Duarte (ibidem, p. 11):

O teatro é um elemento facilitador da aprendizagem e como arte de representar privilegiava o experimentar [...] pode contribuir para a (re) apropriação e (re)conhecimento de valores pessoais no processo de aprender, promovendo a aquisição e o aprimoramento da competência oral de língua inglesa.

Os estudos de Duarte indicam que as relações interpessoais são condição essencial no ensino de língua; é o compartilhar das experiências, as experiências do cotidiano que vão se apresentando como facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem.

Nessa pesquisa, Duarte utilizou o teatro como um recurso facilitador para a aprendizagem da língua oral de inglês. Nessa experiência teatral, a autora desencadeou a aprendizagem pelas condições facilitadoras que se desencadearam na mediação professor e aluno; essas atividades contribuem para a desinibição do aluno em relação à comunicação oral, propiciando dessa forma um clima facilitador da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento do aluno de forma global. A conseqüência é o desempenho oral do aluno bem como o aprimoramento da linguagem.

Duarte apresenta nos resultados desta pesquisa os relatos dos alunos que participaram deste projeto:

A voz dos alunos aponta para a idéia de superação de entraves, de superação de limitações acerca do aprimoramento da comunicação oral. Ficou enfatizado, na

fala deles, o caráter educacional visando ao desenvolvimento de cada um a partir da implementação das atividades dramáticas, dos jogos teatrais. Foram, por vezes, surpreendentes o envolvimento e a melhora do desempenho dos alunos, ficando muito claros a repercussão e o impacto do trabalho deles a caminho da Aprendizagem Significativa. (2001, pp.19- 20)

Duarte (2004, p. 120) faz uma reflexão sobre os questionamentos dos professores de inglês da rede pública, em relação às suas jornadas de trabalho em relação às relações interpessoais conflituosas com as quais têm que lidar em sala de aula. A autora desenvolveu uma pesquisa atuando como docente e pesquisadora num curso intitulado “Reflexão sobre a ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando, cujo eixo norteador são os aspectos afetivos envolvidos no processo ensino-aprendizagem”.

A discussão apresentada pela autora evidencia relatos de situações conflitantes e difíceis de serem administradas, “o ensinar de cada um”. Os professores muitas vezes revelam-se impotentes diante as dificuldades apresentadas no cotidiano de suas práticas. Entre tentativas muitas vezes mal-sucedidas, apresentam angústias e despreparo para lidar com os desafios do cotidiano escolar. “Não foram preparados para esse cenário afetivamente árido” (Duarte, 2004, p. 123).

As reflexões efetivas pelos docentes que participaram do curso deixavam evidências da necessidade de um repensar em relação às atitudes facilitadoras. Esse estudo indicou que a criação de um clima favorável à aprendizagem é possível, porém desencadeia-se de forma lenta.

Duarte verifica nesse estudo que “a necessidade urgente de mudança não é isolada entre os professores. Eles vivem, contudo, de maneira contundente, o conflito, a imensa dificuldade de mudar as próprias atitudes no ambiente escolar”.

Zibas (1981), na sua dissertação de mestrado, fez um estudo baseado num treinamento de professores em habilidades de relacionamento interpessoal. Considerando o pressuposto da abordagem centrada no aluno de que “o aluno só realiza uma aprendizagem significativa se estimulado por um professor autêntico, empático e capaz de considerá-lo positivamente”, implantou um treinamento de professores em duas escolas: uma estadual e outra particular.

Zibas (ibidem, p. 17) elaborou o treinamento considerando que “há uma estreita relação entre a aprendizagem do aluno e o clima emocional da sala de aula”; a autora queria verificar as possibilidades de mudança de alguns dos aspectos das atitudes do professor em seu relacionamento com o aluno.

Em sua pesquisa, pretendeu ainda que “cada professor atentasse também para seu próprio comportamento e que esse autoconhecimento não fosse obtido só cognitivamente, mas também, em certo grau, pela experiência, através de situações simuladas de sala de aula” (ibidem, p. 17). “Há necessidade de constante treinamento de professores, a fim de que o avanço das teorias em educação seja traduzido para a prática” (ibidem, p. 1). Os programas de treinamento de professores devem colaborar em seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Na sua análise, verificou ainda que “a necessidade de um ensino centrado em atitudes, vinculando aprendizagem ao tipo relacionamento professor-aluno ou ao clima emocional da sala de aula, parecem encontrar maiores dificuldades para transferir suas elaborações teóricas para o dia-a-dia das escolas” (idem, ibidem).

A grande dificuldade para a realização dessa proposta está no aspecto de que “todo o treinamento dever ser centrado na vivência das atitudes valorizadas. Esta vivência ou esta experimentação, entretanto, não estaria garantida pela emissão de alguns comportamentos que poderiam ser chamados de adequados” (idem, ibidem, p. 2). O maior problema é questão atitude *versus* comportamento.

A análise da autora evidencia ainda que os professores que receberam treinamento em sala de aula tiveram um aumento da freqüência dos comportamentos treinados e uma diminuição da freqüência dos comportamentos apontados como inadequados.

A contribuição desse estudo é a de despertar o professor “para a possível relação entre sua interação afetiva com os alunos e o desenvolvimento destes como seres humanos autoconfiantes, criativos e abertos a toda experiência pessoal e social” (idem, ibidem, p. 74).

Bruno (2006, p. 9) nos estudos de doutorado faz um aprofundamento sobre a forma pela qual as relações interpessoais são abordadas nos programas de formação inicial do coordenador pedagógico. A autora reconhece que as relações interpessoais

têm implicações mútuas entre homem e sociedade, num movimento que dinamiza as consecutivas recriações e transformações de um e de outro.

Para a coleta de dados, teve como sujeitos alunos, professores e coordenadores de cursos de pedagogia, e coordenadores pedagógicos do ensino básico de escolas das redes pública e particular.

Bruno (ibidem, pp. 10, 11) parte do pressuposto de que:

O ensinar e o aprender são especificidade humana – mediadas pelo outro – e ainda que esse processo se dê nas relações. Por isso as relações pedagógicas não podem ser entendidas separadamente das relações interpessoais, já que estas se imbricam e se implicam mutuamente. É no bojo dessas relações que se travam os embates, estabelecem-se os conflitos, lapidam-se os desejos, constroem-se os projetos, enfim, é nesse movimento – entre pessoas – que se dá de fato, a ação educativa. Desta forma, os processos de formação podem ser favorecidos quando há disponibilidade e investimento dos atores envolvidos, no sentido do refinamento das relações interpessoais entre eles construídas.

Para Bruno, estudar a formação de coordenadores pedagógicos na perspectiva dos saberes das relações interpessoais corresponde a discutir a identidade desses educadores, uma vez que as interações passam por modos de ser, modos de ser pessoa e de estar entre pessoas.

Segundo a autora, os educadores :

Valorizam o estímulo ao olhar, à escuta e à fala como condições importantes no campo das relações interpessoais. (...) a formação do coordenador baseada nas características da escuta, da fala e do olhar o outro é descrita como característica essencial de um líder que deve favorecer *falas, escutas e olhares* por parte da equipe escolar na perspectiva de construção de projeto coletivo e democrático da escola. (Bruno, 2006, p. 163)

A autora enfatiza que as habilidades do olhar atento e do ouvir ativo tornam-se fundamentais na formação continuada do professor, e, para isso, o coordenador pedagógico deve cumprir seu papel na orientação dos professores.

Os estudos de Bruno abordam uma questão muito importante na dimensão das relações interpessoais. Na análise, a autora verificou na resposta de seus sujeitos o fator “acaso”: de forma espontânea, “ ‘depende do professor’ orientar a reflexão sobre os saberes das relações interpessoais, transformando situações de conflito ou de tensão em conteúdos de aprendizado do educador que está em formação” (idem, p. 173). Nutre-se a idéia de que as relações interpessoais são algo que se aprende no dia-a-dia, nas experiências do cotidiano.

No dizer de Bruno, os dados sugerem um “conformismo” em relação ao aprendizado das relações interpessoais, e que o aprendizado só ocorre em espaços democráticos que permitam ousar, errar, analisar e pensar.

A autora mostra que as habilidades de relacionamento interpessoal podem ser aprendidas nos diversos contextos de experiência da vida, e que a experiência de formação dos coordenadores pedagógicos e dos professores deve priorizar os saberes das relações interpessoais em processo e conteúdos de conhecimento. No dizer de Bruno: “saberes fundamentais para a ação do educador não podem ser deixados ao acaso e na dependência de cada professor. É necessário assumirem um lugar no projeto pedagógico de cada curso de Pedagogia e de formação de educadores” (ibidem, p. 176). Os educadores precisam construir competências relacionadas às relações interpessoais, já que os cursos de formação inicial não apresentam em suas ementas a possibilidade de desenvolver tais competências.

Bruno considera que tanto a formação inicial como a formação continuada devem contemplar as dimensões pessoal, social e profissional, a serem desenvolvidas simultaneamente; na prática docente, os educadores apresentam dificuldade em atender às exigências das escolas, sobretudo quando se evidencia o papel do coordenador pedagógico que “pela natureza de sua função, é, em geral, solicitado a construir e desenvolver relações nos mais diversos níveis do contexto escolar (como direção, com o corpo docente, com os alunos, com os pais, com os funcionários) e também com os órgãos oficiais externos à escola” (ibidem, p. 204).

Giannelli (1998, p. 90), em estudo sobre a dimensão interpessoal nos cursos noturnos de licenciatura, evidenciou a importância das relações na formação dos alunos, enfatizando que “saber, encorajar, estimular, valorizar, esse algo mais do mestre do passado lembrado pelo professor do presente revela que as habilidades de interação são importantes, tanto que foram a pedra de toque para o seu desenvolvimento pessoal e profissional”. O referencial utilizado também foi o da Abordagem Centrada na Pessoa.

Esses estudos evidenciam questões sobre a dimensão das relações interpessoais que são a tônica do trabalho a que me proponho desenvolver.

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

*Uma verdadeira viagem de descoberta não é
a de pesquisar novas terras, mas de ter um
novo olhar.*

Marcel Proust

3. 1. O fazer da pesquisa: o porquê das escolhas

*... não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância,
Claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz,
O escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém ser capaz de
dizer de facto e exatamente o que se pensa,
imploro-te que não acredite,
não é porque não se queira, é porque não se pode*
.
José Saramago

Aprender a Conviver: este é o cerne do Projeto Conviver, objeto de estudo desta pesquisa. A etimologia de Conviver é do latim *convivere*, que segundo o dicionário Aurélio significa: viver em comum com outrem, em intimidade, em familiaridade; ter convivência, convívio; viver em comum; habituar-se aos poucos, com serenidade, a um mal de qualquer natureza. Morfologicamente, significa *viver com*. Deve-se, portanto, pensar: para aprender a conviver é preciso primeiro saber viver.

O Projeto Conviver tem a proposta de viver em comum com outrem, ter convivência, aprender a conviver. Uma vez que as condições das interações estavam conflituosas, a escola entendeu a necessidade de modificar a maneira de conviver. Para estudar o Projeto Conviver, o mais apropriado pareceu-me a abordagem qualitativa de pesquisa e, nesta, o estudo de caso, com a preocupação de utilizar vários instrumentos de coleta para chegar aos dados empíricos, e explorar esses dados em relação ao contexto em que foram produzidos os significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos. André (2005, p. 14) evidencia que é a partir desse procedimento que se constitui o estudo de caso, que deve atender “aos princípios das abordagens qualitativas, que constituem os fundamentos do estudo de caso que se consolidou na área de educação nos últimos 30 anos”.

O estudo de caso tem sido utilizado como forma de investigação em contextos socioculturais. André (2005, p. 48) explica que “o estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que se delineia mais claramente à medida que o estudo avança”.

André (1984, p. 52) apresenta algumas características básicas do estudo de caso:

1. Os estudos de caso buscam a descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, ele estará constantemente atento a elementos que podem emergir como importantes durante o estudo, aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas *a priori*. A compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e em função deles.
2. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto. É um pressuposto básico desse tipo de estudo que uma apreensão mais completa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual este se insere.
3. Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Neste tipo de estudo, o pesquisador se propõe a responder às múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação. Ele o faz, principalmente, através da explicitação dos princípios que orientam as suas representações e interpretações e através do relato das representações e interpretações dos informantes.
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador faz uso freqüente da estratégia de triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes.
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo, de modo que os leitores possam fazer suas generalizações naturalísticas. A generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial.
6. Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo.
7. Os relatos de estudo de caso são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa. A própria concepção de estudo de caso implica que os dados podem ser apresentados numa variedade de formas.

A opção por um estudo de caso só é possível após os contatos iniciais, quando se conhece o contexto, os sujeitos envolvidos e após um tempo de observação, para que se possa analisar a realidade em que está inserida a pesquisa e delinear os aspectos que devem ser considerados na pesquisa.

André (2005, p. 38) chama a atenção para a importância do papel do pesquisador num estudo de caso:

O pesquisador precisa antes de tudo ter uma enorme tolerância à ambigüidade, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa. Ele tem que aceitar um esquema de trabalho flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias. Não existem normas prontas sobre como proceder em cada situação específica e os critérios para seguir essa ou aquela direção são geralmente muito pouco óbvios.

Reafirmo que a proposta deste estudo de caso é identificar os saberes das relações interpessoais privilegiadas pelo Projeto Conviver e compreender seu processo de gestação e desenvolvimento.

3. 2. Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados iniciou em 2006, quando do primeiro contato estabelecido com a Diretora, que foi informada sobre os objetivos da pesquisa e dos procedimentos necessários para a sua efetivação. Nesse primeiro encontro, a diretora autorizou a realização da pesquisa na escola em todo o seu movimento necessário. Foi igualmente uma oportunidade de reflexão por parte da diretora. André (2005, p. 48) recomenda o emprego de diferentes métodos de coleta de dados, “obtidos através de uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações e a subsequente triangulação das informações obtidas”.

Neste estudo de caso, a triangulação para obtenção da coleta de dados foi: entrevista, observação e análise documental.

O nome da escola e os nomes dos entrevistados da pesquisa são fictícios: nome da escola – Maná; diretora – Cintia; vice-diretora (manhã) – Cláudia; vice-diretora (noturno) – Gislaine; coordenadora (manhã) – Lúcia; coordenadora (tarde) – Ana Carla; coordenadora (noturno) – Luciana; professor – Patrícia; professor de projetos – Sandra.

3.2.1. Entrevista

A entrevista é um instrumento importante para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos que incluem opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas pessoais, coletivas.

Szymansky , Almeida e Prandini (2004, p. 11) enfatizam “o caráter de interação social da entrevista”. Segundo as autoras, a entrevista é “submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece”.

A entrevista é um instrumento que se dá no espaço relacional do conversar, e nesse espaço é possível perceber a emoção dos aspectos relatados pelo entrevistador. É um instrumento de interação humana que possibilita “as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (idem, ibidem, p. 12).

A entrevista é um momento de organização de idéias que se expressam entre emoções e sentimentos, e seu significado deve ser constituído na interação entre pesquisador e entrevistado, num momento único.

A entrevista não seguiu um roteiro preestabelecido, mas iniciou a partir de uma pergunta desencadeadora que foi: *Fale sobre o Projeto Conviver*. A partir dessa

pergunta desencadeadora, os entrevistados conduziam suas respostas na direção que julgassem mais relevantes, com a possibilidade de livre expressão a respeito do tema.

Todas as entrevistas foram realizadas na escola, algumas na sala da Diretora, e outras na biblioteca em horário de aula e, por isso, sem interferência de alunos. As entrevistas foram gravadas.

Observa-se que as entrevistas possibilitam momentos ricos da expressão de sentimentos e emoções que surgem no decorrer da fala, e que são indicadores para análise evidenciando alegrias, sofrimentos, realizações, decepções, e essa expressão constitui um material rico para a análise.

Entrevistas individuais

- Diretora: duas entrevistas;
- Vice-diretora: uma entrevista com a vice-diretora da manhã/tarde e outra com a vice-diretora do noturno;
- Coordenação pedagógica: três coordenadoras – manhã, tarde e noite; duas das coordenadoras estão na escola desde a implantação do projeto, e uma delas assumiu o cargo recentemente (fevereiro de 2008);
- docentes: dois professores – um professor que está na escola há bastante tempo e outro professor de projetos recém-chegado (professor eventual).

Observou-se que, durante o período da realização de entrevistas, a participação dos entrevistados sempre foi num clima de entusiasmo e, muitas vezes, com expressão de emoção ao relatar particularidades das ações do Projeto.

A aproximação com os entrevistados ocorreu desde o final de 2006, logo após o conhecimento do Projeto Conviver

O primeiro contato com a escola foi via diretora, a qual autorizou a realização da pesquisa na escola. Esse primeiro momento foi explicitado o tema da pesquisa, os motivos que desencadearam o interesse pelo tema.

A diretora foi a pessoa que disponibilizou a escola para a efetiva realização da pesquisa e autorizou que fossem realizadas as entrevistas, as observações e qualquer outro procedimento que se julgasse necessário para a realização da pesquisa.

A escolha dos entrevistados para a realização das entrevistas foi aleatória e não teve indicação da Diretora, ou de qualquer outro integrante da escola. Para a escolha destes atores, levou-se em conta dois critérios: os que participam do projeto desde o seu início, e tem condições de fazer análises na perspectiva de considerar as mudanças da escola antes e depois do projeto, e os que estão na escola há pouco tempo e tem uma visão ainda restrita do projeto. Esses atores são importantes porque podem avaliar aspectos relevantes que conseguem perceber em pouco tempo de atuação na escola.

Os professores que não participam do desenvolvimento do Projeto Conviver não participaram da pesquisa por se considerar que não há condições de compreender a concepção implícita no Projeto Conviver, e, portanto, suas considerações não são objeto de estudo deste trabalho.

Diretora

A primeira entrevista na escola foi realizada com a diretora. Esse contato possibilitou uma primeira análise para a compreensão do Projeto Conviver e direcionamento deste estudo de caso.

A diretora foi à responsável pela implantação do Projeto Conviver, e é a pessoa que direciona o projeto para que ele tenha continuidade. Ingressou nessa escola como professora de História. É uma pessoa importante neste cenário da pesquisa. Atua na escola há dezoito anos. Participou do processo de implantação da escola desde a mudança da estrutura física do prédio e acompanhou todos os percalços que a mudança física da escola causou: disputa entre a comunidade, competitividade por vagas na escola, brigas, violência. A transição do espaço escolar causou muitos transtornos na comunidade escolar, e a diretora iniciou a Campanha da Paz. Foi a partir da Campanha

da Paz e da análise de seus resultados que a diretora direcionou a proposta do Projeto Conviver.

Vice-diretora

São duas vice-diretoras na escola: uma no período da manhã e outra da noite.

A vice da manhã, Claudia, está na escola há nove anos. Em 2000, era professora na escola e, em decorrência do seu trabalho, foi convidada pela diretora para ocupar o cargo de vice.

Antes de vir para essa escola, era docente em outra escola pública no interior de São Paulo. Sentia que seu trabalho era muito solitário, dava aula de matemática e desenvolvia projetos, mas sempre sozinha. Ao vir para essa escola se deparou com os projetos que eram desenvolvidos coletivamente, e ficou sensibilizada com o Projeto Conviver.

A vice-diretora da noite, Gislaine, está no cargo desde Maio de 2006. Em 2001, veio atuar como docente na escola para cobrir uma licença de um mês de uma professora de matemática PEB-I. Acabou ficando o ano todo como professora de projetos. Em 2004, houve o concurso para professor e ingressou na escola como professora efetiva de matemática como PEB-I. Até 2006, era professora de PEB II de matemática à noite e durante o dia professora de matemática de PEB- I.

Trabalha com a diretora há sete anos, e em 2006 foi convidada por ela para assumir o cargo de vice-diretora.

Como professora participava do Projeto Conviver, contribuía com idéias, e sempre era escolhida como professora do coração, e na sala onde não era escolhida a professora do coração, se oferecia para dar orientação aos alunos.

O professor do coração é o professor eleito pelos alunos para coordenar o Projeto Conviver na sala de aula (será discutido posteriormente).

Coordenadoras

Participaram da pesquisa as três coordenadoras: uma do período matutino, uma do período vespertino e uma do período noturno.

A coordenadora do período matutino (Luciana) atua como docente em outra escola estadual e se refere a essa escola de uma forma muito carinhosa, quando comparada à outra escola em que atua.

Valoriza o respeito incutido na escola a partir do Projeto Conviver. Identifica-se muito com os alunos dessa escola, porque faz parte da comunidade, e diz que o que os alunos sofrem em relação à discriminação social, ela já sofreu um dia.

Luciana conta que freqüentou uma escola em um ambiente social que não era o seu meio. Estudava numa escola de classe média alta, e suas amigas chegavam de Cheroquee na escola enquanto ela chegava de trem. Seus estudos fizeram com que modificasse sua condição social, e hoje ela se serve de sua experiência de vida e compartilha com os alunos para mostrar que é possível modificar a condição social.

No início de sua docência, trabalhou nessa escola durante quatro anos e depois foi dar aula no interior de São Paulo, na Febem e tentou implantar a proposta do Projeto Conviver. Na Febem, as pessoas queriam entender o que era esse projeto. No entanto, ela não conseguiu implantar a proposta do Projeto Conviver, porque é difícil desenvolver esse projeto quando as pessoas não acreditam nos seus pressupostos.

A coordenadora da tarde, Lúcia, está na escola há apenas um mês. Houve a necessidade de novos coordenadores na escola devido à implantação da nova proposta do governo que exige que para ser coordenador o professor tenha que ser efetivo na escola no município. O processo de seleção do coordenador consistiu em um concurso e posteriormente na apresentação de uma proposta de trabalho e uma entrevista.

Lúcia é professora de Ciências e Biologia e está na rede pública desde 1996. Em 2007, assumiu a coordenação na outra escola onde atua. Ainda não está muito integrada no projeto, e, do que pode entender a partir de sua observação, é uma busca da escola para desenvolver questões de solidariedade, ética e respeito humano. Expressa a necessidade de ter clareza dos objetivos do projeto para não descaracterizá-lo.

A coordenadora do noturno, Ana Clara, está nessa escola desde 1998. Ingressou na escola como coordenadora e ficou no cargo de 1998 a 2000. Em 2000, prestou o concurso público e se efetivou como professora na escola. Em 2004, assumiu novamente a coordenação pedagógica e está no cargo até hoje. Nesse movimento de professora e coordenadora da escola, acompanha o Projeto Conviver desde a sua implantação e tem uma análise de perspectivas diferentes: no papel de professora e no papel de coordenadora.

Atua como docente em outra escola da rede pública, e a aprendizagem que tem na escola por conta do Projeto Conviver tenta transportar para a outra escola onde atua. Observa que a maioria dos professores faz o mesmo, aplicam nas outras escolas onde atuam a aprendizagem que adquirem por conta do desenvolvimento do Projeto Conviver.

Um ponto que a coordenadora considera importante, e que passou a fazer parte de suas ações cotidianas, é que não toma mais nenhuma decisão sozinha, apenas no coletivo. Relata que trabalhar no coletivo é um processo que não vê acontecer em outras escolas. Nessa escola, trabalha-se a questão da solidariedade que só tem sentido se for um trabalho coletivo, enquanto em outras escolas os professores desenvolvem projetos sozinhos.

Como coordenadora e profissional dessa escola onde atua há dez anos, sente-se beneficiada pela aprendizagem que tem na questão da solidariedade, mas também porque é uma forma de levar as idéias para as outras escolas que também aprendem de forma mais pontual algumas ações de convivência.

Professores

Participaram do cenário da pesquisa dois professores, um deles que está na escola desde a implantação do Projeto Conviver, e o professor de projetos (professor eventual) que acabou de ingressar.

A professora Patrícia faz parte do grupo dos professores efetivos da escola, que valorizam a concepção do Projeto Conviver e desempenham suas ações de forma a garantir a efetividade do projeto.

É uma das professoras defensoras do Projeto Conviver, pois atribui ao projeto a transformação dos alunos de uma forma muito diferente. Justifica essa transformação dos alunos porque é docente em outra escola da rede pública, e já trabalhou em várias outras, e pode constatar a diferença.

No desenvolvimento do Projeto Conviver, há o professor coordenador de sala que recebe a denominação Professor do Coração, porque é dado destaque ao afeto nas relações: o afeto como suporte de toda a relação. O nome foi escolhido porque tem como objetivo ter um coordenador afetivo, que acolhe.

A professora Patrícia sempre é escolhida pelos alunos para ser professora do coração em alguma sala. O professor do coração é escolhido pelos alunos por meio de eleição. É eleito um professor do coração para cada sala. O professor do coração é responsável pela orientação e desenvolvimento do Projeto Conviver na sala onde foi eleito.

Para a escolha do professor do coração, os alunos esperam o início do ano, de fevereiro a março, que é o período estipulado pelo projeto como acolhimento. Nesse período, os professores verificam a adaptação dos alunos nas salas, entrosamento, relações conflituosas. A eleição do professor do coração acontece no final de março, e sua coordenação vai até o final do semestre. No semestre seguinte ocorre nova eleição.

O professor do coração é o responsável pelas orientações para o desenvolvimento dos projetos nas salas onde é eleito. Uma das suas funções é analisar as relações na sala de aula. Em decorrência dessa análise, faz um mapeamento da sala. A própria turma analisa as relações e argumenta se o mapeamento está bom ou não. Teve uma sala que um tempo atrás apresentava um problema no mapeamento em relação a dois alunos que brigavam o tempo todo. A sala conversou com a professora Patrícia para reorganizar o mapeamento dos dois alunos, porque eles estavam atrapalhando a aula e causando um mal-estar na sala toda por causa das brigas constantes. Patrícia conversou com os dois para verificar os motivos que causavam essa intolerância, e os alunos relataram que o maior problema é que esbarravam na carteira um do outro e não pediam licença, nem desculpa e isso irritava; por isso, preferiam mudar de lugar. Porém, a conduta de Patrícia foi de não autorizar a mudança porque os alunos tinham que aprender a conviver com a diferença, respeitando essa diferença. É sempre muito mais fácil mudar o lugar, do que aprender a respeitar o outro. O que tinha

que acontecer era o respeito entre eles. Ela conversou com os dois alunos e com a sala e todos concordaram em não modificar o mapeamento. Em pouco tempo, não havia mais briga entre os dois, porque tinham se conscientizado da importância de modificar suas atitudes para o bem-estar de todos. Essa conscientização só foi possível porque o professor do coração interferiu junto aos alunos.

Um ponto importante a ser considerado no papel de professor do coração é que Patrícia entende que esse professor tem que ter um vocabulário adequado ao discurso do aluno, considerando sua linguagem, necessidades, vontades. Julga necessário conhecer a cultura desse aluno, pois é a forma de poder se integrar e conviver, porque considera essencial construir a relação junto ao seu aluno. Estabelecer o vínculo é o que possibilita que o aluno trate o professor do coração de forma diferente. Ele passa a ter respeito, carinho e é extremamente obediente às suas orientações.

Patrícia não julga os professores que não participam do projeto, porque diz entender o que eles sentem. Quando chegou à escola, o Projeto Conviver já existia e para ela foi assustador se deparar com a sua proposta. Sentia vontade de desistir de ficar nessa escola porque, por mais que tentasse, não conseguia compreender a concepção do projeto. Achava que tinha que falar do projeto com os alunos o tempo todo. É difícil entender que não precisa falar o tempo todo, porque é o exemplo no dia-a-dia que o projeto acontece. É no jeito de fazer, no jeito de ser, de compreender, de respeitar, de dialogar, que se realiza o projeto.

Somente no segundo ano em que estava na escola, Patrícia compreendeu que o projeto a tinha modificado como pessoa. O projeto ajudou no relacionamento com os colegas. Aprendeu a ouvir o outro, e isso fez com que se modificasse também.

O outro professor que participou desta pesquisa foi o professor eventual que nessa escola tem outra denominação, intitula-se professor de projetos.

O professor eventual é um professor contratado pela escola para assumir as aulas dos professores que faltam no dia-a-dia, a fim de que os alunos não tenham o horário de aula ocioso. O professor eventual desenvolve projetos devidamente orientados pela direção da escola.

Na escola em questão, o professor eventual tem um diferencial dos professores eventuais, que são concebidos com descaso pelos alunos. O professor eventual é

denominado professor de projeto, desenvolve um projeto apresentado à Direção em todas as aulas de que participar, e, talvez por conta disso, a aula do professor de projetos não é considerada uma aula eventual ou descartável.

A professora eventual é a professora de projetos da escola atualmente. Está na escola há alguns dias e ainda não tem referência do Projeto Conviver. É aluna do último semestre do curso de Letras e atua como professora eventual em outra escola da rede pública. Considera que a mudança de nome para professor de projetos faz a diferença. Atribui uma valorização ao professor de projetos por parte dos alunos. Os alunos respeitam o professor de projetos como a qualquer outro professor.

Atualmente desenvolve um projeto específico à sua área de atuação que é gênero do discurso. Trabalha com textos instrucionais do cotidiano dos alunos como, por exemplo, bula de remédio, embalagem de produtos, textos do dia-a-dia do aluno. Nesses textos, trabalham-se a leitura e a produção de texto, e após a leitura é feita a interpretação do texto.

Em função do pouco tempo que está na escola ainda não se sente em condições de falar sobre Projeto Conviver, porque não teve o tempo para entender o processo. No entanto, consegue perceber um diferencial na escola.

Levando em conta as outras escolas onde atuou como professora eventual, o diferencial dessa escola é a exigência de disciplina de professores e alunos, o modo como a equipe escolar trata o aluno, a forma como exige o respeito pelo outro, pelo colega, pelo professor, pelo professor de projeto.

Nessa escola, sente-se respeitada, percebe que o ambiente escolar é harmonioso, mesmo com os atritos presentes no cotidiano escolar. Na relação entre os alunos, percebe uma cumplicidade entre eles, não observa competitividade.

Entrevista coletiva

Foi realizada uma entrevista coletiva com os alunos do período da manhã, que são alunos da sétima e oitava série. A escolha dos alunos foi aleatória (um total de doze alunos) em função de se levar em consideração que todos os alunos participam do

projeto e que, portanto, qualquer aluno tem uma análise a fazer a respeito do Projeto Conviver.

A escolha da sétima e oitava série se deu em decorrência de estarem num momento de transição para o Ensino Médio. O Projeto Conviver inicia na quinta e sexta série, e os alunos estão num processo de internalização da concepção do projeto, e, portanto, os alunos têm melhores condições de avaliar o projeto indicando resultados do projeto.

A entrevista durou aproximadamente duas horas. Nesse dia, a aula dos alunos terminava as 10h40, porque é o dia da reunião de HTPC na escola, e a aula acaba mais cedo. Quando tocou o sinal, agradei a participação de todos os alunos, porque já estavam conversando comigo havia mais de uma hora. No entanto, os alunos mostravam-se muito entusiasmados em falar da escola e do projeto, e pediram para continuar falando, e conversaram por mais uma hora, até que eu encerrei a entrevista pela preocupação do horário excedente do término da aula.

No seu entusiasmo com o projeto, enfatizam suas idéias, repetindo a mesma fala por diversas vezes, para que eu tivesse certeza do que estavam dizendo.

Falaram de forma muito organizada, não havia contradições em suas falas. Às vezes, pareciam falas combinadas, porque o que um falava todos os outros concordavam e complementavam as falas iniciais.

3.2.2. Observação

No estudo de caso, a observação direciona o pesquisador para a compreensão do caso. Vianna (2003, p. 12) diz que

a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. (...) Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos.

Grubits e Noriega (2004, p. 190) consideram que a tarefa da observação é muito difícil. “Por meio de observações da vida cotidiana, ouvindo-se narrativas, lembranças e biografias, podemos obter um conjunto de dados usualmente não captados pelas técnicas de mensuração e quantificação”.

André e Lüdke (1986, p. 26) ensinam que “usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”.

Entre as vantagens indicadas pelas autoras, a experiência direta é o ponto central, pois a observação garante a verificação da ocorrência de um determinado fenômeno: *ver para crer*, conforme ditado popular. A observação permite que se perceba o objeto de estudo ao mesmo tempo que o sujeito em estudo o observa.

As observações na escola se iniciaram no final de 2006, a partir do primeiro contato com a diretora para conhecimento da Proposta do Projeto Conviver. As observações contemplaram situações do cotidiano da escola, bem como a estrutura e o funcionamento. Ocasionalmente, conversas com pessoas que chegavam à escola para algum atendimento, e com profissionais da educação, da escola ou da região.

A forma que utilizei para observar o cotidiano da escola foi utilizar um caderno de registro com anotações de determinadas situações que considerei relevantes. Nesses registros, há momentos de encantamento pela escola, outros que assinalam as dificuldades decorrentes de minha incompreensão do fenômeno profissional. Mesmo aceitando que a total compreensão seria onipotência, porque os aparelhos humanos de percepção e de compreensão são limitados, a compreensão absoluta a partir da observação é impossível, alguns fatos me causaram perplexidade.

3.2.3. Análise documental

A análise documental corresponde a “toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação” (Chizzotti, 2005, p. 109). Os documentos são

muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 169) considera como documento “qualquer registro que possa se usado como fonte de informação”.

Gil (1987, p. 158) diz que “as fontes de papel muitas vezes são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamentos de campo, sem contar que em muitos casos só se torna possível a investigação social a partir de documentos”.

A reunião e a escolha da documentação para a análise referente ao problema de uma pesquisa permitem conhecer especificidades registradas, com as explicações devidas, pontos importantes.

André e Lüdke (1986, p. 39) afirmam que a análise documental é “uma fonte natural de informações”, que podemos consultar a todo o momento, em caso de necessidade para novos esclarecimentos.

A primeira opção para a análise documental do estudo do Projeto Conviver foram os documentos: projeto político-pedagógico e Projeto Conviver.

Foram pensados esses dois documentos por se considerar que todas as diretrizes do projeto político-pedagógico e do Projeto Conviver estariam registradas, a fim de que pudesse verificar seus pressupostos, suas metas e a análise das propostas em desenvolvimento. Constatei, porém, que não havia uma proposta do Projeto Conviver elaborada pela escola. O Projeto Conviver surge de ações pensadas pela Diretora, pela equipe gestora, mas não por ações previamente pensadas no coletivo. Não há uma proposta escrita do projeto na escola.

Com a ausência formal do registro do Projeto Conviver, procurei outros registros na escola que pudessem ser utilizados para análise. Utilizei para análise o registro do caderno gestor e os relatórios de avaliação feitos semestralmente na escola por professores e pais, e site da escola. Utilizei também registros de avaliação externa Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, IDESP e prova Brasil.

Caderno gestor

O caderno gestor é um caderno de registro manuscrito do grupo gestor. Contém informações específicas das reuniões do grupo gestor, realizadas semanalmente, e das reuniões dos HTPCs feitas com os professores.

É um registro com a característica de uma ata, que descreve detalhadamente as atividades que ocorreram nas reuniões, as observações feitas pela coordenação e direção, ponderações feitas pelo grupo gestor e docentes, e as sugestões nas resoluções dos itens apresentados para discussão.

O registro do caderno gestor contém a pauta da reunião a ser desenvolvida pela diretora com a coordenação; a seguir, registra-se a pauta da reunião dos professores, a partir da discussão da reunião dos gestores, e, na sequência, o HTPC dos professores. O registro das reuniões de HTPCs contempla: decisões coletivas tomadas pelo grupo, falas dos professores, conflitos que emergiram no decorrer das reuniões, depoimentos de professores, expressão de sentimentos dos professores.

A análise do caderno gestor é referente ao ano de 2007 e 2008.

Relatório de avaliação

Os relatórios de avaliação são questionários elaborados pela equipe gestora e aplicados semestralmente para a comunidade da escola, professores e pais.

São elaborados diferentes questionários: um para a comunidade interna e externa da escola, um só para os professores e outro só para os pais.

Após a devolução dos questionários, a equipe gestora faz uma tabulação de dados e organiza os resultados em relatórios para apresentação e discussão nos HTPCs com os professores. Os relatórios de avaliação são organizados em forma de tópicos considerando alguns pontos principais. A avaliação é um indicador do desenvolvimento da escola como um todo, para verificar desempenho dos alunos, participação, desenvolvimento do melhor projeto com suas ações na sala de aula, na escola e na comunidade. Do processo de avaliação por parte da escola, resulta a entrega de um

prêmio para todos os alunos coordenadores de projeto de todas as salas e de todos os períodos, e para as salas vencedoras dos três períodos. Os prêmios consistem em jantares dançantes organizados pela escola e passeios ao SESC no final do ano.

Também são realizadas avaliações semestrais com todos os funcionários e professores da escola com o objetivo de corrigir distorções apresentadas em cada grupo.

As avaliações da escola são feitas em todos os segmentos por decisão do conselho de escola, e são feitas semestralmente. Após a análise dos resultados a equipe gestora discute os problemas encontrados, e, se necessário, essa discussão se estende a toda comunidade escolar, incluindo pais e alunos.

Site da escola

O site oficial da escola apresenta informações relativas ao Histórico da escola, a constituição de toda a equipe escolar: todo corpo diretivo (diretora, vice- diretoras, coordenadores pedagógicos, secretária da escola, agentes de organização escolar, agentes de apoio escolar); as disciplinas; dependências da escola; dados do Projeto Conviver; normas escolares (grupo gestor, pais, alunos e professores).

Constam no site os parceiros da escola e, ainda, sites importantes para consulta na educação, e informações gerais dos acontecimentos cotidianos da escola.

3.2.4. Processo de análise das entrevistas

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas nos diversos momentos da pesquisa. Desde o início do estudo do Projeto Conviver, foram utilizados procedimentos analíticos, que requerem escolhas, e o que é compreendido no desenrolar da pesquisa é resultado de um movimento constante que perdura até o momento final da escrita.

Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 71) dizem que “a análise dos dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos

elementos”. A partir desse contexto em que se insere uma pesquisa, não se pode desconsiderar a importância do pesquisador.

Placco e Souza (2006, p. 43) apresentam sua compreensão de subjetividade:

Característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas nos social.

As entrevistas foram analisadas levando-se em conta a proposta de Szymanski, Almeida e Prandini: “trata-se de uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significados invisíveis à primeira vista” (2004, pp. 63-64).

O processo de análise das entrevistas foi um momento de imersão nos dados, um percurso de movimento de ler, reler, rever, ouvir, ouvir de novo, incansáveis vezes.

O processo de interpretação e análise das entrevistas foi conduzido da seguinte forma:

- ✓ Inicialmente foi feita a transcrição das entrevistas que é um momento de passar a linguagem oral para a escrita, garantindo nesse registro a forma como ela ocorreu;
- ✓ Após a transcrição fiz uma leitura flutuante, ou seja, intercalei a escuta dos depoimentos gravados com a leitura do que foi transcrito, utilizando a “atenção flutuante” (André e Ludke, 1986), e procurei ficar atenta não só às palavras, mas às modulações, hesitações dos entrevistados;
- ✓ Numa segunda versão, fiz uma limpeza dos textos, retirando vícios de linguagem, repetições, transcrevi as narrativas segundo as normas ortográficas e de sintaxe, corriji erros de concordância que são comuns na linguagem oral. Nessa segunda versão, as narrativas se transformaram em texto em linguagem formal e respeitando a norma culta.

A transcrição da entrevista feita por mim foi um momento importante. Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 74) explicam que “transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados”.

É a partir da escrita que passamos a representar as idéias que foram expressas e as tornamos acessíveis aos outros e a nós mesmos, e isso só se concretiza num processo que exige dedicação por parte do pesquisador, concentração, persistência.

No entanto, o fato de eu pesquisadora ter elaborado a transcrição foi um momento de encontro com as informações, garantindo novas hipóteses, percebendo entusiasmos em certas falas, tonicidade em outras, contradições, sutilezas, o que direciona para outras interpretações para além do que foi enunciado. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir, e de desvelar a um só tempo, o singular e o plural, e por isso a importância da sensibilidade do pesquisador, para perceber as necessidades de mudança, os novos rumos que levam aos novos sentidos e significados que emergem a cada releitura.

Após a elaboração do texto de referência das entrevistas, novas leituras e releituras foram realizadas, e foi feita a explicitação dos significados das entrevistas, que se concretizou em decorrência da imersão nos dados e de uma forma particular de compreendê-los.

3.2.5.Temas para análise:

A análise das entrevistas, da observação e da análise documental, permitiu identificar temas relevantes que respondessem às questões iniciais propostas neste estudo de caso que consiste em: identificar os saberes das relações interpessoais privilegiadas pelo Projeto Conviver e, compreender o seu processo de gestação e desenvolvimento.

Serão discutidos os seguintes temas:

- ✓ A diretora e a configuração do Projeto Conviver;
- ✓ O grupo e as relações de poder;
- ✓ Projeto Conviver: e a aprendizagem, como fica?

CAPÍTULO 4

O PROJETO CONVIVER: GESTAÇÃO E MOVIMENTOS

Se todo o saber referente ao mundo se aprofunda numa autoconsciência, homem e mundo não serão estranhos, estrangeiros um ao outro, mas unidos por algo de aparentemente essencial.

Georges Gusdorf

Projeto Conviver: gestão e movimentos

Com as informações produzidas pela análise documental, observação e entrevistas, foi possível montar o caso: Projeto Conviver. Para fazê-lo, o primeiro passo foi situar o espaço onde ele acontece: uma escola pública, de periferia, que apresenta uma história singular.

A Escola foi criada pelo Decreto nº 24.638 em 1986, para atender um conjunto residencial que lutou para ter uma escola na região. Não havia nenhuma próxima para atender a esse conjunto de moradores de classe média baixa com acesso à moradia, alimentação e saúde. A escola está localizada num bairro com diferentes realidades, em meio a condomínios residenciais e próxima a comunidades que ocupam áreas livres.

Com a chegada da escola, os moradores do conjunto residencial entenderam que a escola era de sua propriedade e se comportavam como se fossem os donos: das janelas de seus apartamentos cuidavam de sua escola, observando o comportamento de alunos e professores. A diretora cita como exemplo que telefonemas eram dados para avisar a direção que um determinado professor estava sentado atrás da mesa deixando as crianças bagunçar.

Logo a seguir a instalação da escola na região, houve a transferência dos moradores de uma favela de um bairro próximo da escola. Por determinação política, esses moradores tiveram que desocupar o terreno e lhes foi concedido este novo terreno que ficava entre a escola e os prédios residenciais.

Os novos moradores do bairro logo procuraram vaga nessa escola para as crianças. A partir daí, a comunidade escolar teve novos figurantes: os moradores da favela que se instalou entre os prédios e a escola.

A escola teve que se deparar com um conflito social instalado com a chegada dos novos moradores, que também tinham direito assegurado à educação. O cotidiano da escola passou a ser de um cenário de brigas e muita confusão. Foi à partir daí, a direção teve que aprender a administrar o conflito, e as dificuldades de convivência, dentro e fora da escola, pois as brigas entre os diferentes grupos de moradores também ocorriam nas ruas. A diretora assumiu o compromisso não só de garantir o número de

vagas, como também de integrar essas crianças. Essa era a luta no momento em que a escola ainda buscava um caminho, na construção do projeto político-pedagógico.

Nesse movimento de chegada, o projeto político-pedagógico foi delineado a partir de uma situação de emergência. Era preciso fazer com que a comunidade entendesse que uma vaga na escola significava direito de cidadania. Aprender a conviver num mesmo espaço e tempo passou a ser o objetivo principal do projeto político-pedagógico da escola, a partir do qual todos poderiam ter acesso ao conhecimento.

A Diretora percebeu que só o registro no “livro negro” da escola não era suficiente para resolver os conflitos que ali existiam. O “livro negro” é o livro onde se registram os incidentes ocorridos na escola – é o BO (boletim de ocorrência) da escola.

Com as brigas entre os alunos, o corpo docente estava perdendo o controle da situação. Surgiu a idéia de um projeto na tentativa de amenizar as brigas entre os alunos, que não eram apenas internas à escola, mas expandiam-se na área externa da escola.

Empenhada em encontrar caminhos para atenuar essa tensão permanente, a Diretora encaminhou aos professores, uma proposta intitulada Campanha da Paz. Essa Campanha tinha por objetivo diminuir as brigas, a violência, implantar a paz nos espaços da escola e harmonizar as relações.

A Campanha da Paz foi abraçada pelo corpo docente, que passou a pensar em ações educativas para a conscientização dos alunos da importância de relações harmoniosas. Havia ações da paz em diversos segmentos: pátio, comunidade, cartazes, discussões em aula, atividades de integração.

A Campanha da Paz teve sucesso, porém foi uma ação temporária. A campanha diminuía as brigas enquanto havia ações educativas, mas não modificava as atitudes dos alunos; quando as atividades da Campanha da Paz terminavam, o conflito voltava à tona.

Nesse ir e vir da campanha pensou-se em uma proposta na escola que pudesse viabilizar mudança na ação comportamental dos alunos e comunidade, mas não de forma pontual em decorrência de uma Campanha da Paz, mas agora de forma educativa que mudasse e transformasse a ação das crianças.

Para que a Campanha da Paz não ficasse só em ações a curto prazo elaborou-se o Projeto Conviver, em vigor até o presente momento. Tem por objetivo aprimorar as relações humanas entre todos os seus atores – alunos, professores, coordenadores, diretor e vice-diretores, pais, funcionários, e hoje sua proposta é o alicerce para o projeto político-pedagógico da escola.

A escola funciona em três períodos, com um total de 1850 alunos: Ensino fundamental – quintas e sextas séries no período da tarde, sétimas e oitavas séries no período da manhã; Ensino Médio, que teve sua primeira turma em 2007; Educação de Jovens e Adultos e uma oitava série no noturno, distribuídas em 45 turmas, alocadas numa estrutura física de 15 salas.

A escola conta com uma diretora, duas vice-diretoras e três coordenadores pedagógicos, um em cada período. A diretora está no cargo nessa escola há 18 anos, é formada em História e Sociologia pela USP, e também é Pedagoga.

A preocupação com a estrutura e funcionamento da escola é explicitada nas ações do Projeto Conviver, que direciona ações na sala de aula, na escola e na comunidade.

O espaço físico não é suficiente para atender à comunidade externa, ficando restrito à comunidade interna da escola. A estrutura física conta com uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma secretaria, um almoxarifado, uma dispensa, oito sanitários, uma cozinha, dois pátios cobertos, uma cantina, uma quadra coberta, uma zeladoria, uma diretoria, dois vestiários. Há ainda sala de informática, sala de vídeo, laboratório e uma biblioteca. Cada um desses espaços mantém organização, com locais adequados para acomodar os recursos necessários.

Quanto aos recursos necessários, a escola apresenta o suficiente: giz, lápis, cadernos, régua, lousa, carteiras, mesas, livros, vídeo, computador, materiais para as disciplinas específicas: matemática, língua portuguesa, arte, ciências.

A conservação da estrutura física da escola é satisfatória. A escola mantém um espaço limpo, não há paredes pichadas, nem cadeiras quebradas, os objetos que são patrimônio da escola encontram-se em boas condições. Nos corredores da escola, são colocados na parede painéis elaborados pelos alunos em relação aos trabalhos sociais

que desenvolvem. Cada painel é específico a um projeto social e dá informações necessárias a todos da escola.

Observa-se um zelo no cuidar da escola por parte de funcionários e alunos. Embora a escola seja um espaço comum e público, é também um espaço pessoal onde os alunos têm o cuidado particular por seus pertences como a mochila, a carteira.

Na questão da limpeza, a equipe que faz a manutenção da limpeza garante que os espaços permaneçam sempre limpos, em condições para a permanência dos alunos e funcionários durante o período aula.

Quanto à organização disciplinar da escola, há rigor em vários aspectos. O horário de entrada e saída dos alunos e dos professores é controlado pela diretora. Ela faz a recepção de entrada dos alunos e professores e, quando percebe o atraso constante de alguma pessoa, orienta a coordenação ou as vice-diretoras para conversarem ou com o aluno ou com o professor sobre o atraso constante, a fim de que modifiquem esse comportamento.

Normas e regras também são rigorosamente cumpridas. A disciplina é um ponto para o qual a escola dá muita atenção. Há um controle no item disciplina tanto em sala de aula como na transição de alunos entre as aulas. Para ter a manutenção e o controle de alunos circulando entre os intervalos de aula, são estipuladas normas pelos alunos, e cada aluno coordenador de sala é responsável pelo controle, de tal forma que se os alunos descumprem a norma e ficam circulando em horário não permitido perdem pontos na avaliação dos projetos.

As normas são criteriosas para cada um dos diferentes segmentos da escola.

Normas do grupo gestor: Estar sempre presente; assessorar o projeto político-pedagógico e o Projeto Conviver; eliminar relações verticais; acolher a comunidade e canalizar seus anseios; ter cuidado com posturas, palavras e atitudes, uma vez que interferem nos projetos da escola (projeto político-pedagógico e Projeto Conviver); reunir o conselho de Direitos Humanos para avaliar e redirecionar ações combinadas no coletivo; explicitar e intervir individualmente nos casos de descumprimento de ações tiradas no coletivo.

Normas dos pais: estar informado das normas da escola e não permitir que seu filho descumpra; acompanhar as atividades do filho todos os dias; dialogar com a escola em caso de dúvidas; investir nas relações tornando-as mais humanas – usar o diálogo, que é ensinado a partir do Projeto Conviver; participar das reuniões na escola.

Normas dos professores: respeitar o horário de funcionamento da escola (permitido atraso de dez minutos); respeitar o horário de aula não dispensando os alunos antecipadamente; atuar de acordo com o coletivo, pois as ações individuais prejudicam as coletivas; não deixar os alunos sozinhos; trajar-se adequadamente; não utilizar celular; estar ao par dos acontecimentos da escola; ter cuidado com a postura e com as palavras e atitudes, pois interferem nos projetos da escola (PPP e P.C.); estar atualizado; conhecer competências e habilidades do aluno para realizar avaliação global.

Normas dos alunos: respeitar a todos na escola e exigir o respeito por parte de todos; nas desavenças dialogar: primeiro com o opositor, segundo com o professor do coração, terceiro com o grupo gestor; conservar a escola; estudar e ser assíduo; respeitar os horários de entrada e saída; usar uniforme e carteirinha (diurno) e traje apropriado (noturno); ir para o pátio somente no intervalo; não levar alimentos na sala de aula; não fumar; ter cuidado com postura, palavras e atitudes (interferem nos projetos da escola); não usar celular; usar o banheiro nos horários de entrada, intervalo e saída; recorrer ao professor ou inspetor de alunos na ocorrência de algum problema; permanecer na sala de aula durante a troca de aulas; as atitudes que interfiram ou prejudiquem a convivência na escola serão encaminhados ao tribunal dos Direitos Humanos da escola. Há três instâncias – primeiro momento discute-se a ocorrência com a sala, num segundo momento discute-se com os coordenadores do período e num terceiro momento convoca-se o conselho da Escola para definir se o aluno permanece ou não na escola.

O trabalho dos funcionários de modo geral é um trabalho em que se percebe comprometimento e responsabilidade em todos os espaços da escola: biblioteca, secretaria, lanchonete.

A biblioteca tem um funcionário permanente por período. Organiza os livros que são doados ou os que são enviados pelas diretorias de ensino. O espaço da biblioteca é pequeno, mas organizado, e suficiente para os alunos realizarem suas pesquisas. Nesse mesmo espaço, há alguns computadores para uso dos coordenadores e dos professores quando necessário.

A estrutura e o funcionamento da escola, bem como o desenvolvimento de grande parte dos projetos sociais desenvolvidos, contam com alguns parceiros. As parcerias com a comunidade auxiliam na conservação da escola, por ser um lugar onde os envolvidos participam ativamente das tomadas de decisões. Os alunos também se conscientizam da necessidade de conservação da escola, e, por conta disso, há uma redução significativa do vandalismo e das pichações nos muros da escola.

A escola tem parceria com o Programa Escola da Família oportunizando a comunidade escolar da participação das diversas atividades propostas nos espaços da escola. Há ainda outras parcerias com as escolas de informática e supermercados (localizados no bairro), que contribuem com os projetos sociais desenvolvidos na escola, de diversas maneiras: doações, divulgação dos projetos, arrecadação de materiais, suportes diversos.

A estrutura interna da escola também conta com o apoio do Grêmio Estudantil. Os objetivos do Grêmio estão fundamentados na proposta do Conviver.

Entre as propostas do Grêmio Estudantil estão ações de manutenção e preservação do espaço físico da escola, bem como o cumprimento de deveres e normas, e para isso a convivência coletiva é o sustentáculo no cumprimento de deveres e na exigência de direitos respeitados. Utiliza-se o diálogo como ferramenta básica para resolver os conflitos e divergências da escola. Outra preocupação do Grêmio é vivenciar a solidariedade como característica fundamental e humana. Estas ações do Grêmio priorizam a estrutura e a organização interna da escola.

A ausência de registro do Projeto Conviver causou-me uma inquietação: como um Projeto implantado desde 2001, com indicadores de sucesso por parte da comunidade escolar interna e externa, não tem registro? Como a escola nunca foi cobrada pelo registro desse projeto?

Na minha perplexidade, indaguei as coordenadoras e diretora o porquê da ausência do registro, e todas me informaram que nunca há tempo para elaborar por escrito o Projeto Conviver. Disseram-me ainda que estão sendo pressionadas pela diretoria de ensino a escrever o Projeto, e que estão se organizando para isso.

Tudo o que tem escrito do Projeto Conviver são apenas alguns relatórios que precisaram ser enviados à diretoria de ensino, por conta das ações do projeto que em alguns momentos requerem autorização da supervisão da escola para sua efetivação.

O registro constitui um procedimento relevante para a compreensão de um determinado contexto. O registro garante informações precisas das propostas e dos encaminhamentos de um dado assunto, tema, projeto.

A ausência de registro do Projeto Conviver faz com que o histórico do Projeto, seus objetivos e sua concepção fiquem apenas na memória das pessoas, e que, na ausência dessas pessoas que participaram das ações do Projeto, o mesmo perca o objetivo inicial, impossibilitando aos futuros integrantes da escola conhecer a concepção que lhe deu origem para dar continuidade. Mais ainda: não permite que o Projeto possa ser conhecido por outras escolas, que seja socializado.

Neste trabalho, a apresentação do Projeto Conviver também é resultado de fragmentos de documentos que a escola tinha. Entre os fragmentos encontrados, havia relatórios elaborados pela equipe gestora às diretorias de ensino, que solicitam informações e indicadores do Projeto, relatórios realizados para apresentação do projeto Conviver nas reuniões de pais, registros no caderno gestor de propostas e objetivos do Conviver nas reuniões de HTPC.

O acesso aos fragmentos desses relatórios foi possível num momento em que a equipe gestora, por conta da greve do final do semestre em Junho de 2008, se disponibilizou a procurar esses relatórios, que não estão arquivados e que demandaram tempo para serem encontrados em diversos lugares: armário da sala da diretora, nas gavetas dos armários, sob a mesa entre uma quantidade imensa de outros materiais didáticos.

Os fragmentos de relatórios e registros encontrados referem-se a ações do Projeto Conviver, regulamentos para as normas do desenvolvimento do projeto, relatórios de avaliação, normas de convivência e estabelecimento de diretrizes na conduta de docentes.

Quanto às ações do Projeto Conviver, a organização das atividades curriculares e extracurriculares se dá em função dos projetos desenvolvidos em cada sala. A proposta de cada projeto requer algumas saídas específicas para pesquisas, vivências,

como por exemplo: visitas em asilos, creches, orfanatos. Algumas vezes, os alunos precisam sair da escola para fazerem parcerias com empresas, lojas, mercados da comunidade, com o objetivo de arrecadar materiais necessários para doação.

A grande maioria dos projetos dos alunos contempla ações solidárias e requer a doação de cestas básicas de alimentos. Muitas dessas cestas são doadas para os próprios alunos da escola, que algum colega identifica em alguma situação de dificuldade. Às vezes, as doações são para pessoas da comunidade externa que apresenta condição de dificuldade.

A responsabilidade dos alunos nas ações da escola se inicia a partir do momento em que precisam coletivamente identificar os problemas da sala de aula, os problemas da escola e os problemas da comunidade, e a cada problema identificado, apresentam soluções para a resolução dos problemas.

Essas propostas de solução dos problemas são votadas pela sala para serem desenvolvidas no decorrer do semestre.

As propostas sempre norteiam as questões de solidariedade humana. Em 2008, algumas propostas foram encaminhadas pelos alunos e referem-se aos seguintes temas:

- ✓ Gravidez na adolescência: é um projeto para a comunidade. Foi feita uma pesquisa sobre a gravidez na adolescência no bairro, e posteriormente os alunos fizeram um levantamento na escola de alunas grávidas ou de alguém da comunidade escolar que estivesse nessa condição. Depois de feita a tabulação dos dados, foram elaborados cartazes informativos para a escola e para a comunidade indicando o número de adolescentes grávidas na comunidade escolar. Além do levantamento do número de gravidezes na adolescência, a pesquisa enfocava a orientação dos pais em relação à prevenção da gravidez. O passo seguinte do projeto foi trazer alguns profissionais da saúde para a realização de palestras: enfermeiras, psicólogas. Foram realizadas ações comunitárias: levantamento do número de grávidas sem condições econômicas para comprar o que é básico para um bebê, arrecadação de alimentos e roupas para os bebês, aquisição de berço e carrinho para doação;

- ✓ Projeto da limpeza da escola: toda a sala tem que ter o seu projeto, um para a sala e outro para a escola. Com isso, consegue-se manter a escola sempre limpa e organizada, e se isso não for cumprido os alunos perdem na pontuação.
- ✓ Projeto Drogas/Profissões: Desenvolver a conscientização para não entrar no mundo das drogas. Foi feito o levantamento na comunidade de usuários, realizaram-se entrevistas com os usuários, e depois de todas as informações, foram elaborados cartazes para colocar na escola e um jornal informativo a ser distribuído na comunidade. O outro Projeto contempla as profissões porque a maioria dos jovens não sabe o que quer fazer na vida. Foi feita uma pesquisa em todas as salas e em todos os períodos para fazer o levantamento das profissões em que há mais interesse. Depois desse levantamento foram realizadas pesquisas sobre cada uma das profissões e foi apresentado um seminário para os alunos nos três períodos, para dar mais informações sobre cada uma das profissões que os alunos pensam seguir.

O aluno tem muitas normas para serem cumpridas em relação ao Projeto Conviver. Essas normas, parte delas quem define é a coordenação da escola; outras normas, cada sala tem a sua. O aluno coordenador de sala tem que ser fiel às normas estipuladas, e cada vez que alguém da sala descumpra as normas, perdem pontos, e é o aluno coordenador da sala que indica. O aluno coordenador tem que ser fiel às normas porque senão os demais alunos perdem a confiança nele.

Os alunos são orientados a cumprir as normas estipuladas na escola, porque isso é importante para todos, e não por causa do prêmio. Aprendem que o mais importante é fazer algo de bom para alguém e pela escola, e a recompensa é a satisfação que sentem e o reconhecimento da importância de sua ação.

A atuação da equipe gestora é uma atuação dinâmica, participativa; os membros não se desautorizam uns aos outros. O que um diz é sustentado pelo outro, mas sempre direcionado pela diretora. Comungam do ideal da diretora, de que a proposta do Conviver é um diferencial na escola.

A comunicação estabelecida pela equipe gestora é uma comunicação horizontal. Preserva-se a convivência, o diálogo para transformação das atitudes de professores e alunos, mas é uma relação sempre subordinada à figura da diretora.

Todos trabalham no coletivo; exige-se do corpo docente o princípio de coletividade. Tudo na equipe é decidido nas reuniões semanais de coordenação. A diretora faz a pauta da semana de modo que todos sabem exatamente o que tem que ser feito no decorrer da semana, porque tudo está previsto pela diretora.

Assim procedem em relação aos professores. A pauta da reunião é prevista pela equipe, e tudo que for decidido na reunião deverá ser acatado por todos. Os professores podem não concordar com o decidido no coletivo, podem argumentar, mas uma vez decidido tem que ser cumprido. O trabalho da gestão centraliza o trabalho coletivo.

O HTPC é um momento de formação dos professores. Há dois momentos importantes a considerar: o primeiro momento chamado de aquecimento. O professor tem uma questão que é pensada pela diretora a partir de algum acontecimento da semana observado por ela e que será refletido por todos por alguma pergunta desencadeadora do conflito.

Algumas perguntas que desencadeiam a reflexão dos professores:

- Vestir a camisa da escola;
- Colher o que plantar;
- Importância do trabalho em equipe;
- Fazer parte de um time;
- A união faz a força;
- Nenhum vento ajuda quando não se tem uma direção;

As perguntas desencadeadoras causam constrangimento em alguns professores que sentem dificuldade em se expressarem, e evidenciam resistência em se colocar. Porém, apesar de ser dito que não são obrigados a se colocar, os professores sentem-se pressionados pelo grupo se expressam às vezes com dificuldade, outras com ponderação a sua colocação referente à pergunta.

Outro momento importante do HTPC é o momento de formação continuada dos professores. A diretora busca, nas suas observações no decorrer da semana, lacunas de conhecimento dos professores e traz textos para suprir essas lacunas.

O HTPC é um momento muito importante na proposta do Conviver. A discussão desse momento ocorrerá de forma mais ampla na discussão de dados.

Outro ponto relevante das observações é a questão dos relacionamentos. Na concepção do Projeto Conviver, os relacionamentos são essenciais.

Há uma valorização do relacionamento humano em todos os segmentos da escola: professores, alunos, diretor, coordenadores, vice-diretores, pais, funcionários, assim como na relação entre escola, família, comunidade. É um relacionamento próximo que permite que as pessoas expressem seus pensamentos, suas opiniões, hipóteses, tanto na sala de aula como em qualquer espaço educativo da escola.

No espaço da sala de aula, os professores provocam discussões sobre os procedimentos a serem tomados em relação aos projetos, idéias, troca de pontos de vista entre todos. Há uma abertura para todos se colocarem, e uma questão importante que é considerar as diferenças, aprender a conviver com a diferença, com diferentes pontos de vista, diferentes referências.

No cotidiano da escola, não se observam confusão, briga, desentendimento, disputa. A relação professor-aluno é uma relação pautada no respeito e no diálogo. Os alunos aprendem seus direitos e deveres e assumem responsabilidade perante a escola, na hora que têm que decidir qual projeto é mais viável para resolver problemas específicos identificados na sala de aula. Aprendem a ouvir, a ponderar, a refletir e a tomar atitudes com responsabilidade. Observa-se um envolvimento por parte dos alunos em relação às ações dos projetos que desenvolverão.

4. 1. A diretora e a configuração do Projeto Conviver

A diretora é a figura central para a compreensão do Projeto Conviver, por ser: sua idealizadora; responsável pela sua implantação; direcionar todas as ações do Projeto e dar continuidade ao mesmo.

Ter sido a idealizadora é um aspecto relevante para a compreensão do Projeto Conviver. Seu papel é essencial para as ações e continuidade do projeto. Tem se mostrado a grande incentivadora do projeto, e todo início de ano dá uma injeção de ânimo para sua continuidade:

Luciana: *A sua pessoa é o diferencial nesse projeto; ela é a criadora, acreditou no sonho e colocou em prática. Colabora na formação dos professores iniciantes oferecendo oportunidade a todos para compreender o que é ser um educador. A gente conquista a idéia que entra no coração e quando vamos atuar em outras escolas levamos a idéia do projeto junto.*

Fica na escola doze horas por dia na escola e fica por amor. Quando percebe que você está com dificuldade ou em situação de fragilidade ela senta com você e te mostra o caminho e se quiser aprender você vai ter o respaldo dela.

Patrícia: *A Cíntia é o diferencial. Ela tem um ideal e aqui na escola tem um grupo de professores que tem o mesmo ideal. Por isso que o Projeto Conviver dá certo. Os professores compram a idéia do projeto porque acreditam nele. Quando se tem um grupo de pessoas que acreditam o objetivo é atingido e por isso a proposta do projeto dá certo.*

Lúcia: *Ainda não estou muito integrada no projeto. Por enquanto eu entendo que esse projeto é uma busca da escola, muito da forma da Cíntia conduzir enquanto direção, e o grupo gestor compra a idéia junto com ela, de os alunos pensarem nessas questões de cidadania, de solidariedade, de protagonismo, de acreditar que o aluno pode fazer que eu tenho capacidade de pensar, de ter idéias (...) É essa forma da Cíntia conduzir que faz o diferencial; até na reunião de pais é muito diferente.*

Cintia: *Eu ainda não descobri uma forma de fazer todos os professores participarem do Projeto Conviver com envolvimento. A cada ano preciso*

seduzir os professores a participarem do Projeto Conviver. Alguns percebem a importância das relações e se interessam pelo projeto, vestem a camisa. Outros acham bobagem.

O projeto faz a diferença na escola, e a Cíntia faz a diferença. A Cíntia é a orientadora, sempre presente, ela vai pessoalmente fazer cada detalhe do projeto.

A segunda entrevista com a diretora tinha como objetivo compreender o Projeto Conviver. Cheguei à escola num final de semestre, mês de Junho, e como a escola estava parcialmente em greve, houve tempo para realizar a entrevista com tranquilidade.

A questão desencadeadora foi sobre o Projeto Conviver, porém a resposta não foi sobre o Projeto. A diretora direcionou seu relato para sua trajetória de vida. Da infância ao papel de Diretora. A entrevista foi um desabafo, trazendo suas angústias, suas expectativas em relação à educação.

Cumpru ressaltar que história de vida não é o foco desta pesquisa. Porém, os dados iluminaram um caminho que era preciso ser percorrido para compreender o objeto estudado. Transitar pela experiência de vida da diretora permitiu compreender sua mobilização de implantar e desenvolver um projeto que desse aos alunos convivência pacífica na escola para, a partir daí, ter acesso ao conhecimento.

Era preciso compreender a profissional na pessoa, e a pessoa, na profissional; compreender como as situações particulares de sua vida pessoal influenciaram a atividade profissional.

Bolívar afirma que o desenvolvimento profissional é indissociável da trajetória biográfica. Segundo o autor, “uma vida, para ser significativa, requer que cada adulto compreenda, se aproprie de sua própria formação e a reconstrua a partir de sua história de vida” (2002, p. 65).

Mizukami (1997, p. 66) mostra que “a consideração dos ciclos de vida visa a compreender os elementos únicos do processo de ensino: como as perspectivas particulares da vida influenciaram o trabalho profissional”.

Josso (2004, p. 11) argumenta que pela história de vida se faz o “movimento que contribui para inscrever a problemática do sujeito no centro das preocupações sobre o conhecimento e a formação”. Quando se mobiliza a própria experiência, referenciando pessoas e acontecimentos que fizeram parte do percurso de vida, revela-se a coerência na proposta de vida pessoal e profissional.

Ao fazer uma narrativa sobre si mesma, a diretora foi apresentando situações que balizaram os direcionamentos de sua vida profissional, e entre eles o Projeto Conviver.

Diretora: *Tenho uma preocupação enorme com a educação, mas não sei ao certo por que.*

Sou filha de uma família pobre, mas fui de berço rico. Pertencia a uma família tradicional. Meu pai mais velho que minha mãe 20 anos. Ele era funcionário de uma multinacional. Ele fazia a leitura nas casas, e na época tinha um excelente salário. Tínhamos vida de gente rica.

Meu pai construiu nossa casa numa cidade perto de Sorocaba. Nosso padrão de vida era de classe média alta, porque meu pai ganhava muito bem. Na casa tinha banheira, que era usada apenas de enfeite, porque minha mãe não deixava usar. Aos seis anos fui para a escola. Aos oito anos meu pai morreu, teve um enfarte, morreu de repente.

Eu me recordo de conversas de minha mãe e meu pai, e me lembro que meu pai tinha muito medo de morrer e deixar minha mãe viúva e tão moça, já que ela era vinte anos mais nova.

Quando meu pai morreu tivemos que sair da casa. Minha mãe ficou com uma pensão irrisória, que mal dava para alimentar os três filhos. Todos os bens que meu pai tinha, sumiram. Os imóveis, fazendas, tudo evaporou.

Pelo que compreendi, pelo fato do meu pai ser bem mais velho que minha mãe, ele achava que iria morrer antes dela, e por medo de se casar de novo, fez um

inventário antes de morrer, e ficamos sem nada, apenas com uma casa em Sorocaba.

Nunca conseguimos saber o fim que levaram os bens de meu pai, mas o fato é que perdemos tudo. Não havia mais dinheiro para estudos e nem para qualquer outra coisa. As tias [irmãs da mãe] resolveram me adotar para eu poder dar continuidade aos meus estudos numa escola elitizada, como era tradição da família.

Mudamos para um quarto, que tinha apenas um fogão a lenha, não tinha água encanada, não tinha luz, não tinha água. A vida teve um reverterio. Minhas cinco tias se juntaram para pagar minha escola, que era um colégio de Freiras Benedetinas alemãs, que ficava em Sorocaba. Era em período integral. Eu não tinha roupa, nem sapato, e fui para uma escola elitizada, com sarau musical. Os colegas eram filhos de fazendeiros, donzelas, a custo de ouro. Cresci no meio de música clássica, fazendo bordados finíssimos, tocava piano, educada para fazer enxoval e me casar.

Sentia-me “Gata Borralheira”. O colégio era um internato. Eu só voltava pra ficar com minha mãe e meus irmãos nas férias de julho e de janeiro.

Constantemente eu tinha um quadro depressivo; lembro-me de tudo escuro, muito escuro, e isso aflora sempre, essa escuridão.

Durante nove anos fui interna, e nos últimos três anos de colégio fui externa. A formação da escola era excelente; eu tinha um ótimo desempenho. Assimilava tudo: latim, francês, inglês, português, piano, e todas as disciplinas básicas.

Quando sai da escola, prestei o concurso para professor, pois havia feito o magistério no colégio, e vim para São Paulo trabalhar. Na época professor ganhava muito bem; metade do salário eu mandava para minha mãe viver, a outra parte eu pagava um pensionato para eu morar e com a outra parte pagava um cursinho, fiz o Etapa.

Prestei o vestibular na USP, e passei em Ciências Sociais/ História. Sempre fui aluna de tirar notas boas.

Durante todos os anos no colégio alemão vivi um conflito interno muito grande; meu irmão caçula, sem ninguém para custear seus estudos, foi para o seminário, que na época era gratuito e tinha uma excelente formação.

Meu irmão do meio ficou morando com minha mãe; foi estudar na Escola Estadual. Ele ia de ônibus, porque era gratuito. Prestou concurso em banco, fez economia na USP, e teve um cargo importante.

O meu irmão seminarista prestou concurso no Banespa também, e ocupou um cargo bom.

Eu me casei, tive dois filhos: uma menina, que hoje tem 36 anos, fez Educação Física, e um menino, que tem 30 anos e fez Direito.

E eu, com uma educação sólida, permaneci na educação até hoje. Gosto do que faço, mas me angustio muito.

Embora não tenha sido a direção dada por mim na entrevista, o enfoque dado pela diretora foi na perspectiva biográfica-narrativa, porque para ela fez sentido falar de si, para chegar ao projeto. O trecho longo retirado de sua entrevista evidencia sua necessidade de colocar-se, antes de situar o projeto. A entrevista biográfica-narrativa permite compreender de que forma a diretora atribuiu sentido ao projeto a partir da sua trajetória pessoal.

Os diferentes momentos de sua experiência de vida constituíram seu ponto de partida no processo formativo de suas experiências, saberes e competências profissionais. Como afirma Bolívar (2002, p. 111):

Narrar biograficamente a experiência permite reconstruir a trajetória de vida não só no sentido óbvio de ações passadas ou atuais, expressas pelos relatos que fazemos ou ouvimos, porém mais radicalmente no sentido de que pensamentos e ações estão estruturados em práticas narrativas ou discursivas.

A narrativa descreve uma vivência de contrastes em sua vida. Tinha um padrão de vida de classe média alta, mas após a morte do pai a “*vida deu um reverterio*”. Sua trajetória de vida deixou marcas da mudança: do berço rico ao berço pobre. A perda do pai representou também a perda de uma forma de viver. “*Não havia mais dinheiro para estudos e nem para qualquer outra coisa*”.

De uma experiência de vida de conforto e segurança, que alimentavam sua autoconfiança, passou à experiência de vida em que o cenário é de incertezas, dúvidas.

Mesmo com precariedade financeira, continuou a freqüentar a escola de elite que foi paga com a ajuda de suas cinco tias. A família passou a morar num quarto sem água e luz, e ela freqüentava um internato onde ouvia música clássica e tinha que aprender a fazer bordados finíssimos.

Passava todo período escolar em regime de internato com todo requinte da elite, e nas férias ficava com a mãe e os irmãos num ambiente de pobreza, uma vida de contrastes.

Suas experiências registram a intensidade com que algumas vivências se impuseram na sua vida. *“Constantemente eu tinha um quadro depressivo; lembro-me de tudo escuro, muito escuro, e isso aflora sempre, essa escuridão”*.

Falar do escuro, da escuridão expressa suas incertezas. Como um viajante teve que assumir a impossibilidade de realizar seus sonhos em decorrência dos incidentes do percurso. *“Sentia-me Gata Borralheira”*.

Ter uma ótima formação e estudar na USP foi possível por conta da ajuda solidária de suas tias. Porém, viveu o conflito de estudar numa escola particular de qualidade e ao mesmo tempo ver a realidade de seus irmãos que não tinham quem custeasse seus estudos.

A solidariedade foi uma marca na experiência de sua vida. Ter sido tutelada por suas tias representou a possibilidade de uma sólida formação e o ingresso numa universidade de qualidade. Essa marca direcionou seu itinerário profissional, sobretudo na idealização do Projeto Conviver que tem por base o princípio de solidariedade humana, ética, respeito ao convívio social ao quais todos têm direito.

Ao chegar à escola para assumir a direção, analisou o contexto escolar e verificou que a escola vivia um contraste social: alunos da favela e alunos de classe média. A coordenadora relata o contraste social vivenciado pela Cintia

Luciana: *A Cíntia ingressou nessa escola como professora de História há 18 anos. Quando já era diretora, uma professora da escola lhe apresentou uma proposta de alfabetizar na concepção construtivista, e como Gestora avaliou nessa proposta uma possibilidade de desenvolver um projeto diferente na escola como um todo, porque havia muitos problemas de violência dentro e fora da escola.*

Esses problemas iniciaram quando a favela veio para esse terreno ao lado da escola; quando os moradores da favela vieram pra esse terreno ao lado da escola, os prédios já existiam ficavam também do lado da escola; os moradores dos prédios achavam que essa escola já era propriedade deles, e o pessoal da favela que veio morar nesse terreno se sentiu com o mesmo direito, de achar que a escola seria para os moradores da favela; a cultura da favela tem como comportamento conseguir tudo no grito.

A diretora, percebendo os conflitos estabelecidos entre os moradores da favela e os moradores dos prédios, tentou apaziguar o clima entre eles e encaminhou com os moradores da favela uma interação onde deixava claro que eles também teriam direito de freqüentar a escola, mas haveria a necessidade de uma reorganização da estrutura interna da escola, uma vez que as condições que estavam colocadas não eram satisfatórias para o desenvolvimento dos alunos. A diretora se colocou numa posição de aceitação dos excluídos, porque até então eles eram excluídos, e em 2000 surge a Campanha da Paz. A Campanha da Paz foi um dos motivos pra acalmar os ânimos entre os moradores dos prédios e os moradores da favela do Buraco Quente.

Como educadora, tinha que assegurar o direito à escola tanto dos alunos da favela, considerados os excluídos, como aos alunos dos prédios de classe média. A rivalidade intensificou as dificuldades de convivência entre os diferentes grupos. Cíntia procura caminhos para amenizar os conflitos, as brigas. Nessa busca de solução, o compromisso social de solidariedade no papel de educadora advém das experiências de sua trajetória de vida, das múltiplas relações que manteve no incessante vaivém da vida, nas mudanças e diferentes interpelações no decorrer da existência

Josso (2004, p. 179) afirma:

É na fase do trabalho intersubjetivo sobre cada narrativa que a revelação das projeções de si, que caracterizam as buscas, poderá se efetuar graças à integração dos diferentes registros, que acabam de ser evocados, numa nova complexidade compreensiva.

O papel de educadora está fundado na justaposição de suas experiências. Viveu contrastes marcados por perdas e ganhos. Perdas nas diferentes dimensões: afetiva, com a morte do seu pai; social, com os contrastes entre diferentes contextos; financeira, com a perda de bens.

Os contrastes vividos anteriormente também estavam presentes na escola para onde foi. A busca de uma solução na escola para resolver o conflito de convivência entre os dois grupos de alunos levou ao Projeto Conviver.

***Lucimara:** Por enquanto eu entendo que esse projeto é uma busca da escola, muito da forma da Cíntia conduzir enquanto direção, e o grupo gestor compra a idéia junto com ela, de os alunos pensarem nessas questões de cidadania, de solidariedade, de protagonismo, de acreditar que o aluno pode fazer que eu tenho capacidade de pensar, de ter idéias.*

A Cíntia é o diferencial. O diferencial é a pessoa da Cíntia e não a diretora. Tudo que ela faz não é apenas enquanto profissional, a impressão que se dá é que tudo o que ela faz é que ela irá ter essas atitudes em qualquer situação na vida. Ela já incorporou essas atitudes na sua vida enquanto pessoa. Atitudes de sempre analisar, de tentar resolver, essa questão de cidadania, de solidariedade, de sempre ouvir o outro, de deixar todo mundo falar, o professor fala, o aluno fala.

A comunidade aceita muito bem esse projeto, e apóia. Os alunos trazem alimentos, trazem agasalhos, e as mães apóiam. Eu estranhei quando vi os próprios colegas da sala montar cestas de alimentos para os colegas mais necessitados.

Na entrevista coletiva, os alunos reafirmam a fala da coordenadora:

O Projeto Conviver é um diferencial nessa escola, porque é um projeto social. Ele desenvolve a solidariedade, ficamos com mais vontade de ajudar o próximo – isso faz bem. A gente fica feliz em ajudar o outro.

O Projeto Conviver é importante para a convivência. Ajudamos as pessoas que não têm condições e com isso aprendemos a ser solidários. Desenvolvemos projetos para a comunidade. Exemplo: arrecadação de alimentos, arrecadação de brinquedos. O Projeto Conviver ajuda a gente a conviver melhor dentro da sala de aula e tem um papel muito importante na comunidade.

Quando a gente ganha o prêmio com o projeto que teve maior pontuação, isso dá muita vontade de começar tudo de novo, e não é pelo fato de ganhar e ter o prêmio, mas pelo fato de ajudar o outro.

A direção e coordenação nos conscientizam que o projeto é importante não pela recompensa que poderemos ter, mas pela recompensa de ajudar os outros.

Alguns alunos podem não participar de tudo, mas acabam participando das ações solidárias. É muito difícil ter um aluno que não faz nada no projeto, mesmo não sendo obrigatório participar. Tem projetos que são subdivididos por subgrupos, com ações diferenciadas.

Ana Clara: *Os alunos não são obrigados a participar. Tem alunos que não participam do desenvolvimento dos Projetos, mas indiretamente todos participam. Ele pode não participar trazendo alimentos pra montar uma cesta básica, mas ele vai participar da organização da sala na hora do recebimento das cestas. Indiretamente todos participam, é estranho, mas todos participam no coletivo, como um trabalho social. Para os alunos a escola é mais do que uma instituição, é uma comunidade.*

O Conviver desenvolveu uma cultura na escola, de não ter briga, nem violência, por isso todos trabalham nos Projetos, sem atribuição de notas. No início do Projeto não tinha nem o prêmio, mas como foi crescendo, os alunos se empenhavam tanto, que a gestão da escola resolveu então tentar dar um prêmio pela dedicação dos alunos. Os que não eram premiados não ficavam chateados, porque esse prêmio não tinha intuito de competição. Tem a visão de solidariedade, a premiação deles é enxergar que eles conseguiram ajudar um

colega, conseguiram fazer alguma coisa pra ajudar alguém. Eles conseguem atribuir esse o maior motivo para desenvolver os Projetos.

Os professores concordam com os alunos:

Lúcia: *A grande maioria dos projetos está relacionada às questões da solidariedade, ética, respeito, temas como: violência, trabalho infantil, campanha do agasalho, organização da sala, limpeza da sala, as normas da escola.*

Patrícia: *Os alunos são mais solidários, valorizam a escola, as necessidades dos colegas. Eles percebem o mundo de forma solidária, carinhosa. O respeito pelo professor é incrível, porque eles nos tratam de forma muito carinhosa.*

A questão essencial gira em torno da solidariedade, mas cabe à equipe gestora direcionar ações para que todos os alunos encontrem um lugar na comunidade. A partir daí definem-se orientações de vida que o façam desenvolver o sentimento de dignidade, e isso desencadeia, na formação dos alunos, sentimentos de solidariedade.

As ações sociais que os alunos têm que desenvolver é uma forma de recuperar esse sentimento de integridade, uma vez que o aluno se sente capaz de ajudar o outro e sente-se recompensado por sua ação solidária.

Alunos: *O Projeto Jovem em ação é de responsabilidade nossa, fica em nossas mãos. Nós decidimos o que vamos fazer, e a escola nos orienta, mas nós é que resolvemos tudo o que iremos fazer.*

Lúcia: *Essa escola é bem diferente da escola que eu estava. Aqui você vê os alunos atuando, utilizando o termo projeto, fazendo projeto, eles perguntam se podem realizar determinados projetos, pedem autorização, eles tem uma chuva de idéias. Eles tem iniciativa pra realizar o projeto. Por mais banal que possa parecer sua idéia eles vem perguntar se é uma idéia boa. O que mais me chama*

a atenção é a iniciativa dos alunos. Na outra escola que era coordenadora isso não acontecia. Atribuo essa iniciativa dos alunos ao Projeto Conviver.

Pelo que pude compreender o objetivo do Projeto Conviver é a convivência; fazer com que os alunos vivenciem situações de solidariedade, que os alunos pensem em situações práticas do cotidiano pra assumir a responsabilidade de resolver os problemas. Eles são os responsáveis pra resolverem os seus problemas cotidianos, que sempre é resolvido pelo outro. Dos seus problemas vividos, eles procuram as soluções.

Patrícia: *O aluno tem que interferir na comunidade, ir à busca de soluções. O professor não interfere, eles fazem tudo sozinhos. Eles vão atrás dos problemas e da solução dos problemas. São os alunos que decidem as atividades para resolver os problemas encontrados. Muitas vezes organizam palestras, eventos, jornais informativos, cartazes, arrecadam alimentos, enfim, eles decidem o que fazer pra resolver os problemas encontrados.*

Luciana: *Eu já passei por muitas escolas e municípios e percebo que existe um diferencial nessa escola: não tem piche, não tem lixo, não tem aluno andando no corredor, não tem falta de respeito excessivo com o professor. Queria compreender o porquê desse diferencial, e analisando cheguei a uma conclusão: o Projeto Conviver delega aos alunos responsabilidades, não tem soluções prontas, imediatistas para os alunos cumprirem.*

Os alunos desenvolvem o projeto, assumindo responsabilidades nas suas ações, se comprometendo com os colegas, com a gestão, e quando você é o responsável por alguma ação, você quer o melhor, e é esse o diferencial: são eles que desenvolvem, e eles querem ser o diferencial e é isso que faz eles acreditarem e se empenharem no projeto.

Ana Clara: *Os alunos da periferia são muitas vezes invisíveis, e hoje eles se expõem, apresentam projetos. Hoje nossos alunos elaboram Projetos com proposta, objetivos, metas, justificativa, estratégia, porque eles aprenderam a elaborar Projetos. Eles contrapõem, argumentam.*

Em tese, um projeto nunca deveria partir do professor, mas dos alunos, um problema que os alunos visualizem e o professor estar monitorando. Os alunos detectam um problema dentro da sala de aula, e a partir daí elaboram um Projeto para a escola e o professor vai acompanhar monitorando os trabalhos dos alunos. Eles pensam os projetos e vão atrás dos professores para

orientação. Algumas vezes os professores sugerem temas, mas geralmente a iniciativa parte dos problemas deles e a partir daí pode ter desdobramentos. Exemplo: um problema de organização da sala, daí vão elaborar cartazes, problemas de sexualidade, daí vão atrás de informações para a comunidade.

Atribuir responsabilidade ao aluno é ensinar direitos e deveres perante a comunidade de que faz parte.

Cíntia assumiu com responsabilidade sua vida, dedicando-se aos estudos, e posteriormente quando passou a ter que dividir seu salário na ajuda de custo para sua mãe e na manutenção da sua vida.

Josso (2004, p. 87) diz que “cada pessoa à sua maneira, participa de uma questão essencial que gira em torno da possibilidade de encontrar o seu devido lugar numa comunidade, de definir orientações de vida que satisfaçam um sentimento de integridade e de autenticidade”. Vivemos em “busca” de uma lógica própria para nossas vidas.

A diretora tem uma busca incessante na sua vida profissional de oportunizar à comunidade da qual seus alunos fazem parte o direito à cidadania. É uma *busca* que implica explorações, retrocessos, revisitações, mas que exige uma atenção especial às questões de solidariedade, ética, respeito, responsabilidade, e essas questões são priorizadas no Projeto Conviver.

Luciana: *Pelo Projeto Conviver retomamos valores: solidariedade, respeito à diferença, valores que o neoliberalismo jogou no lixo, nós estamos retomando, recuperando.*

A comunidade percebe o diferencial na escola, e valoriza o quanto os meninos são importantes pra escola, tanto que quando você chama pra escola a comunidade comparece, e a escola é respeitada; você pode falar com a comunidade sobre qualquer assunto, que eles respeitam e tentam colaborar

Os alunos passam a ser multiplicadores de conhecimento, e se responsabilizam para que as suas propostas tenham êxito. Portanto, se entre suas metas esta:

escola limpa, organizada, eles farão com que as metas sejam alcançadas, eles não aceitam quem descumpre e não respeita, porque se sentem desrespeitados.

Eles podem ser da periferia, ter problemas em casa, não tem o que comer em casa, mas aqui dentro são todos iguais, eles lutam por isso.

Nessa escola há respeito incutido a partir do Projeto Conviver; inicialmente um respeito pelo espaço físico da escola. Todo início de ano, pinta-se a escola coloca-se cortina, não tem um lugar que não tenha um olhar; utiliza-se a verba pública para o aluno, e ele percebe. O grande diferencial do Projeto Conviver é que ele desencadeou uma mudança de atitude de respeito nas relações.

Sandra: *Existe uma disciplina rigorosa, no modo como a equipe escolar trata o aluno, na forma de como exige o respeito pelo outro, pelo colega, pelo professor, pelo professor de projeto.*

Sinto-me respeitada; percebo também que as relações são harmoniosas, que o ambiente escolar é harmonioso. Na relação dos alunos percebo uma cumplicidade, não vejo competitividade. O que mais me causa espanto é o método em relação à disciplina. Em cada atitude, em cada gesto são atitudes de respeito, percebo algo que é o fato os alunos terem limites e saberem qual é o seu limite. Isso me assustou.

Lúcia: *Outro aspecto que observo de diferente, e que me impressionou muito, é algo que não se vê nas outras escolas: aqui não tem pichação, todas as salas têm cortinas, os alunos querem deixar tudo muito limpo, recolhem o lixo, no pátio não tem lixo mesmo depois do intervalo, não tem vidro quebrado. Isso me impressiona muito, e é o que me faz acreditar nesse projeto, porque vê mudança na escola como um todo.*

A organização na escola é impressionante; os alunos querem divulgar o seu projeto, pedem autorização para fazer divulgação do seu projeto em outras salas, convidam os colegas pra participar do projeto, avaliam uns aos outros o tempo inteiro com naturalidade e todos aceitam a avaliação da coordenação da sala, as críticas são aceitas por todos, e eles se atribuem um conceito na auto-avaliação.

A narrativa de Cintia, a fala das professoras e dos alunos ratificam a fala de Nias, citado por Nóvoa (1992, p.25): “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

4. 2. O Grupo e as relações de poder

O Grupo do Projeto Conviver é constituído na escola pela diretora, equipe gestora e professores, o que significa que, a todo início de ano, transforma sua dinâmica, porque professores entram e professores saem, por ingresso e remoção. No grupo gestor, há os que estão desde o início do Projeto, exceto um dos coordenadores que assumiu o cargo recentemente; no grupo de professores, também há os que estão desde o início e o defendem porque acreditam no Projeto; e os professores iniciantes na escola que nem sempre concordam com o que o Projeto propõe.

Os diferentes grupos têm diferentes olhares sobre as relações interpessoais que se desenvolvem para dar andamento ao Projeto, e que configuram relações de poder. O eixo desta análise é como os diferentes segmentos percebem as relações de autoridade e poder na escola.

Os professores que acreditam na concepção do projeto desenvolvem suas ações junto aos alunos, e outros professores não participam do projeto porque não compreendem sua concepção.

Os professores novos na escola partem do princípio de que não devem se sentir obrigados a participar do projeto, têm autonomia para resolverem se vão participar ou não das propostas do Conviver. O Grupo diz que não é pressionado pela equipe gestora a participar. O Grupo evidencia ainda que a equipe gestora não utiliza da autoridade e poder para pressionar os professores a participarem do Conviver, porém é um Grupo em que as relações de poder direcionam suas ações.

O poder (autoridade) é legitimado pelo modelo tradicional, que estabelece regras hierárquicas institucionais para serem acatadas pelo aluno. A regra autoritária é a diretriz a ser obedecida pelos alunos. O poder (autoridade) do professor sempre funcionou como uma forma de controlar os alunos, porém é uma forma destrutiva para os alunos e um destruidor das relações humanas. “As escolas são uma das últimas fortalezas em que o poder é sancionado nas relações humanas” (Gordon, 1998, p. 204).

A gestão da escola também se dá num processo político: quem determina as regras são os órgãos públicos que especificam cargos legitimados pelo poder e esses

cargos têm o papel de fazer com que as leis sejam cumpridas na escola pelos professores e alunos que devem apenas obedecer. O controle é sempre exercido de cima para baixo, hierarquicamente. Os professores não participam dos processos de tomada de decisão na política educacional, e esse fato compromete o nível das relações estabelecidas na escola. De que forma criar condições facilitadoras de aprendizagem num processo em que não se participa de escolhas tão importantes como a escolha da direção?

Morais (1995, p. 24) faz uma análise da autoridade e diz que:

A autoridade é constituída e precisa ser aceita (...) a autoridade *de fato* é sempre respeitável, enquanto a *de direito* só poderá sê-lo por coincidência. Isto porque autoridade tem a ver com liderança, e nada tem a ver com chefia (...) o líder é aquele que se propõe e é aceito, enquanto o chefe é aquele que se impõe por um recurso de poder.

Observa-se a autoridade legitimada por parte da Cíntia, em conduzir a escola, a partir de suas crenças, de seus ideais. É uma autoridade *de fato*, legitimada pelo poder público, e é o poder *de fato* que é utilizado na prerrogativa da diretora.

4. 2. 1. Relação de poder: perspectiva da diretora

A atuação da diretora é centralizadora, apresenta uma atitude de poder na forma de conduzir o cenário escolar. Seu cargo é legitimado pelo poder público e assume inúmeras atribuições, entre elas, a gestão burocrática da escola, que é efetivada pela equipe gestora, uma vez que a diretora não gosta de cumprir este papel burocrático. Delega à sua equipe gestora a tarefa de organizar a burocracia da escola, e orienta sua equipe na forma de como desempenhar as funções que devem ser cumpridas.

Gislaine: *Ela gosta de ler, nasceu para o trabalho. Não gosta da parte burocrática da escola. Ela nem sabe dizer sobre as questões burocráticas da escola: pagamento, controle de faltas. Mas ela sabe que pode confiar em nós, na questão de verba da escola, é muito observadora.*

Se o professor atrasa todo dia, e a gente não toma atitude, ela já vem, já fala pra gente prestar atenção e tomar atitudes. Ela não gosta dessa área burocrática, mas é muito rigorosa no cumprimento de normas, regras, horário, assiduidade, e muito observadora para que o cumprimento ocorra.

Patrícia: *Aqui na escola é mais a pessoa Cíntia do que a diretora, mesmo porque a parte burocrática do cargo ela não gosta, mas é inteligente o suficiente para compor uma equipe que faça o que não gosta de fazer. A Cíntia sabe delegar muito bem, e sabe escolher seus parceiros.*

A diretora mantém o poder na forma de controle da escola como um todo. Não gosta de desempenhar as funções burocráticas, mas tem discernimento para delegar essa responsabilidade a uma equipe que considera capaz. Colabora com a equipe atribuindo autonomia para fazer cumprir normas e regras, mas direciona o que fazer, quando fazer, mostrando à sua equipe o rigor e a disciplina necessários na escola para a manutenção das normas disciplinares, horário de professores e alunos, assiduidade do professor, e exige que a equipe tome atitudes de orientação quando se evidencia que as normas e regras foram descumpridas na escola.

Mantém o poder sobre tudo e todos. Observa no decorrer da semana os acontecimentos que são prioritários para serem refletidos no aquecimento, elabora as questões que serão as desencadeadoras do aquecimento, observa as lacunas na dimensão do conhecimento dos professores, seleciona os textos que considera relevantes para suprir essa lacuna do conhecimento, e algumas vezes elabora os textos a partir de suas leituras para serem discutidos com os professores, e utiliza de sua autoridade legitimada de forma sutil para que todos os professores participem das ações do Conviver.

Embora não goste de desempenhar as funções burocráticas, participa de todos os encaminhamentos pedagógicos da escola: é a diretora que faz a pauta das reuniões do HTPC, é ela quem dirige as reuniões e participa de todos os HTPCs, reunião com pais.

Elabora a pauta das reuniões a partir de suas observações e do que considera ser emergente ao grupo de professores e alunos.

Lúcia: *Todos sabemos exatamente o que vai acontecer na semana, o que cada um de nós tem que fazer de forma pontual porque a Cíntia está sempre dirigindo isso tudo. Ela participa de todos os HTPCs, e o ponto central é a reflexão das atitudes das pessoas.*

Ana Clara: *A Cíntia vai sair de férias, vai estar ausente por trinta dias, mas antes de sair de férias já deixa pronta a pauta dos HTPCs. Ela organiza a pauta a partir do que considera relevante para ser discutido e pensado na sua ausência.*

Organização em todos os segmentos da escola é uma forma de controle que encontrou para manter o poder perante professores, alunos, e a escola como um todo. E para não perder o controle, organiza todas as ações da equipe gestora, de tal forma que todos sabem o que devem fazer na semana, todos sabem o que deve ser feito por cada um da equipe. Não quer surpresas que são inerentes ao cotidiano escolar. Faz ponderações desse cotidiano e a previsibilidade das ações de todos do grupo. Utiliza de um poder não mais legitimado pelo cargo de um poder de *direito* adquirido a partir do que Morais (1995, p. 26) denomina “*autoridade de contrato*”, que é a que “nasce de um encontro de partes que se respeitam e que se ergue e se sustenta sobre o consentimento”. É essa autoridade de contrato estipulado que conquistou entre os professores, coordenação, pais e vice-diretora.

Outro aspecto pelo qual os professores legitimam a diretora como uma figura de autoridade e de poder se dá em decorrência do conhecimento que possui. No dizer de Gordon (1998, p. 198), é uma autoridade pautada no conhecimento e na experiência, e é enaltecido pelo grupo de professores do Conviver.

Claudia: *O Projeto Conviver está atrelado ao projeto político-pedagógico da escola. A Cíntia tem uma bagagem pedagógica que eu não tenho. É o*

pedagógico que dá estrutura e aliado à humanização da Cíntia faz toda a diferença.

O nosso trabalho Como educadora é dar significado/sentido ao conteúdo, e pedagogicamente quem sabe fazer isso é a Cíntia. Só que ela dá sentido aos conteúdos de forma humanizada. Eu não me sinto capaz. Eu não sei se teria forças sem ela. A Cíntia é a única capaz de dar sentido aos conteúdos, e ela nos dá condições de entendermos de que forma podemos dar sentido ao conteúdo. Ela faz isso de forma humana e com conhecimento técnico científico.

Gislaine: *Por isso que nós falamos que se ela sair da escola o projeto não vai funcionar, e ela fica muito brava, porque ela é uma parábola, ela que detecta as coisas que estão acontecendo, a gente não percebe como ela, ela percebe tudo. É um radar, nós não nos sentimos preparadas pra fazer isso sozinha, sem sua orientação.*

As relações de poder estão incutidas no grupo gestor, que revela não se sentir preparado para dar continuidade ao Projeto Conviver sem a presença da diretora. Para a equipe gestora e para os professores, a autoridade da diretora está entrelaçada ao seu conhecimento, que os distancia numa relação vertical de poder.

A relação vertical desencadeia um poder de *direito* que permeia um entrelaçamento entre autoridade e autoritarismo.

Gislaine: *Teve uma época que ela dava de presente um livro pra todos os professores. Livros legais, mas ninguém se preocupava com o teor do livro, mas com o que ela escrevia nos livros. Ela escrevia em cada livro algo particular, e todo mundo ficava esperando o que ela tinha escrito. Ela escrevia particularidades sempre em relação à conduta pedagógica de cada professor. Na verdade era uma avaliação, e ela era bem honesta nessa avaliação, e quando a avaliação não era satisfatória, a pessoa não ficava arrasada, já saía com o livro esperando a próxima dedicatória no próximo livro, na esperança da avaliação profissional por parte da diretora ter se modificado. Os professores apresentam nessa conduta um comportamento de criança.*

Ela é muito profissional e não tem essa de “amiguinho”. Agora ela não escreve mais nos livros, por que demandava muito tempo. Hoje ela faz essa avaliação e escreve no caderno da Gestão. Ela escreve em relação a cada professor o que ele tem que fazer o que ele tem que melhorar.

Presentear o professor com um livro e escrever sua avaliação é uma forma de deixar explícito quem manda, quem observa a conduta do professor, quem pode elogiar, quem tem autoridade e poder para criticar. Seu comportamento evidencia não apenas autoridade e poder, mas autoritarismo, de quem diz o que deve ser feito, o que foi feito errado, o que fazer para melhorar.

A diretora não entende a premiação do livro ao professor como uma forma de autoritarismo do professor, que impõe seu desejo de transcender seu papel de gestor ao papel de um mestre supremo, numa relação pedagógica de dependência: a diretora depende de seu grupo para conseguir alcançar seu ideal de educadora, e para isso quer a todo custo professores que comunguem de suas propostas pedagógicas, utilizando prêmios para incentivar a participação, e conferindo um castigo (avaliação negativa) na perspectiva de mudança de atitude por parte dos professores que não participam do projeto.

Os professores que recebiam o livro com avaliações insatisfatórias ficavam decepcionados porque sabiam que a avaliação vem de quem tem o poder para destituir o cargo de docente se necessário, e isso desencadeia insegurança por parte dos professores que expressam medo da figura da diretora.

Gislaine: *Tenho muito respeito pela Cíntia, e hoje passei do profissional pra uma relação de amizade, não tenho mais o medo que o professor sente da Cíntia quando chega aqui na escola.*

Luciana: *Com a diretora, os professores que não aceitam o projeto não têm problemas, respeitam muito, mas com a coordenação eles batem de frente. Defendem-se dizendo que não são compreendidos, acham que ela não gosta deles.*

O medo dos professores que não participam do projeto faz com que não tenham confrontos diretos com a diretora, porém a coordenação enfrenta o embate cotidiano. O Grupo diz que os professores a respeitam muito, mas ao mesmo tempo diz que, os professores que não participam do projeto afirmam que a diretora não gosta deles.

O poder da diretora legitimado pelo cargo assegura que possa fazer indicação dos cargos de confiança. A gestão revela a importância de ter sido indicada pela diretora para ocupar cargos de confiança da diretora, e o que essa indicação repercute junto ao grupo de professores:

Gislaine: Trabalho com a Cíntia há sete anos. Pra ser professor nessa escola, todo professor passa por uma entrevista com a Cíntia, e em 2006 fui convidada por ela pra assumir o cargo de vice-diretora, que é um cargo de confiança.

Fui indicada pela Cíntia pra assumir a vice-direção, porque a outra vice estava com problemas de saúde, e eu iria substituir por um mês. Fiquei muito feliz com o convite da Cíntia; ela sempre dá preferência para o professor da casa, porque ela conhece o trabalho e confia; nossa relação sempre foi muito profissional, não tínhamos relação de amizade, mas uma relação muito profissional. Foi pelo profissional que ela me convidou a ser vice durante esse período de um mês; a vice acabou falecendo, tinha câncer, e eu acabei ficando na vice-direção da escola e já estou há dois anos.

Enfrentei muitas dificuldades por ter sido convidada pela Cíntia para assumir a Gestão, mas minha relação era muito profissional.

Claudia: Estou trabalhando na escola com a Cíntia há nove anos; é um período longo e os professores que são efetivos na escola já internalizam bem essa idéia de eu estar sempre junto da Cíntia durante tanto tempo, e isso é um diferencial.

Em 2000, eu era professora em sala de aula, e em decorrência do meu trabalho na escola, fui convidada pela Cíntia para a vice-direção.

A indicação do cargo por parte da diretora desencadeia rivalidade na escola, por parte do grupo de professores que não foram indicados; por outro lado, o professor que é indicado pela diretora sente-se valorizado, uma vez que a indicação garante a

mudança hierárquica de cargo. Essa indicação desencadeia um clima de rivalidade entre o grupo.

Na prerrogativa de diretora, faz valer do seu cargo legitimado pelo poder público para fazer com que todos os professores participem do Projeto, e essa atitude desencadeia conflito. Embora os professores enfatizem que a diretora não obriga os professores novos a participar do Conviver, sentem-se pressionados pelo grupo e pela própria diretora que instiga o conflito no grupo.

Ana Clara: A Cíntia tem fundamentos, mas quando ela não consegue modificar a forma de compreender a pessoa ela respeita as pessoas: há o atrito até se chegar num consenso. Ela instiga o conflito, porque ela tem uma proposta que é pedagógica, e que as pessoas tem toda a liberdade de aceitar ou de modificar. Mas há um atrito até chegar num consenso.

No HTPC existe o conflito de idéias, ela instiga o conflito. Ela adora um conflito, para que as pessoas compreendam que ela não quer persuadir, mas ela tem uma proposta e ela deixa muito claro que é uma proposta de trabalho e que as pessoas tem toda a liberdade de acrescentar e mudar.

Você tem liberdade de se colocar, pra ir contra, você tem liberdade pra tudo, mas a partir do momento que você concorda não dá pra você fazer outra coisa que não seja o que ficou acordado. Ela não aceita decisões individuais.

Curioso observar que o Grupo assegura o fato de a diretora respeitar as idéias de todos, mas quando as idéias dos professores não vão ao encontro da concepção do Projeto Conviver ela instiga e gera o conflito até se chegar num consenso. Mas que consenso? O consenso que a diretora instiga é o consenso de todos os professores com suas idéias e concepções? O professor tem todo o direito de discordar do Projeto e de se colocar, porém esses professores acabam indo embora da escola ou se isolam do grupo. É um direito ou uma forma de conseguir consensos com suas propostas?

Conflitos entre os professores ocorrem entre os professores que desenvolvem o projeto Conviver e os professores novos que não compreendem sua concepção. Os professores novos necessitam de um tempo para compreender a proposta do Conviver,

porém, uma vez que não conseguem internalizar essa concepção, são desestimulados a permanecer na escola, numa atitude impositiva de poder.

O grupo de professores indica a necessidade do tempo para assimilar a concepção do projeto, mas o tempo necessário para os professores digerirem o projeto nem sempre é o tempo ideal para o grupo que já vem desenvolvendo o Conviver. Estabelece-se uma rivalidade entre o grupo que está na escola há alguns anos, e já internalizou a concepção do conviver e o grupo dos professores novos que precisam desse mesmo tempo. No entanto, não lhes é dado e é cobrado deles definição de ações junto aos alunos. Desenvolve-se uma rivalidade entre os grupos, instigada pela própria diretora.

Luciana: *O que prevalece é uma dificuldade muito grande desses professores que não concordam com o projeto com os professores que desenvolvem o projeto- é uma dificuldade coletiva de relacionamentos com o grupo.*

Os professores que desenvolvem o Projeto Conviver não querem mais esses professores na escola, eles colocam impedimentos desnecessários, ocasionando problemas internos na escola.

Cíntia: *Estou com um grupo de professores novos que chegaram esse ano, no noturno. Eles têm relações difíceis com os alunos porque não acreditam no projeto, não acreditam que as relações humanas podem interferir na escola, e aí eles não conseguem dar aula. Os professores do primeiro B noturno por exemplo.*

Gislaine: *Hoje o maior problema são os professores que atuam na escola e não conseguem compreender o Projeto Conviver, não valorizam as relações na escola, e não aceitam a idéia que mudando as relações você consegue ter êxito na aprendizagem. Os professores que não participam do projeto não auxiliam nas suas ações; porém mesmo que ele não participe tem implicações do projeto na sua aula.*

Alunos: *Os professores mais novos na escola fazem alguns comentários, que acham que o projeto não vai dar certo. A gente percebe quando o professor não acredita no projeto. Eles não falam nada sobre os projetos que fazemos, não incentivam, não perguntam, não orientam, e muitas vezes nos desencorajam.*

Os professores novos na escola não compreendem a proposta do Conviver, nem a importância de melhorar as relações, acabam desenvolvendo um clima de rivalidade e competição entre os professores, e estabelecem situação de relações desarmoniosas com o grupo de professores e alunos. O clima de tensão fica explícito na escola entre professores que não participam e o restante do grupo que desenvolve o Projeto.

***Gislaine:** Hoje são poucos os professores que resistem participar do projeto. Os que não participam querem passar despercebidos, ficam na deles, não querem tocar no assunto.*

Passar despercebido é uma forma de não ter se expor ao confronto perante o grupo e perante a direção.

4. 2. 2. Relação de poder: perspectiva dos professores

Uma ação relevante no Projeto Conviver e que desencadeia relações de poder na escola é a escolha do professor do coração. A escolha do professor do coração legitima um poder ao professor escolhido e a consequência é a rivalidade e competitividade entre os professores que não são escolhidos para serem professores do coração.

Há duas perspectivas de análise inerentes ao papel do professor do coração. A primeira perspectiva da análise está relacionada ao seu papel específico. O professor do coração é um orientador nas ações do Conviver. Ele estimula a participação dos alunos nos projetos, incentiva os alunos a desenvolverem propostas de ação social independente de obterem notas.

O professor do coração é uma autoridade assumida pelos alunos e professores, pois é atribuído a ele o papel de, junto aos alunos, definir normas, fazer cumprir as normas, definir projetos e encaminhar as ações para desenvolver o projeto. O mais

importante é ser o responsável como uma figura de autoridade na imposição de limites juntos aos alunos.

Gislaine: *Ser professor do coração é uma segurança pro alunos, mas também é aquele que coloca limite, é o que acolhe mais dá uma tapinha, acolhe mais dá um puxão de orelhas.*

O professor do coração é uma ponte entre o responsável pelo aluno e o próprio aluno, e tem papel de orientar, defender o aluno e até interferir na relação de pai-mãe-filho. Um coordenador de classe vai ser apenas o que informa o rendimento dos alunos, que fica com as fichas, falar das notas vermelhas, azuis, ele vai simplesmente passar a pauta da reunião, o professor do coração é uma ponte, até pra fazer refletir sobre os sentimentos do seu filho, suas atitudes, suas ações, condutas.

O professor do coração é eleito pelos alunos e deve apresentar um perfil: ser carinhoso, incentivador das propostas do Conviver. Nas dificuldades dos alunos, é o professor do coração que fará a mediação na tentativa de resolução dos conflitos.

Cíntia: *O processo de eleição do professor do coração é espontâneo, os alunos é que votam.*

Alunos: *O professor do coração é eleito pelos alunos. Tem um papel fundamental no cumprimento das normas que devem ser cumpridas por nós. Existem critérios pra gente eleger o professor do coração: tem que estar sempre junto dos alunos, sempre presente ajudando em tudo o que a gente precisar, ser responsável. Ele também tem que ser afetivo, ele é o nosso predileto, mas é afetivo. Quando a gente elege o professor do coração a gente sabe que ele vai nos ajudar, que podemos contar sempre com o seu apoio.*

Nas dificuldades da sala, qualquer uma, é o professor do coração que vai interferir. Ele interfere com quem precisar: com o aluno, com o professor que estamos tendo problemas. Existe muito diálogo com o professor do coração. Se

depois que ele tentou interferir ele não teve uma boa resolução, aí ele procura a direção pra interferir.

O professor do coração conversa sempre com a sala pra explicar a importância do projeto conviver; é o professor do coração que conscientiza da importância do projeto, e com isso todos os alunos acabam participando.

Gislaine: *Às vezes a relação professor-aluno de determinados professores que não participam do projeto fica muito difícil e eu é que tenho que mediar a relação. Como professora do coração eu tenho que mediar, interferir, e às vezes o professor pode não gostar.*

O professor do coração tem um papel essencial junto aos alunos: definir quais as propostas de ações serão desenvolvidas pelos alunos considerando suas prioridades. A partir das prioridades definidas pelos alunos, o professor do coração orienta condutas para os alunos melhorarem primeiro a convivência interna na sala de aula, e posteriormente pensar em propostas para serem desenvolvidas no coletivo.

Diretora: *O processo é assim: primeiro os alunos elegem o professor do coração, após a eleição o professor do coração vai localizar as dificuldades da sala de aula e vai fazer o mapeamento junto dos alunos. É como se fosse um debate: discute-se o que a sala precisa para melhorar. Esse passa a ser o projeto interno da sala.*

O professor do coração pede para os alunos elaborarem propostas para resolverem os problemas da sala e a definição do mapeamento da sala é a primeira ação importante do projeto, pois faz com que os alunos definam os lugares que devem ser ocupados com responsabilidade.

A definição do mapeamento é a primeira ação para melhor a convivência no grupo. O mapeamento é pensado pelo professor do coração com a ajuda dos alunos, a fim de acabar com a indisciplina da sala. Porém, a determinação do mapeamento pelo professor do coração é um poder atribuído a este professor, legitimado pela diretora. Selecionar qual proposta será escolhida para ser desenvolvida pelos alunos também é

uma forma de disputa interna entre os alunos, que apresentam diversas propostas que serão votadas.

Cíntia: O processo de mapear os problemas da sala e de propostas que resolvam esses problemas delega uma responsabilidade e poder à sala. Depois disso realiza-se um debate entre as propostas e o professor do coração coordena o debate e a votação que é sempre fechada.

Os alunos dizem que o professor do coração é o professor predileto. Segundo o dicionário Aurélio, predileto significa aquele que é estimado ou querido com preferência. Para se ter a preferência do aluno e ser eleito o professor do coração este professor tem que apresentar características essenciais, como dialogar com o aluno, ser afetivo, apresentar boas relações, necessita ser próximo do aluno em todas as situações, ter uma comunicação que permita um diálogo com envolvimento, estabelecer vínculos e boas relações interpessoais com os alunos.

Patrícia: *Um ponto importante a ser considerado no papel do professor do coração, é que ele tem que ter um vocabulário adequado ao discurso do aluno, considerando sua linguagem, necessidades, vontades. A gente tem que conhecer a cultura desse aluno, pois é a forma de poder se integrar e conviver. O essencial é construir a relação.*

Outro aspecto importante no papel do professor do coração é estabelecer o vínculo com seus alunos. A forma com que o aluno trata o professor do coração é muito diferente, ele tem respeito, um carinho e é extremamente obediente às suas orientações. O professor do coração é muito importante no sentido das relações.

Gislaine: *Eu vejo a escolha do professor do coração como uma acolhida, uma forma de você perceber o respeito dos alunos por você, ter troca de conhecimento, ter uma maior proximidade com o aluno, até uma intimidade, de conseguir chegar mais pra conhecer, e não trabalhar só o conteúdo. Nas primeiras semanas conhecer mais os alunos, conversar mais, deixarem ele te conhecer.*

O professor do coração é mais do que um representante de sala, é mais do que o professor que vai fazer uma reunião de pais, que vai preencher uma ficha e passar as notas dos alunos.

Ser professor do coração é difícil falar, e mais fácil viver. Eu sempre fui de participar muito, de ver os interesses dos alunos, de estabelecer uma relação próxima com os alunos em sala de aula, e por isso eu era escolhida por eles pra ser o professor do coração.

Como professora do coração eu sempre incentivo os alunos a participarem do projeto, mas também incentivo as turmas que eu não sou eleita.

Num grupo de professores em que alguns são os preferidos e outros não, estabelece-se hierarquicamente quem tem mais poder sobre os alunos e quem não tem. A partir daí, a análise está inserida numa segunda perspectiva que considera que a escolha do professor do coração é uma forma legitimada pelo grupo de estabelecer quem é o professor que tem mais poder perante a escola, e esse dado tem sido um grande desencadeador de rivalidade no grupo de professores.

Se por um lado o professor do coração é o grande aliado da diretora na perspectiva de todos os alunos abraçarem o Projeto e desenvolverem ações solidárias, por outro, é um mecanismo que desagrega o coletivo do grupo, entre os professores que são eleitos e os que não são eleitos.

Os professores que são escolhidos em mais de uma sala ficam como professor do coração apenas em uma sala, normalmente a que primeiro escolheu o professor. A diretora nessa situação interfere para que o professor que ficou em segundo lugar assuma o papel. Porém os alunos ficam insatisfeitos com essa interferência da diretora, porque o professor do coração deve ser o preferido dos alunos.

Alunos: *Tem professor que é eleito professor do coração em mais de uma sala tem professor que foi eleito em quatro salas, e outros em nenhuma. Nesse caso a direção sugere que o professor que ficou em segundo lugar fique como o professor do coração, mas às vezes a gente não gosta porque na verdade o professor que a gente quer não pode ser o nosso professor do coração.*

Os alunos percebem o incomodo dos professores que não são eleitos.

***Alunos:** Os professores que não participam do projeto querem que a gente use a aula do professor do coração pra realizar os projetos. Alguns professores sentem ciúmes, e isso acaba atrapalhando o projeto. Tem professores que pedem pra não ser eleito professor do coração, mas a gente acha que no fundo eles já sabem que não vão ser eleitos, aí pedem pra gente não votar neles, porque eles não vão ter tempo de desenvolver o projeto.*

O incômodo pelos professores que não são eleitos professor do coração faz com que se tomem atitudes que explicitam o clima de insatisfação criado na escola em relação a este poder legitimado pelos alunos, e que muitas vezes leva o professor a sair da escola.

***Luciana:** O conviver tem obstáculos, mas os professores quando chegam nessa escola acreditam que ela é um espaço privilegiado porque tem uma comunidade diferenciada, e não porque tem um projeto que reestruturou as condutas no relacionamento das pessoas. Os professores que não conseguem ter relações mais próximas com o aluno atribuem a responsabilidade dessa dificuldade à gestão.*

***Gislaine:** Às vezes a relação professor-aluno de determinados professores que não participam do projeto fica muito difícil e eu é que tenho que mediar a relação. Como professora do coração eu tenho que mediar, interferir, e às vezes o professor pode não gostar.*

É curioso observar que a diretora incute a rivalidade e o clima de competitividade na escola como forma de assegurar as ações do Projeto Conviver, porém numa escola que trabalha o coletivo, o diálogo, a perspectiva do compartilhar, de melhorar a convivência, instituir o professor do coração é desagregar a unidade na escola, numa disputa de poder pelo professor preferido. Qual o sentido de a própria diretora instigar o conflito no grupo?

Diretora: O processo de eleição do professor do coração desencadeia problemas na escola, porque alguns professores são muito escolhidos, outros não.

No começo do processo de eleição do professor do coração era muito ruim o professor que não era eleito ficava se sentindo mal, agora como existe um grupo de professores que sempre é eleito, os demais se conformam, mas existe a disputa política na eleição.

Gislaine: Como professora participava do Projeto Conviver, contribuía com idéias, e sempre era escolhida como professora do coração, e a sala que eu não era escolhida eu me oferecia pra ajudar, pra não dar a impressão de competição.

O papel do professor do coração desencadeia rivalidade com os professores que não são escolhidos. Mas aí que aparece a dificuldade da relação professor-aluno; em alguns casos o professor é eleito em mais de uma sala, pode ser eleito em várias. A gestão administra isso, pra não ficar um professor do coração em várias salas, aí colocamos outros professores como auxiliar do professor do coração, deixamos em dupla. Quando se evidencia essa situação isso é conversado em HTPC, pois tem que ser discutido o perfil dos professores para serem eleitos professores do coração.

4. 2. 3. Ações do Projeto Conviver que desencadeiam relação de poder

O Projeto Conviver apresenta uma proposta de avaliação que também desencadeia rivalidade entre alunos e professores. As propostas do Conviver são pontuadas por critérios definidos coletivamente: alunos e professores. A pontuação é definida todos os anos conjuntamente: alunos e professores. O professor do coração é o responsável por definir a pontuação junto aos alunos.

Cíntia: As ações que acontecem em sala de aula têm valor um, ações que acontecem na escola, que eles socializam têm valor dois, ações socializadas na comunidade têm valor três. As ações são sempre nesses três níveis: na sala de

aula, escola e comunidade, mas cada sala tem o seu projeto elaborado de acordo com as suas dificuldades.

Alunos: *Todo projeto tem uma nota, a gente se preocupa com a nota, mas o que mais importa mesmo é o projeto, o que é feito nesse projeto.*

Há muitas normas pra serem cumpridas em relação ao projeto conviver. Essas normas, parte delas quem define é a coordenação da escola, outras normas cada sala tem a sua. O aluno coordenador tem que ser fiel às normas, e cada vez que alguém da sala descumpra as normas, perdemos pontos, e é o aluno coordenador que indica que perdemos pontos.

Cada coisa que fazemos tem ponto, tudo é ponto. Se ficamos na porta da sala de aula entre uma aula e outra perdemos pontos. Outro exemplo é o mapeamento que é uma norma. O professor do coração verifica onde cada aluno deve ficar sentado, pensando na melhor maneira de não atrapalhar a aula, ou de participar melhor. Se o mapeamento não for cumprido os alunos perdem pontos.

Existe um caderninho que fica com o coordenador da sala; nesse caderninho ele vai marcando tudo o que fizemos de certo e de errado e vamos ganhando ou perdendo pontos. Por isso os próprios alunos brigam entre si para que as normas sejam cumpridas e para que todos participem do projeto. Esse é uma forma de conscientização feita pelos próprios alunos.

Os pontos são computados em cada uma das ações: na sala de aula, na escola e na comunidade. Os pontos são atribuídos pelo aluno coordenador da sala que tem que ser fiel às normas que foram estipuladas em grupo. Quando se descumprem as normas estipuladas, a sala perde pontos. Ao final do ano, os pontos são computados, e o projeto com maior pontuação recebe uma premiação.

Gislaine: *Ao término do projeto o aluno faz auto-avaliação, e essa nota vai pra sua pasta. A atribuição de notas tem normas que são definidas em grupo. Se a auto-avaliação for considerada injusta a classe se posiciona com argumentos. Os alunos se lembram de cada detalhe, por isso a auto-avaliação costuma ser bem pertinente. A nota não faz parte do processo de avaliação de disciplinas,*

mas é uma auto-avaliação da sua conduta no Conviver, na atuação como aluno, como pessoa.

O processo de avaliação quem acompanha é o professor do coração. Ele participa de todo o processo da avaliação até a pontuação final. O aluno se atribui a nota, mas o professor do coração tem o poder para manter a nota ou modificá-la, a partir da sua análise quanto à participação e desempenho do aluno.

Alunos: *A avaliação do projeto quem acompanha é o professor do coração. A avaliação quem se atribui uma nota é o aluno. A Avaliação acontece numa aula determinada pela direção, mas o professor do coração tem que estar junto.*

O professor vai colocando a nota que cada aluno se dá na lousa; a sala pode não concordar e vai argumentar porque não concorda com a nota que foi dada pelo aluno. Se depois dos argumentos que forem dados por quem não concorda o aluno não mudar sua nota, o professor do coração é que vai definir sua nota, mas também terá que dar argumentos pra dizer qual a nota que cada um irá ficar. Mas sempre se levam em conta os argumentos: do aluno que se deu a nota, da sala e do professor do coração.

A premiação é uma ação que desencadeia rivalidade entre professores e alunos. Os alunos sentem-se valorizados por seus projetos serem premiados e por receberem um prêmio.

Gislaine: *A questão da premiação do projeto vencedor desencadeia competição, mas é trabalhada com os alunos que o mais importante é a ação positiva e que a premiação é apenas uma consequência. Os alunos aprendem a compreender a importância da sua ação.*

Ana Clara: *Existe atribuição de notas para os Projetos. Crianças e adolescentes gostam muito de competição. Nós atribuímos uma pontuação pelos projetos desenvolvidos e damos um prêmio, que é um passeio para as crianças e para os jovens um jantar.*

No final do semestre a gente vai verificar os projetos desenvolvidos. Tem salas que desenvolvem uma quantidade muito grande de projetos, sempre pensando na premiação.

O projeto premiado confere uma avaliação positiva na ação dos alunos e do professor do coração que orientou os alunos dessa sala. Por isso, embora seja dito que o que importa sejam as ações solidárias realizadas, o bem-estar social de todos, o quanto se pode contribuir nos projetos, alunos e professores esperam receber o prêmio, já que este existe e foi instituído legalmente pela direção. O prêmio é oficializar quem é o melhor, e os que não são premiados sentem-se decepcionada.

Luciana: *Na avaliação do Projeto Conviver, os alunos levam o processo muito a sério. Quem avalia precisa ter um critério e um olhar muito minucioso, não dá pra fazer uma avaliação sem critérios delimitados. Os alunos valorizam suas propostas, suas ações, e não aceitam perder. O professor do coração fica extremamente chateado quando sua sala perde e a gestão tem que contornar.*

Algumas turmas administram o fato de não ter sido vencedora, valorizando a resolução dos problemas em sala de aula, a aprendizagem proporcionada pelo projeto em si, mas a maioria fica extremamente decepcionada.

O sentimento de perda gera a decepção, e no lado oposto, o prêmio desencadeia quem foi o melhor: o melhor projeto, os melhores alunos, os mais dedicados, o melhor professor orientador de projetos. Alunos e professores ficam numa situação de rivalidade quando uns ganham e outros perdem.

Para a compreensão das relações de poder estabelecidas na escola a abordagem centrada na pessoa faz uma análise importante na questão da política que se estabelece nas relações interpessoais. Numa instituição educacional, organizacional, pública, privada, as hierarquias são prioritárias no gerenciamento de qualquer gestor. A

educação é um universo de hierarquias, que também comprometem muitas vezes a aprendizagem do aluno, bem como a meta do processo ensino-aprendizagem que é a metamorfose do indivíduo ao seu crescimento.

É preciso lembrar que o sistema educacional é o mais influente das instituições, superando a família, a igreja, a política e o governo, pois é o agente que irá modelar a política interpessoal da pessoa em crescimento.

Rogers (2001, pp. 4-5) afirma:

Política, no uso psicológico e social atual, refere-se a poder e controle: o grau em que a pessoa deseja, tenta obter, possuir, compartilhar ou delegar poder e controle sobre outros e /ou si mesma. Refere-se às manobras, às estratégias e táticas, intencionais ou não, pelas quais tal poder e controle sobre a própria vida e a de outros são procurados e obtidos (...) é o processo de obter, compartilhar ou abandonar poder, controle, tomada de decisões. É o processo das interações e efeitos altamente complexos desses elementos, da forma como existem nos relacionamentos entre pessoas, entre uma pessoa e um grupo ou entre grupos.

A política nas relações interpessoais refere-se ao poder de tomar decisão, seja de forma consciente ou inconsciente e que regula ou controla os pensamentos, sentimentos ou comportamentos dos outros ou de si mesmo.

As questões políticas na educação têm sido uma grande resistência para o estabelecimento de condições facilitadoras no processo de aprendizagem. O poder ocorre em todos os segmentos, e, na relação professor-aluno, essa é uma questão primordial: “o professor é quem possui o conhecimento, o aluno é o receptor (...) o professor é quem tem o poder, e o aluno é aquele que obedece” (Rogers, 2001, p. 79). A relação professor-aluno é uma relação vertical, que determina que quem tem poder manda e quem não tem obedece. Também o administrador é “dono do poder”, ao qual professor e aluno obedecem. O controle é exercido de forma hierárquica, de cima para baixo. “A regra autoritária é a diretriz aceita na classe”. Os professores são orientados a utilizar de seu poder para manutenção do controle dos alunos, e estabelece-se uma

relação de desconfiança do professor para com seu aluno. O medo garante a autoridade e o respeito necessários ao professor para conduzir sua aula num clima satisfatório.

Num sistema educacional, nas organizações e nos diversos segmentos da cultura há um princípio de que a natureza do indivíduo requer que não se confie nele, pois entende-se que “deve ser guiado, instruído, recompensado, punido e controlado por aqueles que são mais sábios ou possuem status superior” (Rogers, 2001, p. 9).

Observa-se que na concepção de Rogers (1983, p. 93) a palavra “política se refere ao poder ou controle nos relacionamentos interpessoais e à luta das pessoas para conseguir esse poder – ou para renunciar a ele”. Na política das relações interpessoais, estão implícitas a tomada de decisões e os efeitos das ações orientadas para o poder sobre os indivíduos ou sistemas. “A política tem a ver com as táticas e estratégias pelas quais as pessoas exercem controle umas sobre as outras ou delegam tal poder” (Rogers e Rosemberg, 1977, p. 133).

Rogers (2001, p. 230) afirma que o poder pode representar um modo autoritário, que representa o movimento do poder arbitrário, que não investiga ou descobre os fatos. Rogers diz que é um tipo de poder que pode ter sido exercido por pessoas bem intencionadas. Porém, “a política do poder e controle pode ser devastadora, mesmo quando exercida pelos que estão apenas tentando proteger e cuidar dos jovens”.

Na escola, a conduta da diretora apresenta-se em muitas situações de forma arbitrária. A democracia evidenciada na fala dos atores da pesquisa deixa marcas da arbitrariedade da diretora em vários aspectos: o fato de ser uma pessoa centralizadora e não facilitadora (aspecto já discutido), o fato de manter o controle em todas as situações da escola como: assiduidade dos professores e alunos, o controle da participação dos professores no aquecimento, conduzir a formação continuada dos professores selecionando os textos que julga necessários à formação.

A arbitrariedade da diretora desencadeia medo nos professores, principalmente os professores novos que preferem ficar numa situação de neutralidade e não se posicionar em vez de argumentar com a diretora e haver o confronto.

Instigar a rivalidade entre os professores é outro dado de sua arbitrariedade e poder. Desencadeia o conflito para que se chegue a um consenso. Mas, como já foi

explicitado, é o consenso das idéias dos professores às suas idéias. Este é o consenso que busca, e por isso que instiga o conflito no grupo de professores.

Escolher cargos de confiança e desencadear um clima de desconforto na escola é efetivamente reforçar quem manda e quem deve obediência. Assim como “a regra autoritária é a diretriz aceita na classe” (Rogers, 2001, p. 79), a fala da diretora é uma regra de autoridade acatada pelo grupo. A suposta democracia não existe uma vez que não há tolerância com os professores que não participam do projeto, pois sofrem pressão da coordenação, da direção e do grupo de professores, sentem-se ameaçados pelo poder de controle de todo o grupo de professores que desenvolvem o Projeto Conviver e acabam optando por ir para outra escola. A diretora apresenta influência e impacto no grupo como um todo, e utiliza de imposição de suas opiniões, idéias, para influenciar o grupo.

Rogers (2001, pp. 104-105) apresenta uma diferenciação do significado de uma liderança em que há poder e controle: toma decisões, dá ordens, dirige o comportamento dos subordinados, conserva as próprias idéias e sentimentos, exerce autoridade sobre as pessoas e a organização, domina quando necessário, tem poder de coação, ensina, instrui, aconselha, avalia os outros, dá recompensas, sente-se recompensado pelas próprias realizações.

As relações de poder estabelecidas pela diretora têm a perspectiva do poder apresentado por Rogers, na medida em que toma decisões pautadas no que considera prioridade. O Projeto Conviver foi uma iniciativa da diretora que considera que é a forma possível de melhorar a convivência na escola. Não foi uma proposta que nasceu do coletivo, porque, conforme já discutido em capítulo anterior, uma proposta coletiva tem um planejamento, tem um registro, e o Conviver não foi nem planejado e nem apresenta um registro formal.

A diretora é uma pessoa dominadora, define a pauta das reuniões de HTPC, define as perguntas desencadeadoras para o aquecimento, define as estratégias do grupo gestor durante a semana, de forma a garantir com precisão o que será feito por cada um da equipe. A necessidade de dominar a situação desencadeia o conflito necessário para chegar a um consenso: o consenso de todos do grupo com seus ideais.

Quanto à questão de recompensar e avaliar indicada por Rogers nas relações de poder, observa-se que a diretora utiliza a prerrogativa de recompensar e avaliar o grupo de professores que participam do Conviver. As avaliações são individuais e realizadas por escrito, num livro que cada professor recebe de presente no final do ano. A recompensa é a avaliação positiva que registra no livro em forma de dedicatória para os professores que desenvolvem o Conviver. Os professores que não participam do Conviver não recebem recompensa com uma avaliação positiva, mas são punidos com uma avaliação negativa.

Outra forma de recompensa utilizada nas ações do Conviver é a premiação dos alunos que tiveram maior pontuação nos projetos. A diretora entende que o prêmio é uma recompensa para os vencedores, porém o prêmio desencadeia uma avaliação negativa por parte dos alunos que não venceram, porque apresentaram um bom desempenho nas propostas de ações solidárias e não recebem a premiação. Desencadeia-se uma rivalidade entre os alunos que receberam o prêmio com os que não foram premiados, assim como também desencadeia rivalidade no grupo de professores que não foram os responsáveis pelos projetos vencedores.

A premiação dos melhores projetos acontece diferentes períodos: manha, tarde e noite, e há um projeto escolhido no ensino fundamental e um no ensino Médio. Os professores do coração que coordenaram os projetos vencedores sentem-se avaliados positivamente.

O poder da diretora explicita-se ainda na forma que tem de instruir, de ensinar e aconselhar. Os professores atribuem à diretora uma autoridade pautada no seu conhecimento. Porém, é uma autoridade assumida pela diretora de forma autoritária, uma vez que decide os teóricos que devem ser lidos e analisados pelos professores, elabora textos a partir de suas reflexões para serem discutidos no coletivo. Na voz dos atores da pesquisa, a diretora “psicografa textos”, e quem psicografa está num plano metafísico, superior, diferente de um pesquisador que apresenta dados empíricos de pesquisa a partir de seus estudos.

Essa análise da perspectiva da diretora relaciona-se a uma política vertical de relacionamento humano, que reduz o espaço educativo a um momento manipulado pelos interesses escusos de quem tem o poder. Porém, no papel de pesquisadora, não posso desconsiderar as evidências de que as táticas e estratégias que a diretora utiliza

para ter o poder têm a perspectiva de ajudar o aluno a adquirir a aprendizagem, a informação e o crescimento pessoal que o capacitará a lidar de um modo mais construtivo no mundo e se tornar um cidadão nesse mundo.

O poder da diretora impulsiona o Projeto Conviver, e a consequência é a aprendizagem dos alunos sobre si mesmo e sobre seus relacionamentos, a fim de que possam ter condutas e atitudes solidárias ao retomarem suas vidas reais fora dos muros da escola. Utiliza-se do poder para seduzir os professores a participarem do Projeto Conviver, que é um caminho na busca de possibilidades de crescimento e transformação, e conduzir os alunos nessa conquista. Para isso, ao mesmo tempo em que utiliza do poder para persuadir o grupo de professores vestirem a camisa do Projeto Conviver, cria condições satisfatórias para o aluno adquirirem a aprendizagem num clima de confiança na escola.

A abordagem centrada na pessoa insere uma mudança na concepção política das relações que se estabelecem na escola. O líder, que representa a figura de autoridade, deve ser uma pessoa que transmite segurança de si e no relacionamento com os outros. Nessa perspectiva, discutir o planejamento curricular é uma condição essencial para que todos definam o que é mais relevante para o grupo de alunos. Rogers (2001, p. 84) evidencia que:

As implicações políticas da educação centrada-na-pessoa são claras: o estudante detém seu próprio poder e controle sobre si mesmo; ele compartilha de escolhas e decisões responsáveis; o facilitador proporciona o clima propício a estes objetivos. A pessoa que está se desenvolvendo e busca o conhecimento é a força politicamente poderosa. Este processo de aprendizagem representa a reviravolta revolucionária na política da educação tradicional.

A política das relações interpessoais propostas na abordagem centrada na pessoa atribui ao facilitador do processo ensino-aprendizagem compartilhar com alunos, pais, membros da comunidade a responsabilidade pelo processo da aprendizagem. O processo educativo é de responsabilidade de todo o grupo envolvido. Nessa perspectiva, a definição de currículo pode ser responsabilidade de uma classe.

O aluno desenvolve seu próprio programa de aprendizagem, a partir de seus interesses, e direciona sua própria aprendizagem, assumindo responsabilidade pelas consequências de sua escolha. A aprendizagem é autodirigida pelo aluno e se apresenta como uma possibilidade de estabelecer uma relação de igualdade entre professor e aluno. O professor não determina o que aprender, mas orienta o processo de aprendizagem.

A aprendizagem autodirigida proporciona um maior nível de dedicação por parte dos alunos, desenvolvem um pensamento mais criativo. Se por um lado essa aprendizagem possibilita uma maior liberdade no desenvolvimento do aluno, também exige uma responsabilidade assumida perante o processo de aprendizagem. “O fato de dar o poder de escolha ao estudante resulta num senso de responsabilidade totalmente diferente e num esforço muito maior” (Rogers, 2001, p. 88).

Rogers evidencia que o fato de os alunos perceberem que têm maior liberdade para alcançar seus objetivos, faz com que assumam responsabilidades e um maior desempenho em seus esforços despendidos no processo de aprendizagem. Esse compromisso do aluno para com a escola desencadeia uma aprendizagem autodirigida com maior liberdade, estímulo, compreensão humana, e ao professor cabe uma conduta que requer uma pessoa com atitudes, interesses, sentimentos, propensões e objetivos voltados ao crescimento do aluno. O professor é uma autoridade que orienta o aluno.

Duarte (1988, p. 34) em seus estudos explica a questão da autoridade na ótica rogeriana:

Para Rogers, o professor não é um transmissor de informações, e sim um facilitador da aprendizagem, que assume atitudes facilitadoras em relação à aprendizagem dos alunos, que compartilha a sua autoridade de professor com o grupo, por confiar no ser humano.

Na sua análise, a autora considera que o professor não tem que exercer poder, mas tem que ser autoridade no domínio dos saberes, e responsável pela ação mediadora entre o conhecimento e o aluno. O professor é autoridade porque possui um saber que deverá ser partilhado com a classe. “A autoridade do professor não pode ser negada –

ela é real – e muitas vezes a negação dessa autoridade conferida ao professor é uma das responsáveis pelo fracasso de determinados alunos” (idem, p. 35).

Quando ocorre uma mudança na concepção política das relações em que não há poder, o professor é autoridade preocupada com o processo de aprendizagem, as relações modificam-se na escola, desencadeando um clima de respeito, confiança, melhor capacidade de ouvir os outros, e a consequência é a aprendizagem do aluno. O aluno passa a ouvir e compreender seu professor e seus colegas, numa posição de respeito e confiança e estabelece uma melhor convivência na escola.

A partir dessa análise, pode-se assumir que as relações na escola de uma forma geral são relações que têm o foco da horizontalidade, sobretudo na questão da relação professor-aluno. O próprio aluno explicita que considera as relações na escola de forma horizontal. É uma escola que compartilha do diálogo como um mecanismo básico para a horizontalização das relações.

O Projeto Conviver compartilha responsabilidade do processo ensino-aprendizagem com o aluno. A aprendizagem autorigida é uma das condutas do Conviver. O aluno tem uma co-participação e uma responsabilidade assumida pela suas ações na escola em decorrência do Projeto Conviver. O Projeto Jovem em ação tem a perspectiva de aprendizagem autorigida na perspectiva rogeriana. Os alunos idealizam seus projetos a partir da análise que fazem dos problemas emergentes da comunidade interna ou externa da escola. A partir da sua análise buscam orientações junto aos professores na melhor forma de conduzir os projetos. Muitas vezes, os professores nem ficam sabendo dos projetos desde o início, conhecem a proposta apenas em momentos de apresentação final de resultados quando da socialização do trabalho.

Entre as ações do Conviver, permite-se que seus alunos detenham o próprio poder e controle sobre si mesmo, ao fazer com que seja co-responsável na eleição do projeto que é avaliado pelos alunos como o emergencial, e a partir daí os alunos definam os encaminhamentos para suas propostas.

Na perspectiva de organizar as propostas dos projetos apresentadas pelos alunos, a questão da convivência é um aspecto central tem que ser definido pelos alunos. Melhorar a convivência primeiro na sala de aula, e depois na escola como um

todo e comunidade externa, é co-responsabilidade dos alunos, que precisam encontrar soluções para acabar com a indisciplina na sala de aula.

A proposta do Conviver para resolver essa questão é o mapeamento feito pelo professor do coração junto com o aluno coordenador da sala. O mapeamento é uma forma de manter a disciplina necessária para alcançar os objetivos dos alunos, e a manutenção do mapeamento pelos próprios alunos é uma autodisciplina, considerada por ele como sendo sua própria responsabilidade.

Quanto ao papel do professor do coração é o papel de um professor facilitador da aprendizagem e que apresenta um perfil para assumir essa responsabilidade junto aos alunos: precisa ser afetivo, acolhedor, presente na vida dos alunos, e que confia no aluno e na sua potencialidade. Estabelece uma relação horizontal com os alunos, assumindo o papel de orientador em suas propostas de ação dos projetos. Ouve os alunos numa comunicação de receptividade, com um vocabulário específico de sua faixa de desenvolvimento, orienta, faz a mediação dos problemas junto aos coordenadores e aos demais professores quando necessário. É o professor do coração que vai mediar os problemas da sala de aula, da escola como um todo e também os problemas de casa junto aos pais. Seu papel de mediador com os alunos vai além dos muros da escola, quando necessita mediar a convivência entre pais e alunos.

O professor do coração assume o papel de facilitador, que dá autonomia aos alunos no processo de tomada de decisões, sobretudo na definição da escolha dos projetos. Estimula a independência dos alunos, e suas ações, porém delega responsabilidade aos alunos, na manutenção do mapeamento estipulado, na necessidade de reorganização do mapeamento, no processo de auto-avaliação dos projetos. Interfere junto aos alunos quando entende que a auto-avaliação não é justa e apresenta os argumentos necessários para a classe há necessidade de alteração na auto-avaliação do aluno.

Rogers e Rosemberg (1977, p. 206) cita Lao-tse numa máxima que considera de extrema relevância em suas convicções:

Se eu deixar de interferir nas pessoas, elas se encarregarão de si mesmas, Se eu deixar de comandar as pessoas, elas se comportam por si mesmas, Se eu deixar

de pregar às pessoas, elas se aperfeiçoam por si mesmas, Se eu deixar de me impor às pessoas, elas se tornam elas mesmas.

As relações estabelecidas na escola, sobretudo a relação professor-aluno, têm a perspectiva fundamentada num pensamento pedagógico que possibilita ao aluno uma visão como pessoa que pode e quer aprender, que busca sempre condições de crescimento pessoal. São relações pautadas numa autoridade que orienta, e oferece um clima satisfatório para a aprendizagem.

4.2.4. Movimento do Grupo

O Grupo do Conviver é um grupo que não percebe as relações de poder na escola, e seus membros assumem que constituem uma equipe na qual todos podem decidir e participar. Não percebem as relações de poder instituídas pela diretora, que é centralizadora, autoritária. Dá o tom ao Projeto Conviver, direcionando todas as ações do grupo, seus comportamentos, define normas, regras a serem cumpridas por todos, define diretrizes que norteiam o princípio de convivência e cidadania do Conviver.

***Luciana:** A grande maioria dos professores tem por consenso que o projeto é viável, e os professores que não concordam desencadeiam problemas de relacionamento com a equipe gestora, docentes e alunos. O Projeto Conviver é mais interessante do que projeto político-pedagógico. Vivenciando o projeto todo dia percebe-se que ele é o diferencial da escola.*

***Patrícia:** Gostaria de dizer que sou uma das defensoras do Projeto Conviver. Ele transforma os alunos de uma forma muito diferente. Falo isso porque sou docente em outra escola, e já trabalhei em outras escolas, e percebo essa diferença. O Projeto está inserido em cada ação do nosso trabalho.*

***Alunos:** Quase todos os professores participam do projeto. Tem alguns professores que não participam, mas eles não falam nada. (...) Esses professores deveriam entender que a gente se torna mais importante participando dos projetos.*

Lúcia: *O projeto é desenvolvido se todos compreendem a sua essência.*

Ana Clara: *É inconcebível um coordenador que não acredite na proposta do Projeto. Quando ocorre de um coordenador não conceber a idéia do Conviver, ele mesmo se afasta da coordenação. Dificilmente se escolhe um coordenador que não tem a ver com a proposta da escola, mas quando isso acontece, o próprio coordenador se afasta do grupo.*

No grupo gestor formamos um grupo que veste a camisa do Projeto. O Projeto Conviver só funciona porque tem o coletivo.

A viabilidade do Conviver se dá por conta de ter um grupo que se aceita passivamente o controle e a forma de conduzir da diretora. Bruno (2003, p. 13) diz que “uma escola organizada por todos que nela atuam tem chances de ser uma escola adequada aos interesses de seus organizadores”. O Grupo do Conviver atua de forma efetiva na sua manutenção, recomeçando junto aos novos professores o desenvolvimento do projeto.

Luciana: *Acredito que sessenta por cento dos professores fazem parte do grupo estável na escola, e são consenso que o Projeto Conviver é viável; a rotatividade de professores se dá por conta da atribuição de aula todo início de ano; os professores que chegam tentam entender o projeto, mas não aceitam porque suas concepções estão muito distintas dessa proposta.*

O Grupo atribui à diretora o diferencial para o desenvolvimento do Projeto, por considerar que é a responsável pelo encaminhamento de condições que desencadeiam um clima de confiança, harmonia e boas relações. O Grupo não percebe que não é capaz de caminhar sozinho, porque não tem delegação de autonomia, que é a situação oposta do que propõe Rogers ao apresentar sua análise em relação aos grupos de encontro.

Rogers (1978, p. 7) apresenta um estudo sobre os grupos de encontro no processo terapêutico. A abordagem rogeriana na educação emergiu no campo do

aconselhamento e da psicoterapia, como ensino centrado no estudante ou educação centrada na pessoa. Os grupos de encontro:

Consistem num pequeno grupo de pessoas em que, com um facilitador ou líder, num clima de liberdade de expressão, cada participante é encorajado a deixar cair as suas defesas e fachadas e a relacionar-se mais aberta e diretamente com os outros. A experiência fundamental do grupo consiste naquilo a que Rogers chama o encontro básico, a relação imediata, de pessoa a pessoa.

A proposta de Rogers é constituir uma experiência de grupo com o objetivo de mudança construtiva, dirigida com a liberdade de expressão, de descontração, de participação num movimento de aprendizagem construtiva. “A experiência num grupo de encontro pode desencadear mudanças profundas no indivíduo e no seu comportamento, numa série de relações humanas e na orientação e estrutura de uma organização” (idem, p. 88).

O Grupo considera que “o *Projeto Conviver* só funciona porque tem o coletivo”, e porque tem a presença da diretora facilitando o ambiente da escola para desenvolver as ações do projeto.

Gislaine: *Ela é uma pessoa especial, mas não sabemos ao certo o que é. Tem carisma com os professores, a comunidade gosta muito dela, acreditam no seu trabalho. Os pais quando vem à escola só querem falar com a diretora e só com a diretora. Às vezes, a gente insiste para os pais conversarem com a gente, mas os pais insistem em falar com a Cíntia. Parece que a gente não resolve os problemas como ela.*

Na reunião de pais, eles vêm em massa, e sempre tem apresentação de trabalhos relativos ao Projeto Conviver. A Cíntia também prepara o aquecimento com os pais: seleciona um texto, e o professor que faz a reunião irá fazer a discussão do texto. Essa discussão inicialmente é discutida no HTPC, os professores são preparados pra discussão do texto, pra discutirem junto aos pais.

Os pais fazem avaliação da escola num relatório anualmente. São perguntas pertinentes ao Projeto Conviver e a escola como um todo. Os pais respondem, a gente faz uma tabulação, e a partir dessa tabulação a Cíntia faz um texto com a avaliação geral.

Luciana: *Atuo como docente em outra escola estadual, e a escola é muito diferente dessa; a escola tem um piche por metro quadrado, é um lixão, e escola só tem aluno no corredor, indisciplina, muita sujeira, violência, falta de respeito excessivo. O gestor na outra escola não direciona projetos pra solucionar os comportamentos que mudem as ações internas da escola, como a Cíntia faz aqui nessa escola.*

Os alunos amam e respeitam muito a Diretora; ela é autoridade legitimada pela comunidade. Se hoje a escola pudesse oferecer vagas pra mais quinze salas, rapidamente as vagas seriam preenchidas, porque a escola da redondeza tem violência, tem desrespeito. Tem um deputado interessado na ampliação da escola.

Toda sexta-feira a equipe Gestora formada por cinco pessoas se reúne; a equipe é formada por: dois vices, dois coordenadores, e a diretora. A reunião dura quatro ou cinco horas e a Cíntia traz os pontos falhos da escola pra serem trabalhados no decorrer da semana. A coordenação elabora os textos pra serem discutidos no HTPC que acontecem três vezes por semana: período da manhã e noite. A Cíntia organiza a pauta da reunião e encaminha e dirige o HTPC como uma formação aos professores. Participa de todos os HTPCs.

O Grupo tem uma visão distorcida em relação à diretora.

Patrícia: *Ela encanta a todos, e participa como uma pessoa da comunidade escolar: abre portão, fica na porta na recepção dos alunos, ajuda na distribuição da merenda. Não dá pra imaginar essa escola sem ela.*

Gislaine: *A Cíntia é uma incógnita, quanto mais a gente vai conhecendo ela mais a gente se impressiona. Ela é muito preocupada com a educação, muito ligada com as coisas que estão acontecendo no mundo, a impressão que me dá*

é que ela está o tempo inteiro atenta nas questões da educação, com os acontecimentos no mundo.

Você conhece a Cíntia não pelo jeito que ela trata você, mas pelo jeito que ela trata as outras pessoas. Ela é muito especial. Ela é uma pessoa que administra tudo muito bem, não faz nunca terrorismo, pressão, e a gente faz por querer agradar, quer fazer da melhor forma pra ela poder te elogiar. A gente quer que ela nos elogie, quer ter o acolhimento, a sua anuência.

Luciana: *Daqui uns três anos a Cíntia irá se aposentar, ou sair compulsoriamente do estado e a gente acaba sofrendo com tudo isso, porque a educação vai perder uma profissional que ensina o que é a educação, os valores da criança fazem com que o professor olhe o outro lado da vida. Ensina o professor a não pensar só no seu conteúdo. Fica na escola doze horas por dia, fica por amor. Quando percebe que você está com dificuldade ou em situação de fragilidade ela senta com você e te mostra o caminho e, se quiser aprender, você vai ter o respaldo dela.*

Nesses relatos do grupo, assim como nos relatórios de avaliação da escola, fica registrada, por parte dos profissionais da escola, dos pais e alunos, a percepção de que a diretora tem um papel de facilitador da aprendizagem, que promove um clima para o crescimento, que dá autonomia para o professor, e que tem como preocupação central o aluno e o clima da sala de aula para a aprendizagem do aluno. No dizer de Rogers, proporciona um “clima facilitador de aprendizagem”:

Luciana: *Na nossa equipe gestora temos autonomia para tomarmos decisões.*

O grupo valoriza o fazer educacional da diretora, que se tornou um modelo exemplar não apenas pela sua dedicação, capacidade intelectual, mas também pelo amor e pela devoção que inspira a todos os que com ela aprendem.

Gusdorf (1970, p. 19) diz que “a palavra do Mestre é uma palavra mágica” (op. cit. p, 19). Os discípulos do Conviver também atribuem à diretora esse atributo mágico:

Gislaine: Nós somos seguidoras da Cíntia, somos suas discípulas e ela nossa mestra; acho que se fosse a outro lugar eu ficaria a frente das coisas, mas aqui o “espaço” é dela, fora daqui me sinto a mestra de alguma forma. Quando ela sai de férias, tudo funciona, mas quando ela está aqui, a gente fica esperando ela. Eu sinto que estamos preparadas pra fazer isso fora dessa escola, mas aqui não, não queremos nos sentir na frente dela. As pessoas nos procuram pra ajudar, auxiliar. Mas precisamos do colo dela, ela é um porto seguro.

A Cíntia não é brava, mas ela tem uma autoridade. Ela não dá bronca, não discute, mas quando ela conversa com a gente, ela faz a gente pensar e refletir. Ela não pensa por nós, mas nos leva a perceber e concluir. Quando ela começa a conversar a gente já vai percebendo o que aconteceu, vamos procurando as respostas, ações, atitudes pra acertar.

Teve uma época que ela dava de presente um livro pra todos os professores. Livros legais, mas ninguém se preocupava com o teor do livro, mas com o que ela escrevia nos livros. Ela escrevia em cada livro algo particular, e todo mundo ficava esperando o que ela tinha escrito. Ela escrevia particularidades sempre em relação à conduta pedagógica de cada professor. Na verdade era uma avaliação, e ela era bem honesta nessa avaliação, e quando a avaliação não era satisfatória, a pessoa não ficava arrasada, já saia com o livro esperando a próxima dedicatória na esperança da avaliação profissional ter modificado- um comportamento de criança.

No entanto, em oposição à aparente autonomia, o grupo não concebe a continuidade do Conviver sem sua presença, sentem-se discípulos incapazes de dar prosseguimento ao Projeto centralizado na sua mestra.

Gusdorf (1970, p. 107) argumenta que a autoridade dos mestres é uma autoridade ilusória:

O verdadeiro mestre esconde-se no interior de cada um de nós e esse mestre interior é também o mestre do mestre: quando os mestres expõem por palavras suas as ciências que fazem profissão de ensinar, mesmo as da virtude e sabedoria, aqueles a quem chamamos discípulos examinam em si próprios se o que lhes foi dito é verdade, contemplando assim, de acordo com as forças que tem a verdade interior. É então que aprendem.

Um mestre que não é superado por seu discípulo não desempenha o papel de mestre. O grupo do Conviver criou uma relação de dependência com a diretora, é um discípulo que tem a necessidade do mestre, não o dispensa.

Cabe ao chamado mestre ser a autoridade e ter a obediência e respeito de seu discípulo, numa relação de indivíduo para indivíduo. Mestre e discípulo vivem solidários, participam de uma mesma aventura: o Projeto Conviver. Porém, um verdadeiro mestre, conhece seus limites, não pode dissimular de si mesmo as suas insuficiências. Gusdorf (1970, p. 259) diz que “a relação do mestre com o discípulo é, necessariamente, uma relação passageira; o bom mestre sabe-o; ele próprio se prepara e prepara o discípulo para a ruptura futura”.

O grupo do Conviver apresenta a impossibilidade de separação de seu mestre; cada um dos discípulos não se sente capaz de dar prosseguimento ao Projeto sem a sua anuência:

Ana Clara: *Eu duvido que o Projeto continue sem a Cíntia. O Projeto Conviver está vinculado à pessoa Cíntia, mas não porque a Cíntia faz pressão, é estranho. Ela dá uma injeção de ânimo, todos os anos, ela é uma pessoa muito criativa, rumina muito, ela vive em eterna ebulição, ela dá muito retorno pra nós. Sem a Cíntia, não digo que não vai existir, mas vai ter um grande baque.*

Gislaine: *A Cíntia acredita na gente, ela acha que nós estamos prontas para dar prosseguimento ao projeto sem sua presença, ela sempre diz isso pra nós, que ela sabe que se ela não estiver perto nós saberemos tomar as decisões. Somos nós que não nos achamos prontas, eu sinto que eu ainda não percebo as coisas como ela, ela tem uns “insights”, percebe as coisas antes de todos nós. Nós achamos que não estamos prontas. Eu espero dela algumas coisas, eu sei que ela percebe coisas que eu não percebo.*

Luciana: *Eu digo que a diretora é o diferencial nessa escola, e sempre será. Se um dia ela se aposentar, tem que ter um grupo de Gestores que acredite muito nesse projeto pra continuar, porque se o projeto acabar, essas crianças vão sofrer muito.*

Considerar os docentes que constituem o grupo do conviver como discípulos é um equívoco, pois um “discípulo ultrapassa seu mestre” (Gusdorf).

Bowen (2008, p. 46) diz que o grupo que está “Centrado no Facilitador é um grupo muito eficaz, porque faz com que o grupo ande e com que as coisas aconteçam rapidamente”.

Segundo a autora, a empatia é uma condição num processo de reflexão natural de alguma coisa que a pessoa é, e não algo que as pessoas fazem. Apesar do paradoxo apresentado por Bowen, são as intervenções empáticas do facilitador que determinam a direção do grupo.

O Grupo Centralizado no Facilitador tem o sentimento de que as coisas estão acontecendo rapidamente, e é seduzido por essa acolhida calorosa e pela atenção do facilitador. Na análise apresentada por Bowen, quanto mais abundante e calorosa for a acolhida e a atenção do facilitador, maior será o apego que os membros do grupo sentirão por seu facilitador.

O grupo se encanta com a forma acolhedora, atenciosa da diretora para com todos da escola, e tem um apego pela sua presença, em todas as ações da escola. Esse apego gera uma certeza incontestável de que sem a presença de diretora exista possibilidade de continuidade do Projeto:

***Patrícia:** É estranho pensar a escola sem a Cíntia. Ela tem uma relação de amor tão grande com essa escola que mesmo que ela se aposentar eu acho que ela vai continuar vindo aqui pra escola. Ela expressa uma preocupação, uma alegria enorme quando as ações do projeto dão certo; é uma alegria e uma felicidade muito grande no seu olhar.*

Bowen (2008, p. 46) diz que, no Grupo Centralizado no Facilitador, é muito comum que o facilitador faça muita peregrinação e transmita ensinamentos. Os integrantes do Grupo tornam-se dependentes das intervenções do facilitador em todas as coisas que devem realizar e “não se empoderam para se tornar facilitadores uns com os

outros nem utilizam os seus próprios músculos para influenciar o grupo na direção que desejam ir”.

Gislaine: Às vezes ela “psicografa” uns textos. Ela lê muito, e de repente ela pára pra escrever e faz associações com tudo que a gente vive aqui na escola. Ela faz a relação de tudo o que ela lê com o que acontece aqui na escola, ela faz essa relação muito pertinente com a nossa realidade, ela concretiza nas suas leituras as nossas vivências, os nossos problemas.

Ela lê tudo, principalmente os teóricos que tem a ver com a educação. Ela chega num teórico por causa dos problemas que ela observa na escola, então ela lê pra compreender os nossos problemas. Às vezes ela tira xérox, ou às vezes ela mesma faz o seu texto pra nós lermos. Mas sempre temos leituras, e sua escrita é muito diferente, ela traz pro momento que nos estamos vivendo e faz essa relação. Eu nunca vi uma coisa mais clara de você articular a teoria na prática, porque ela discute os teóricos e vai utilizando os nossos exemplos, as nossas situações. Ela traz o teórico pra nossa prática, tem sempre uma fundamentação teórica pra justificar aquela situação, não é ela que diz, mas a pesquisa científica.

Bowen (idem, ibidem) acrescenta:

Os facilitadores passam a ser vistos pelo grupo como pessoas poderosas e iluminadas e, geralmente, criam-se algumas místicas em torno deles. (...) o processo acontece de uma maneira muito sutil e ele raramente é reconhecido pelo grupo, ao passo que o facilitador tem consciência de que as suas intervenções empáticas o tornarão poderoso no grupo.

O grupo atribui à diretora o papel de iluminada, por tudo que faz, da forma que conduz:

Claudia: *A Cíntia é uma pessoa iluminada, se ela se aposentar o projeto acaba. Tenho medo que todo o trabalho dela se perca. Ela é a vida dessa escola, e nós seus aprendizes.*

Luciana: *Os alunos perceberam nessa atitude de respeito na escola que as relações estabelecidas são horizontais.*

Gislaine: *Hoje passei do profissional pra uma relação de amizade. Eu tenho a idade da filha da Cíntia, e hoje tenho uma relação mãe e filha, e passei a conhecer muito mais “a pessoa”. Tenho muito respeito por ela, e não tenho mais o medo que o professor sente da Cíntia quando chega aqui na escola.*

Patrícia: *Se a Cíntia sair, mas o grupo que desenvolve o projeto permanecer unido, penso que o projeto possa continuar; mas se a Cíntia sair e o grupo de professores começarem a se desfazer, impossível a continuidade do projeto.*

Nas falas, observa-se que o grupo atribui à diretora um papel de líder que compartilha as decisões no coletivo, porém o que se percebe é a manipulação de seus integrantes.

No dizer de Bowen (op. cit. 47), a “overdose de intervenções empáticas é uma maneira pela qual a empatia é desviada para trazer atenção e poder ao facilitador. Cria-se uma mística em torno do facilitador, em detrimento do empoderamento do grupo”. O poder fica centralizado no facilitador, ao invés de ser disperso por todos os membros do grupo.

É o diferencial da escola e sempre será; tem insights e percebe as coisas antes de todos; tem uma relação de amor com a escola; psicografa textos; pessoa iluminada. Todos esses atributos correspondem a uma menção honrosa a um líder centralizador, que determina, conduz, define do seu modo, do seu jeito sutil, uma tentativa inconsistente de liberdade, que usa de sedução todo início de ano para conquistar os professores ingressantes ao grupo.

Cíntia: *Eu ainda não descobri uma forma de fazer os professores participarem do Projeto Conviver com envolvimento. “O que tenho feito é usar de sedução”.*

Morgado (2002, pp. 37-39) faz uma discussão da sedução na relação pedagógica, e enfatiza que a:

A relação pedagógica – entre um que tem saber e o outro que não tem saber – imita ou reproduz a relação originária que é a própria relação de sedução. (...) o processo de sedução desfigura a relação pedagógica, resultando em manipulação. (...) A sedução intelectual implica um brutal desvio de autoridade do professor na relação com o conhecimento.

De um lado, a diretora seduz com seu empenho para que os novos professores sejam seguidores de seus ideais, por outro, os professores novos reconhecem sua autoridade, que segundo Morgado (op. cit., p. 129) “é o tipo de transferência ideal para o trabalho intelectual”.

A relação de sedução deixa evidências mais uma vez que não se trata de uma relação entre discípulo e mestre, como dizem os integrantes do grupo.

Nesse grupo constituído no Conviver, não há mestre. Há, sim, uma pessoa centralizadora, que assume uma autoridade perante o grupo. A confiança que inspira no grupo é uma forma de conduzir os seus ideais. Um mestre oportuniza a liberdade humana, a diretora tem impregnado em si um determinismo peculiar de conquistar uma forma de educação solidária, ética.

Os teus verdadeiros educadores, os teus verdadeiros formadores revelam-se o que é a verdadeira essência, o verdadeiro núcleo do teu saber, alguma coisa que não se pode obter nem por educação, nem por disciplina, alguma coisa que é, em todos os casos, de um acesso difícil, dissimulado e paralisado. Os teus educadores não poderiam ser outra coisa para ti senão os teus libertadores. (Gusdorf, 1970, p. 317)

A análise do movimento do grupo revela que a diretora é uma profissional que não abdica de planejar, direcionar e acompanhar as ações que considera importantes para a melhoria da qualidade da educação na sua escola.

O que se vê em inúmeras falas é a descrição de um processo contraditório, nada sutil: o desenvolvimento de muitas ações educativas e pessoais positivas, mas uma concomitante falta de autonomia por parte dos professores. Trata-se de uma diretora a quem se atribui inúmeros elogios, que se torna quase mística nas suas ações, mas que intervém em praticamente todas as ações da escola. O fato de os poderes não serem delegados e a confessada falta de autonomia são os grandes problemas do Conviver.

No caso da diretora, que é a proponente e a impulsionadora do projeto, ela própria sofre a ação do projeto e se modifica, assim como equipe gestora, pais e alunos. Há por parte de toda a escola a preocupação com o processo de aprendizagem do aluno, a partir da melhor convivência entre as pessoas. É uma aprendizagem que assegura ao aluno a condição de aprender a aprender, que desenvolve um aluno comprometido com o processo educacional numa atualização dos saberes pedagógicos e culturais, envolvido num exercício de reflexão a partir de propostas contextualizadas na escola.

O Conviver possibilita uma aprendizagem num clima de sensibilidade, sentimentos, amizades e relações entre as pessoas. Aprende-se a ser envolvente num ambiente propício de convivência, o qual favorece as possibilidades para o professor transmitir, ensinar e aprender. Nesse sentido, o conviver abre um espaço de confiança como uma atitude básica na relação, num processo de aceitação mútua como o jogo essencial das relações para despertar a harmonia em relação a si mesmo e em relação ao outro.

Gislaine: *O Conviver preocupa-se com a aprendizagem, porque não dá pra separar aprendizagem da relação, uma coisa depende da outra. O adolescente, a criança precisa de limites, normas, a partir daí vem às relações, a partir vem à aprendizagem. Uma coisa depende da outra.*

O conviver inicia o processo de aprendizagem, e quando as relações não estão trabalhadas você não chega à aprendizagem. Quando você trabalha as relações você possibilita que a aprendizagem vá acontecendo.

Ao melhorar a convivência, o resultado final consiste em melhorar a aprendizagem do aprender a conhecer (Delors, 2001).

Aprender a conhecer se inicia pelo aprender a conviver melhor, ou seja, quando melhoramos a convivência temos um clima satisfatório que garante a aprendizagem dos conteúdos. Na fala dos entrevistados, o projeto desencadeia uma relação entre melhor convivência melhora na aprendizagem dos conteúdos.

Alunos: *Aprendizagem é aprender coisas novas, aprender como conviver com os outros, aprender conteúdos.*

Tem lugar pra todos aprenderem, tem um lugar pra cada coisa. Se você respeitar você é respeitado. E isso é uma aprendizagem das mais importantes.

Cíntia: *Os alunos dessa escola que foram melhores no ENEM são os do primeiro B; O ENEM visa justamente à aprendizagem significativa, não tem nenhuma questão de gramática como gramática. Todas as questões são interdisciplinares, as questões não são fragmentadas, tem questões de interpretação de texto, de leitura de gráficos, não exige conhecimento específico, mas de interpretação.*

Ana Clara: *O foco dos Projetos não é conteudista, mas é você trabalhar de forma humanista.*

É você trabalhar as relações e a partir daí mostrar a importância do conhecimento e o próprio aluno vai à busca do conhecimento. O aluno sabe pesquisar, ele sabe desenvolver um Projeto ligando o conteúdo ao Projeto. Os Projetos são autodirigidos pelos alunos.

Há a preocupação da aprendizagem dos conteúdos, que são selecionados para dar subsídios necessários para o aluno se tornar cidadão no mundo. A aprendizagem autodirigida pelos alunos desencadeia ações que requerem pesquisas teóricas para subsidiar o desenvolvimento dos projetos.

A explicitação da diretora fica evidente quando informa que os alunos uma boa avaliação no SARESP. Faz uma análise da avaliação, evidenciando que a elaboração da prova requer uma integração dos conteúdos para que tenha capacidade de interpretação, e essa é também sua preocupação, subsidiar os alunos com conteúdos integrados que lhes garantam condições para estar no mundo e ter visibilidade.

A participação dos pais na escola também é uma forma efetiva de aprendizagem. Os pais são orientados da importância do Conviver, e também participam da dinâmica da aprendizagem inerente ao Projeto.

Gislaine: *Os pais conhecem o Projeto Conviver porque em todas as reuniões de pais é feita a apresentação de algum trabalho do projeto, e os alunos discutem com os pais o projeto pra justificar suas ações solidárias em relação à comunidade.*

Claudia: *Os pais também são integrados no Projeto Conviver; sempre são convidados para ir à escola para conhecer a história de vida de cada aluno, com a intenção de compreender o que acontece com ele.*

A forma de ser conduzida a fala com os pais é o diálogo, o saber ouvir. As reuniões com os pais sempre têm uma pauta com propostas de contemplar os projetos dos alunos. Eles preparam teatro, tocam música, recitam poesia. A maioria dos pais gosta das apresentações.

As reuniões não têm apenas o objetivo de entregar as avaliações dos alunos. Os pais participam na reflexão das atitudes da escola, concordando ou não, mas sempre num processo de reflexão.

Lúcia: *Nas reuniões de pais eu observei uma diferença, os pais participam muito. Há uma participação de mais de oitenta por cento dos pais, eles vêm questionar, participam o tempo inteiro, têm envolvimento com a escola, querem discutir, questionar as atitudes dos filhos, da professora, querem saber dos projetos, fiquei impressionada, e foi logo no primeiro dia que eu cheguei. A presença dos pais é muito grande, diferente das outras escolas.*

A participação dos pais na escola é uma forma de efetivar a aprendizagem do aluno. Os pais são os grandes incentivadores dos filhos no processo de aprendizagem. O incentivo, a valorização de seus projetos, suas opiniões, são significativas para agregar uma determinação no aprender.

A preocupação em também ouvir os pais, dialogar, ter sua participação, é uma forma de garantir a mudança de atitude dos alunos e, portanto, a aprendizagem.

Rogers apresenta a visão de aprendizagem em que o indivíduo aprende como um todo, considerando a cognição e o sentimento do indivíduo. Um desejo de aprender e compreender aquilo que é significativo para o eu, para a pessoa num determinado momento, que precisa ser estimulado num processo espontâneo a partir das próprias necessidades e do desejo de se desenvolver.

Mahoney (1976, p. 10) evidencia que “os objetivos educacionais propostos por Rogers estão vinculados a uma formulação teórica da aprendizagem”. Segundo a autora, nas obras de Rogers verificam-se dois tipos de aprendizagem. Uma que contempla a dimensão da cognição e visa à fixação de conteúdos, e a aprendizagem que “envolve o indivíduo como um todo (tanto no seu aspecto afetivo como cognitivo), e provoca mudanças e atitudes mais profundas que o primeiro tipo” (ibidem, idem).

A aprendizagem que envolve o indivíduo como um todo, Rogers denomina Aprendizagem Significativa. Corresponde a uma aprendizagem abrangente de conceitos e experiências, de forma pessoal, em que os interesses e os motivos de aprender sejam os do aluno. A aprendizagem significativa é uma “aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade” (Rogers, 1961, p. 253).

Rogers (1971, p. 121) reporta-se à aprendizagem significativa dizendo que tem um “caráter mais pessoal – independência, auto-iniciativa e responsabilidade; libertação de criatividade; tendência para se tornar, mais, uma pessoa”.

Mahoney (1976, pp. 41-42) resumiu o construto que é prioridade na teoria rogeriana:

Aprendizagem significativa... é envolvimento pessoal, a pessoa toda – sentimento e intelecto – está no evento da aprendizagem, auto-iniciada, mesmo quando o estímulo vem de fora, a sensação de descoberta, de alcançar algo, de compreender, vem de dentro do aluno... é pervagante, altera o comportamento, as atitudes, talvez, mesmo a personalidade do aluno... é avaliada pelo aluno, ele sabe se está ou não satisfazendo sua necessidade, se encaminha para o que quer aprender. O lócus da avaliação reside no próprio aluno. A sua essência é significativa.

A aprendizagem significativa é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. (Rogers, 1961, p. 253)

Os princípios da aprendizagem significativa propostos por Rogers e discutidos por Mahoney evidenciam uma aprendizagem no indivíduo por inteiro.

A aprendizagem que o Conviver desenvolve tem o envolvimento pessoal, o aluno todo – sentimento e cognição. É uma aprendizagem auto-iniciada, uma vez que os alunos definem os projetos a partir da votação nas chapas apresentadas. A seleção é feita levando-se em consideração a proposta de projeto que os alunos consideram mais relevante. A partir da escolha do projeto, inicia-se uma aprendizagem autodirigida, os alunos são co-responsáveis no encaminhamento das ações dos projetos, buscam a sensação de descoberta, de compreender os caminhos para solucionar os problemas emergenciais em suas propostas.

Nessa busca de alternativas do projeto, os alunos necessitam da orientação de seus professores, sobretudo do professor do coração que é o tutor da aprendizagem autodirigida. É uma aprendizagem pervagante, porque sugerir mudanças, alterações no comportamento dos alunos e professores, mudança em suas atitudes, inclusive na personalidade do aluno.

O Conviver muda alunos, professores, equipe gestora e comunidade, que passam a ter uma responsabilidade social no processo de aprendizagem.

Lúcia: *O Projeto ajuda no desenvolvimento da aprendizagem, porque todos estão envolvidos. O que mais me impressiona é a questão da autonomia, respeito por parte dos alunos, e isso já é uma aprendizagem.*

Patrícia: *Aqui os alunos são mais carinhosos, enxerga melhor o outro. O projeto é aplicado desde a quinta série, e quando os alunos chegam à sétima série nos surpreendem com várias questões, sobretudo quanto ao respeito e à ética.*

Na concepção da escola e para mim aprendizagem não é só conteúdo acumulado, mas a questão social, humana. O conteúdo é importante, mas não é

só isso. A questão humana, a dimensão das relações é muito importante. O aluno aprende a conviver, a se colocar como indivíduo, como um ser social. Ele vai à busca de soluções.

O Jovem em ação é um exemplo disso. O aluno tem que interferir na comunidade, ir à busca de soluções.

Ana Clara: *A partir da Campanha da Paz, que deu suporte para o Projeto Conviver, fomos descobrindo que se o aluno for incentivado a debater os seus problemas primeiro com os mais próximos e depois com o coletivo, facilitava o seu aprendizado de ter um posicionamento na sociedade.*

A aprendizagem não é apenas o que se aprende nos livros – o conteúdo em alguns momentos não é o mais importante porque o foco pode estar sendo outro; porém no meu ponto de vista aprendizagem é muito mais do que conteúdo. Quando o aluno aprende a ouvir o colega que está dentro da sala de aula, e aprende a ouvir o professor que está em sala de aula ele sozinho vai aprender. Essa aprendizagem acontece não só com os alunos, mas com os professores.

A questão da mudança na qualidade das relações interpessoais é destacada na escola e em casa, junto aos pais dos alunos. Os próprios professores relatam essa mudança, ao ser mais paciente, ao respeitar o tempo de cada um.

Importante ressaltar que a diretora como a grande precursora do projeto foi também a que modificou com sua prática. Era uma pessoa impaciente, explosiva, intolerante, e sua prática nas ações do projeto também causaram impacto de aprendizagem pervagante. Modificou por inteiro, na sua forma de interagir com o outro, aprendendo a ouvir o outro, a se colocar de forma mais serena, uma transformação ampla na complexidade de suas expressões e de seus compromissos como profissional, pessoa, membro da família e de uma coletividade que é a comunidade escolar da escola, na qual inspirou uma proposta, procurou caminhos e criou o sonho de transformar o aluno num ser humano capaz.

4. 3. O Projeto Conviver: e a aprendizagem como fica?

O Projeto Conviver é o alicerce do projeto político-pedagógico, que se sustenta em quatro eixos fundamentais: o primeiro é a importância do coletivo, o segundo é a prioridade às relações interpessoais; o terceiro é contextualizar a diversificação do trabalho (ações em sala de aula), e o quarto, o conhecimento e a transformação. Utiliza-se do conhecimento historicamente acumulado como instrumento para interferir em ações comunitárias na construção de uma sociedade justa e mais inclusiva. O Projeto Conviver, então, tem como meta a ação nos diferentes segmentos da escola: sala de aula, espaços coletivos da escola, comunidade externa, aprimorando as relações entre professores e alunos, alunos e alunos, professor e professor. Trabalha o respeito ao bem público, a ocupação do espaço com responsabilidade, as ações a serviço de todos, da escola e da comunidade.

Por se tratar de uma escola de diferentes grupos sociais – alunos de classe média e alunos de favela, o projeto político-pedagógico parte do pressuposto que é necessário suprir as necessidades básicas da comunidade, na qual a unidade escolar está inserida, já que os poderes instituídos não o fazem satisfatoriamente.

***Luciana:** O projeto político-pedagógico tem como proposta dar visibilidade ao aluno da periferia, para que ele tenha voz no mundo.*

Dar visibilidade ao aluno é uma forma de fazer com que o aluno perceba sua condição de cidadania. É por isso que o projeto pedagógico preocupa-se tanto em desenvolver ações sociais, porque, ao se preocupar em ajudar o outro, o aluno reflete sobre o contexto social, situações problemáticas, pensa possibilidades de solução, busca caminhos para resolver a situação problema. A possibilidade de ajudar o outro é uma condição que dá visibilidade ao aluno. Educar para conquistar a democracia, a cultura da paz e respeito aos direitos humanos são os princípios básicos do Projeto-Político-Pedagógico.

Preocupada com o ambiente de tensão, brigas cotidianas, a direção implantou uma campanha na tentativa de minimizar os conflitos entre os diferentes grupos de alunos, a Campanha da Paz:

Cintia: *A Campanha da Paz, que iniciou no segundo semestre de 2000, visava minimizar conflitos dentro da escola e evitar brigas. Basicamente o ponto da Campanha da Paz eram as relações humanas. A proposta de ações da campanha pretendia melhorar o relacionamento na escola, porém os valores não eram incorporados para ocasionarem mudanças. A campanha diminua as brigas, mas não mudava as pessoas.*

Luciana: *A Campanha da Paz foi um dos motivos pra acalmar os ânimos entre os moradores dos prédios e os moradores da favela.*

Ana Clara: *A escola, a partir da Campanha da Paz, achou que o projeto político-pedagógico da escola fosse ter um desenvolvimento satisfatório.*

A Campanha da Paz foi o embrião do Projeto Conviver: minimizava de forma pontual os conflitos na escola, mas não modificava as atitudes dos alunos. O Conviver foi uma tentativa para essas mudanças.

Luciana: *O Conviver é o alicerce do projeto político-pedagógico, e o projeto político-pedagógico visa à construção do cidadão do mundo; se você quer construir um cidadão para o mundo ele tem que se relacionar, se ele não se relacionar ele vai ser um cidadão fragmentado, não vai ter oportunidade, e é isso que faz o Conviver, ele é o alicerce para o projeto político-pedagógico que tem como objetivo formar o cidadão para o mundo e para isso os conteúdos programáticos são articulados.*

É preciso entender todo o processo: o projeto político-pedagógico articulado ao Projeto Conviver articulado aos conteúdos programáticos, e em cima disso uma colcha de retalhos pra que os professores possam visualizar.

Ana Clara: O Projeto Conviver não está separado do Projeto político-pedagógico; o projeto político-pedagógico da escola funciona, porque faz com que os alunos de periferia se coloquem perante o mundo.

Aprender a Conviver hoje é uma preocupação mundial. O Relatório Delors (2001, pp. 89-90) apresenta os quatro pilares para a aquisição do conhecimento: o aprender a conhecer que consiste em adquirir os instrumentos da compreensão; o aprender a fazer, que possibilita o agir sobre o meio envolvente; o aprender a conviver, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e o aprender a ser, que integra os três pilares precedentes, ou seja, é o resultado da fusão dos três pilares.

Aprender a conviver na perspectiva do Relatório Delors consiste em aprender a reconhecer as diferenças para um convívio social e aceitar como legítimas as manifestações do outro. É o primeiro passo para a eliminação dos conflitos.

O Relatório Delors (2001, p.97) afirma que as diferenças sociais geram conflitos insustentáveis no planeta e propõe:

A educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

O Projeto Conviver utiliza as duas vias consideradas no Relatório Delors: a relação humana, considerando a perspectiva do outro para melhorar a convivência, e os projetos sociais, que são as propostas comuns a serem desenvolvidas por um grupo de alunos numa dinâmica de solidariedade. É a cooperação solidária que dá a possibilidade de preparar o aluno para ter experiências coletivas no entorno escolar estabelecendo relações grupais sem discriminação. Experiências em que os alunos possam resolver os problemas sociais da comunidade escolar e não apenas incorporar informações, pautadas em relações harmoniosas, democráticas entre a comunidade interna e externa

da escola. Experiências que garantam a participação de todos os alunos, exigindo responsabilidade em cada uma de suas ações, promovendo mudanças de atitudes dirigidas para a solidariedade e cooperação, consolidando a integração como uma tarefa cotidiana, impulsionando o aluno a ter participação na comunidade.

Se a sociedade desigual os alunos, no Conviver procura-se buscar formas para conviver nessa desigualdade visando à aprendizagem a partir da melhor convivência.

O Projeto Conviver está pautado numa concepção de ser humano que é a crença irrefutável de que todo ser humano tem condições de aprender, independente de sua classe econômica social, cultural, política.

O horizonte do processo educativo é a excelência em todas as suas dimensões. O aluno é encorajado a investir o máximo de si, tendo a medida de si mesmo, sem comparação com outros, uma vez que é único. Nessa perspectiva, professores e alunos realizam uma relação específica, como parceiros da aprendizagem. O professor está sempre atento ao desenvolvimento integral do aluno, ouvinte de suas dificuldades e conquistas, estimulador de suas capacidades, instigador de horizontes amplos de suas possibilidades. O aluno é o protagonista do processo educativo e deve ser orientado a progredir no conhecimento de si próprio, a identificar tudo que seja obstáculo à sua liberdade para aprendê-lo, mas com compromisso e solidariedade.

Gislaine: *A diretora acredita que todo mundo é capaz de aprender, mas acha que quanto mais novo melhor pra aprender. O comportamento vai se consolidando conforme o tempo vai passando, e por isso melhor aprender mais cedo.*

A Cíntia parte da concepção de que a essência do ser humano é boa; ela tem muita esperança que o ser humano possa mudar, possa se transformar, e que essa transformação é possível pra todos independentes de raça, cor, principalmente no coletivo.

Claudia: *É uma educadora comprometida, acredita no que faz. Acredita no potencial de todos nós, e tudo que faz é com a alma, respira educação, acredita que só a educação muda, transforma. E enquanto educadora, ela acredita que todo mundo pode mudar, independente de classe social, econômica, cultural.*

Eu não me sinto preparada para desenvolver o projeto sem sua orientação. Ela é a diferença. Formamos uma parceria que deu certo, mas o carisma dela é único.

Alunos: *Aqui na escola quem não aprende é porque não tem força de vontade, porque a gente aprende que todo mundo pode aprender.*

A crença no potencial do aluno é assumida por todos que participam do Projeto Conviver: professores, alunos, coordenação. É esta crença que permite fazer o aluno assumir responsabilidades, fazer escolhas, perceber suas reais necessidades. Esta crença no potencial humano é instigada pela diretora, e é princípio essencial na proposta do Conviver. Nesta concepção, todos os indivíduos são capazes de crescimento, e o sucesso de cada um dos alunos depende da participação plena dos professores, que desafiam cada aluno, mobilizando suas potencialidades, mas assegurando a capacidade e o ritmo de assimilação de cada um.

Rogers e Kinget (1977, p.39) aborda um conceito importante para a compreensão dessa crença de que todo ser humano pode aprender, que é a tendência atualizante:

O ser humano tem a capacidade, latente ou manifesta, de compreender-se a si mesmo e de resolver seus problemas de modo suficiente para alcançar a satisfação e eficácia necessárias ao funcionamento adequado (...) ele tem uma tendência para exercer esta capacidade.

A capacidade para compreender-se a si mesmo e de encontrar soluções para resolver seus problemas corresponde a uma tendência inerente a todo ser humano. Parece ser essa crença na potencialidade do aluno que leva a equipe gestora a investir no Projeto Conviver.

Rogers (1983, pp.44,45) parte do pressuposto de que “parece existir no universo uma tendência formativa que pode ser observada em qualquer nível”. Está “sempre atuante em direção a uma ordem crescente e a uma complexidade inter-relacionada, visível tanto no nível inorgânico como no orgânico”.

Quer falemos de uma flor ou de um carvalho, de uma minhoca ou de um belo pássaro, de uma maçã ou de uma pessoa, creio que estaremos certos ao reconhecermos que a vida é um processo ativo e não passivo. Pouco importa que o estímulo venha de dentro ou de fora, pouco importa que no ambiente seja favorável ou desfavorável. Em qualquer uma dessas condições, nos comportamentos de um organismo estarão voltados para a manutenção, seu crescimento e sua reprodução. Essa é a própria natureza do processo a que chamamos vida. Na verdade, somente a presença ou ausência desse processo direcional total permite-nos dizer se um dado organismo está vivo ou morto.(Rogers, 1983 , p. 40)

A tendência formativa direcional no universo, quando direcionada ao desenvolvimento das “capacidades da pessoa”, denomina-se tendência atualizante. Essa é uma tendência construtiva para Rogers: direciona os seres vivos em busca da manutenção de sua vida, no seu crescimento orgânico. Por isso, a “tendência atualizante” é o alicerce da abordagem centrada na pessoa. Um organismo, no seu estado normal, busca sua auto-regulação, independência, sua própria realização. Rogers (2004,p.45) “explica que essa tendência está ativa no indivíduo a todo momento, como um fluxo ‘subcutâneo’, mas que ela pode ser desvirtuada embora nunca possa ser destruída”.

Para Rogers et al. (1983 , p. 143) é possível reconhecer “em cada sistema de pessoas um potencial para a constante operação desta tendência atualizante, como expressão da tendência formativa da vida e do universo”. A tendência atualizante é intrínseca e é expressa na maneira de organizar e dirigir o grupo de pessoas de forma equilibrada, integrando harmonicamente o coletivo e o individual. Rogers[et al.] diz que a tendência:

Pode ser seguida e observada no espaço estelar, cristais, nos microorganismos, na vida orgânica, nos seres humanos. Esta tendência é uma tendência evolucionária, no sentido de maior ordem, maior complexidade, maior inter-relação. Na espécie humana, ela se desenvolve a partir de uma simples origem celular, até o funcionamento orgânico complexo, até o saber e sentir abaixo do nível da consciência, de um dar-se conta conscientemente da harmonia e da

unidade do sistema cósmico incluindo a humanidade. (Rogers et al., 1983, p.142)

Campos (2005,p.21) diz que “para Rogers, as pessoas de um modo geral, apresentam em comum a característica de serem capazes de se autodesenvolverem, sempre em direção ao melhor de si, tendo em vista as capacidades próprias inerentes a cada indivíduo”.

Advíncula (1991, p. 204) faz uma análise da terminologia *tendência* que corresponde à idéia de *impulso para*, “que integra a natureza do organismo e nele opera enquanto houver vida, mas só funcionará plenamente se as condições para a sobrevivência e o crescimento forem propiciadas”. O respeito ao ser humano é a condição essencial para a pessoa se fazer valer como pessoa. Nas situações em que essa condição não é mantida de forma integral, o ser humano desenvolve uma dissociação que resultará em comportamentos doentios, destrutivos.

Segundo Advíncula (op. cit. p, 205), “para Rogers, o homem que funciona plenamente mantém contacto com a racionalidade do seu organismo”, e, por isso, ao avaliarmos as atitudes humanas, observamos que o impulso em direção à vida, a habilidade de manter-se, de impor-se num ambiente hostil, de adaptar-se, desenvolver-se é inerente à tenacidade da vida, e é nessa racionalidade que a vida se torna um processo ativo.

Rogers (2001, p. 269) evidencia que é a tendência direcional do universo é fundamental na motivação do comportamento dos organismos. É uma tendência à realização, que “é sempre operante, a qualquer momento, em todos os organismos. É somente a presença ou a ausência desse processo direcional total que nos torna capazes de distinguir se um dado organismo está vivo ou morto”. A tendência à realização existente no organismo humano é básica para a motivação. O organismo é autocontrolado; em seu estado normal, move-se em direção ao desenvolvimento próprio e à independência dos controles externos.

O organismo humano quando motivado apresenta a tendência direcional; lidamos com um organismo que está sempre motivado, sempre pronto para alguma coisa, em busca de algo. A motivação humana é a base que dá poderes à pessoa, que a

torna apta para uma política harmoniosa de relacionamentos interpessoais. Nessa conduta, o comportamento é integrado e auto-regulador, dirigido à manutenção e à satisfação, e essa é a lei na natureza.

No entanto, a ativação desta potencialidade requer condições e um clima interpessoal, o que garante sua ativação. “O exercício desta capacidade requer um contexto de relações humanas positivas, favoráveis à conservação e à valorização do eu, isto é, requer relações desprovidas de ameaça ou de desafio à concepção que o sujeito faz de si mesmo” (Rogers e Kinget, 1977, p. 40).

A propensão do homem para crescer em uma direção que enriqueça sua existência é uma premissa básica da psicologia rogeriana. Rogers acredita que o organismo humano tende, inerentemente, à manutenção de si mesmo e à procura da auto-realização. O homem é intrinsecamente bom e orientado para o crescimento; em condições não ameaçadoras, procurará desenvolver suas potencialidades ao máximo.

Em cada organismo, não importa em que nível, há um fluxo subjacente de movimento em direção à realização construtiva das possibilidades que lhe são inerentes. Há também nos seres humanos uma tendência natural a um desenvolvimento mais completo e mais complexo. A expressão mais usada para designar esse processo é a “tendência realizadora”, presente em todos os organismos vivos. (Rogers, 1983, p. 40)

Essa tendência realizadora pode ser frustrada, mas não pode ser destruída no indivíduo; é uma tendência a partir da qual as experiências se integram para depois se exprimirem em termos de comportamento, através de um processo de crescimento que responde a uma necessidade de autoconsideração. Mesmo em condições desfavoráveis, o ser humano se mantém empenhado na busca de recursos que promovem seu desenvolvimento. Esse processo é efetuado ao entrar em contato com o campo fenomenal das outras pessoas. A forma como se estabelecerem as relações poderá ocasionar mudanças positivas ou não.

Os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a autocompreensão e para modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo. Esses recursos podem ser ativados se houver um clima, passível de definição, de atitudes psicológicas facilitadoras. (Rogers, 1983, p. 38)

Há, portanto, uma motivação básica do indivíduo para o seu próprio crescimento, que são os mecanismos reguladores espontâneos, uma “fluidez interna de movimentos”, que possibilita que cada sistema vivo se desenvolva e amadureça; “o substrato de toda a motivação é a tendência do organismo à auto-realização. “Essa tendência pode expressar-se por uma série ampla de comportamentos e como resposta a uma grande variedade de necessidades” (Rogers, 1983, p. 43). Ao ter acesso a seus recursos internos, a pessoa pode modificar sua forma de pensar, analisar o mundo recuperando sua força interna para tomar decisões e modificar sua vida transformando seus obstáculos em possibilidades de crescimento pessoal.

O organismo é autocontrolado. Em seu estado normal move-se em direção ao desenvolvimento próprio e à independência do controles externos. (...) Estamos lidando com um organismo que está sempre motivado, sempre “pronto para alguma coisa”, sempre em busca de algo (...) reafirmo, até com mais ênfase do que quando propus a idéia pela primeira vez, minha crença na existência de uma fonte central de energia no organismo humano; em que ela é uma função fidedigna de todo o organismo humano e não uma parte apenas dele; em que talvez seja mais correto conceituá-la como sendo uma tendência à consecução, à realização, e não apenas a manutenção, como também ao desenvolvimento do organismo. (Rogers, 2001, pp. 270-273)

A tendência realizadora inerente ao ser humano manifesta-se, portanto, quando condições facilitadoras estão presentes. As condições facilitadoras possibilitam que a tendência realizadora se manifeste, mas também propiciem um clima satisfatório para a aprendizagem.

Essas condições trazem como implicação um ensino centrado no aluno, em que a atmosfera da sala de aula tenha o estudante como centro. Implica confiar na potencialidade do aluno para aprender, em criar condições favoráveis para o crescimento e auto-realização do aluno, em deixá-lo livre para aprender, manifestar seus sentimentos, escolher suas direções, formular seus próprios problemas, decidir sobre seu próprio curso de ação, viver as conseqüências de suas escolhas.

As condições que criam um clima de facilitação tanto no processo ensino-aprendizagem são: Autenticidade do facilitador de aprendizagem, apreço, aceitação, confiança e compreensão empática.

Essas condições não são exclusivas à educação, mas foram transpostas de sua experiência do processo terapêutico. Mahoney (1976, p. 11) ensina que:

As proposições de Rogers, em educação e aprendizagem, resultaram fundamentalmente da terapia e da sua experiência de professor. Não podem ser desvinculadas, de um lado, de suas raízes terapêuticas e, de outro, de seu componente de crítica e oposição a práticas vigentes nas universidades onde Rogers desenvolveu durante muitos anos suas atividades docentes.

Essas condições estão inter-relacionadas, sendo difícil estabelecer os limites separadamente. Almeida (1980, p. 6), em seus estudos sobre uma das condições facilitadoras, relata pesquisas que revelam:

Os níveis de congruência, compreensão empática e consideração positiva, no professor, estão geralmente abaixo daqueles requeridos para uma facilitação mínima, que propicie o crescimento dos alunos, ou seja, muitos professores estão apresentando níveis de habilidades interpessoais que tendem a retardar, em lugar de facilitar, a aprendizagem de seus alunos.

Autenticidade do Facilitador de Aprendizagem/Congruência

Autenticidade é “a mais básica das atitudes essenciais” (Rogers, 1971, p. 108). “Quando o facilitador é uma pessoa real, se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente”.

Rogers e Rosenberg (1977, p. 215) diz que a falta de autenticidade cria um ambiente de “hipocrisia, de falsidade e de mensagens duplas, e está farta de diálogos e pensamentos dúbios”. Ser autêntico é ser sincero, sem máscaras; ser uma pessoa real com seus alunos, expor seus sentimentos.

A autenticidade inclui a difícil tarefa de “conhecer o fluxo da vivência que ocorre em nosso íntimo, um fluxo marcado principalmente pela complexidade e pela mudança contínua” (Rogers e Stevens, 1987, p. 106).

Quando o facilitador é uma pessoa autêntica, verdadeira, genuína, é muito mais provável que seja eficaz. Isso significa que os sentimentos que está tendo, sejam quais forem, precisam ser aceitos por ele mesmo e que ele é capaz tanto de viver esses sentimentos como de comunicá-los na sua relação com o aluno. Sob esse ponto de vista, o professor é uma pessoa real com seus alunos, podendo mostrar-se entusiasmado, entediado, zangado, simpático, com os alunos. Como ele aceita esses sentimentos como seus, não tem necessidade de impô-los aos seus alunos, ou seja, o professor é uma pessoa para seus alunos e não um mecanismo por meio do qual o conhecimento é transmitido de uma geração para outra.

O professor pode sentir entusiasmo por um tema e desinteresse por outro e precisamente porque ele aceita seus sentimentos como seus, não sente a necessidade de impô-los aos estudantes ou de insistir para que reajam da mesma forma que ele. É uma pessoa com vontades, desejos, e não uma imposição de uma exigência escolar.

A aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for congruente. Isto implica que o professor seja a pessoa que é e tenha uma consciência plena das atitudes que assume. A congruência significa que ele se

sente receptivo perante os seus sentimentos reais. Torna-se então uma pessoa real nas relações com seus alunos. (Rogers, 1961, pp. 259-260)

Rogers (1961,p. 255) utiliza o termo congruência para designar um afrontamento adequado da experiência, realizado conscientemente: “(...) quanto menos congruência existir, menos probabilidades existe de ocorrer uma aprendizagem significativa”.

Placco (1978, p. 55) evidencia que Rogers fez uma *análise das formulações de congruência, sob a exigência da univocidade*. Sem nos deter no foco de sua análise, tomamos da autora uma afirmação:

Rogers resume sua teoria das relações interpessoais numa lei provisória: Existindo desejo mútuo de entrar em contato e se empenhar num processo de comunicação, quanto maior a congruência de pelo menos um dos participantes, mais a relação revelará uma tendência para comunicação mais congruente, com maior ajustamento psicológico e funcionamento aperfeiçoado em ambos participantes. (Placco, 1978, p. 43)

Apreço, Aceitação, Confiança / Atitude Positiva Incondicional

O constructo Consideração Positiva Incondicional foi estudado por Almeida (1980), para verificar a univocidade do uso do termo, na obra rogeriana.

Almeida conclui que Rogers utilizou diversos termos para definir a Consideração Positiva Incondicional, entre eles: aceitação, estima, apreço, disponibilidade, respeito, amor e confiança, e que *consideração positiva incondicional*, engloba todos eles. Ao final de seu estudo, apresenta a definição do constructo:

Consideração positiva incondicional é atitude calorosa de aceitar o outro, como ele é, no momento, permitindo-lhe a expressão de qualquer sentimento, apreciando-o, em sua totalidade, sem estabelecer comparações e estimando-o de

forma não possessiva. É o resultado da confiança no organismo humano e, para que seja eficaz, na relação de ajuda, é necessário que seja percebida pelo outro a comunicação dessa atitude. (Almeida, 1980, p. 102)

Na análise apresentada pela autora, um dos pontos importantes a serem considerados sobre o constructo refere-se à importância da consideração positiva incondicional no relacionamento professor-aluno. “Na medida em que consideração positiva incondicional é colocada como uma das condições facilitadoras, em qualquer relacionamento interpessoal, sua importância fica também inquestionada, na situação escolar” (Almeida, 1980, p. 104). O professor deve se colocar como pessoa na relação com o aluno e valorizar o aluno com seus sentimentos, suas potencialidades, em processo de transformação. “Quanto maior for à consideração positiva que o professor revelar pelo aluno, maior será a probabilidade da ocorrência da aprendizagem significativa, e melhor será o relacionamento” (idem, ibidem, p. 106).

Duarte (1988, p. 25) afirma que “Consideração Positiva Incondicional não é uma forma especial de aceitação, é a aceitação do outro como ele é, em sua totalidade; e a aceitação do outro como ele se sente no momento”.

Empatia

“Empatia é a capacidade para ‘intra-habitar’ o outro, para ver e sentir o mundo tal como ele é para o outro, e para esforçar-se para articular o que se aprendeu fazendo isto. (...) um abandonar a própria pele e passar-se para dentro da pele do outro” (Rogers et al., 1983, p. 108)

Carvalho (1979, p. 14) fez um estudo do constructo da compreensão empática, a fim de verificar se “é unívoco o constructo de compreensão empática” utilizado por Rogers em suas obras.

Enfatiza, após a verificação a que se propõe, que o professor apresenta esta atitude quando é capaz de compreender como o aluno reage interiormente, quando percebe como o processo de educação e a aprendizagem parecem ao aluno. É uma atitude de colocar-se no lugar do outro, de considerar o mundo através de seus olhos.

Não significa entender o aluno no sentido usual de “entendo o que está errado com você”. A compreensão empática faz com que o aluno se sinta compreendido, ao invés de julgado ou avaliado.

“A atitude de estar no lugar do outro, de ver pelos olhos do aluno, quase não se encontra numa sala de aula” (Rogers, 1971, p. 114). No contexto da escola, estabelecem-se diferentes tipos de interações; podemos estabelecer atenção às diferentes relações, sem que aconteça uma compreensão empática.

Quando a compreensão ocorre, “os alunos ficam profundamente reconhecidos ao serem apenas compreendidos – não avaliados, nem julgados, compreendidos, simplesmente do seu, não do ponto de vista do professor” (Rogers, 1971, p. 114).

A compreensão empática, de aceitação dos sentimentos verbalizados pelos alunos, conduz a um processo de escutar e procurar sentir no que o outro está sentindo, pensar o que o outro está pensando, procurar ver o mundo como o outro está vendo e repetir para mim mesmo o que o outro está dizendo.

A empatia é uma forma de ser em relação à outra pessoa; é um processo que se estabelece numa relação.

Duarte (1988, p. 17) explica:

A atenção empática tem quatro principais conseqüências: A primeira é o término da alienação. O fato de a pessoa ter revelado à outra pessoa (o terapeuta, por exemplo), certos sentimentos, que ela não revelava nem a si mesma, e essa outra pessoa tê-la compreendido, traz uma mudança na percepção do indivíduo em relação a si mesmo. A segunda (...) está sendo valorizado (...) alguém confia nele, e, conseqüentemente, ele acaba se valorizando. Terceira (...) característica não avaliativa. O fato de o facilitador não estar julgando nem avaliando o outro pode trazer uma percepção mais próxima da realidade do mundo do outro. Quarta (...) identidade da pessoa. É como se precisássemos da confirmação do outro quanto à nossa própria existência.

Para estabelecer uma relação empática é preciso “ouvir, numa escuta profunda”. Rogers (1983, p. 5) prioriza o ouvir as pessoas: “Foi ouvindo pessoas que aprendi tudo o que sei sobre as pessoas, sobre a personalidade, sobre as relações interpessoais”.

Quando ouço, verdadeiramente, uma pessoa e apreendo o que mais lhe importa, em dado momento, ouvindo não apenas as suas palavras, mas a ela mesma, e quando lhe faço saber que ouvi seus significados pessoais privados, muitas coisas acontecem. Há, antes de tudo, uma aparência de gratidão. A pessoa se sente libertada. Quer transmitir-me algo mais sobre o seu mundo. Surge-lhe novo senso de liberdade. Penso que se torna mais acessível ao processo de mudança. (Rogers, 1971, p. 220)

Ouvir o outro significa estar atento não apenas à mensagem verbal, mas também à mensagem não verbal da comunicação, que expressa palavras, imagens e sentimentos.

A escuta profunda significa ouvir “as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor” (Rogers, 1983, p. 5).

A escuta profunda revela por trás das palavras uma mensagem, que pode ser diferente do sentido evidenciado no tom de voz. Ouvir a comunicação de forma profunda faz com que o outro fique mais aberto ao processo de mudança.

Rogers [et al.] (1983 , p. 107) diz que o ouvir é mais do que percepção auditiva: “Tem incluído todos os sentidos através dos quais podemos perceber a realidade. Uma palavra mais plena para isto é consciência, que inclui a plena e precisa percepção sensorial, pensamentos, intuições e respostas emocionais”.

Ouvir traz conseqüências: quando efetivamente ouço uma pessoa e os significados que lhe são importantes naquele momento, ouvindo não suas palavras mas ela mesma, e quando lhe demonstro que ouvi seus significados pessoais e íntimos, muitas coisas acontecem.[...] um olhar agradecido [...] Quer falar mais sobre o seu mundo. Sente-se impelida em direção a um novo sentido

de liberdade. Torna-se mais aberta ao processo de mudança” (Rogers, 1983, p.6).

Quando as pessoas são ouvidas de modo empático, isto lhes possibilita ouvir mais cuidadosamente o fluxo de suas experiências internas. Mas à medida que uma pessoa compreende e considera o seu eu, este se torna mais congruente com suas próprias experiências. A pessoa torna-se então mais verdadeira, mais genuína. (Rogers, 1983, p. 39)

A genuinidade pressupõe que não há necessidade de representar papéis com fachadas ou máscaras, e podemos dizer aquilo que é preciso ser dito, expressando de forma transparente os seus sentimentos; por isso ouvir sensitivamente, a dor, a alegria, medo, irritação, determinação, coragem é dar uma oportunidade ao ouvinte de crescimento.

“A verdadeira comunicação e os verdadeiros relacionamentos interpessoais são profundamente capazes de suscitar o crescimento” (Rogers, 1971, p.232), e a compreensão empática é uma condição que facilitará o crescimento.

Integração das Condições Facilitadoras

As condições facilitadoras rogerianas – empatia, congruência e consideração positiva – são os três elementos atitudinais necessários para promover o crescimento.

Almeida(1999b,p.77) aponta que:

Os princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, a confiança no ser humano, o respeito pelo outro, a preocupação em colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo, o cuidado com a autenticidade, aparecem hoje na forma como concebem o papel da escola, do professor e do aluno; na forma como definem seus objetivos, planejam suas aulas, propõem suas avaliações; na forma como valorizam determinadas atividades e depreciam outras.

Placco (1978, p. 46) apresenta algumas distinções quanto à relevância que as três condições assumem, de acordo com o tipo de relação interpessoal que se estabelece:

Nas interações cotidianas – vida familiar, relações sexuais, relação professor-aluno, empregador-empregado, amigos – provavelmente a congruência seria o fator prioritário, básico para essa vida em comum, garantindo o clima de veracidade;

Nos relacionamentos não-verbais, onde se tem como objetivo criatividade e outros processos produtivos são essenciais que se demonstrem cuidado e apreço, sendo aí prioritária a consideração positiva incondicional.

Nos relacionamentos terapêuticos, em que o cliente se encontra confuso, ansioso ou amedrontado, é prioritária a empatia.

Do ponto de vista da educação, Placco (ibidem, p. 51) explica que para Rogers a congruência corresponde a uma pré-condição para o relacionamento professor-aluno: “o aluno torna-se mais capaz de perceber e reconhecer suas limitações, sem se preocupar em ostentar uma fachada”.

As três condições facilitadoras estão entrelaçadas. Placco (op. cit., p. 87) diz que “difícilmente se pode ter empatia, sem que se tenha também consideração positiva incondicional. Mas, estas duas condições só terão sentido se forem autênticas”. Quando o facilitador apresenta autenticidade no relacionamento, as outras condições podem se apresentar.

É difícil avaliar, em função desse entrelaçamento, qual das três condições é essencial no relacionamento; o que se verifica é uma relevância de uma das três em função do tipo de relação que se estabelece. As três condições criam um clima satisfatório na relação professor-aluno, e a “atmosfera que prevalece depende fundamentalmente do que o professor faz e como o faz.[...] o clima psicológico da experiência educativa revelará uma influência decisiva do grau e no tipo de aprendizagem obtida”. (Rogers, 1951,p.388)

Na tentativa de operacionalizar as atitudes facilitadoras rogerianas, Thomas Gordon desenvolveu o T. E. T. – *Teacher Effectiveness Training* (Treinamento de Eficiência do Professor), proposta cujo objetivo é criar condições de estabelecer melhores condições no relacionamento, a fim de que o ensino possa se tornar mais eficiente.

Gordon foi um dos mais brilhantes alunos de Rogers e, ao aderir à Terapia Centrada no Cliente, desenvolveu programas de desenvolvimento de competências que permitem uma adequada aplicação dos princípios rogerianos em diferentes contextos: família, empresas e escola.

Mahoney e Almeida discutem as três atitudes rogerianas que foram operacionalizadas por Gordon por meio de duas habilidades:

- ✓ Ouvir ativo ou escuta ativa;
- ✓ Mensagem- eu ou mensagem na primeira pessoa.

Segundo as autoras:

Essas duas habilidades dão conta das atitudes rogerianas, num ponto que é comum às três: mensagem não-avaliativa. Cada encontro professor-aluno deve ser uma tentativa de expressar as três atitudes conforme a possibilidade de cada um no momento. Essas habilidades podem ser aprendidas, e talvez a primeira condição seja ter o professor como modelo. À medida que o aluno perceber, em seu professor, a preocupação com o ouvir ativo e com a mensagem na primeira pessoa, terá maior probabilidade de usá-las quando se relacionar com os outros. Além dessa condição, é preciso o exercício dessas habilidades para sua aprendizagem. (Mahoney e Almeida, 2002, p. 66-67)

Para Rogers e Rosemberg (1977, p. 12) “todas as escolhas do ser humano são expressões da busca pela auto-realização, pelo crescimento integrado. A plenitude pessoal, adequada em termos tanto do indivíduo como da sociedade e da espécie, não é um movimento induzido de fora, e sim uma característica inseparável da existência”.

No Projeto Conviver, o conceito tendência atualizante é uma lente para compreender as ações da diretora impulsionando ações da escola, baseada na idéia de

que todo ser humano é capaz de caminhar para a auto-realização, desde que conte com um ambiente que ofereça determinadas condições.

***Alunos:** A escola dá uma importância única pra cada um de nós. Sentimos que somos importantes, especiais, por sermos tratados com tanta importância nessa escola.*

O aluno sente-se valorizado, e essa valorização vai ao encontro de suas necessidades que direcionam suas escolhas. Mesmo não sendo obrigados a participar dos projetos, de forma direta ou indireta todos acabam participando, porque valorizam a importância atribuída pelos professores, pelos colegas, pela comunidade, das suas ações solidárias.

A equipe gestora compartilha esta crença na potencialidade do aluno e a necessidade de valoração ao aluno com todo corpo docente, pais e alunos, e a partir dessa crença são desencadeadas ações que potencializam, nos alunos, suas atitudes, suas ações de compromisso e de responsabilidade.

O compromisso e a responsabilidade seguramente são incutidos nas ações dos professores e na ação do Conviver. As escolhas necessárias aos encaminhamentos do projeto são co-responsabilidade dos alunos.

Os alunos decidem conjuntamente normas disciplinares, regras de conduta; selecionam os alunos coordenadores dos projetos, o professor do coração; decidem o mapeamento da sala da forma que consideram mais adequada e reavaliam a necessidade de refazer o mapeamento quando entendem ser necessário; definem as prioridades na sala de aula; decidem as ações do projeto; decidem as ações sociais. Os professores atribuem essa autonomia aos alunos, por terem incutido a crença de capacidade inerente ao aluno em tomar decisões, fazer escolhas. O papel do professor e da escola como um todo é de orientar as ações dos alunos e não decidir as ações e escolhas que devem assumir nas propostas dos projetos. Os alunos têm a possibilidade de ter iniciativas para desenvolver propostas.

***Lúcia:** Essa escola é bem diferente da escola que eu estava. Aqui você vê os alunos atuando (...) Eles tem iniciativa pra realizar o projeto. O que mais me chama a atenção é a iniciativa dos alunos.*

Os alunos coordenadores de sala são eleitos por votos das chapas que foram formadas; algumas vezes o aluno coordenador da sala não apresenta o perfil adequado, e por isso é reavaliado pelos colegas no meio do ano, e é feita uma nova eleição. Aqui nós vemos os alunos desenvolverem projetos com autonomia, seriedade, e isso a gente não vê em outras escolas.

Os alunos são incentivados a tomar iniciativas pensando no bem-estar social, no grupo, no coletivo, e essa é uma responsabilidade possível quando o grupo de docentes internaliza que há uma potencialidade inerente ao ser humano que permite com que façamos escolhas adequadas. Há várias propostas de iniciativas dos alunos, definidas por eles, de encaminhamento e responsabilidade deles, e os professores orientam as ações quando necessário.

4.3.1. Ações da escola para viabilizar do Projeto Conviver

4.3.1.1. HTPC – Horário Trabalho Pedagógico Coletivo

A discussão do Projeto Conviver acontece nos HTPCs – Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo¹ – e o enfoque basicamente são as relações humanas, pois a avaliação da Campanha da Paz evidenciou a necessidade de melhorar a convivência na escola que estava conflituosa.

O HTPC é uma das ações utilizadas pela diretora para promover o desenvolvimento do Projeto Conviver. A implantação do Conviver e sua permanência requerem uma constante formação dos professores, e os HTPCs têm sido os momentos

¹ São reuniões coletivas realizadas na escola pelos professores da rede pública de ensino estadual paulista nas quais a proposta é avaliar e discutir a dinâmica da prática docente, da aprendizagem dos alunos e da organização da unidade escolar.

para essa formação: são momentos em que se compartilham sonhos pessoais e profissionais, buscas, utopias, experiências (boas ou ruins), práticas de sala de aula (sucessos ou não) e todos os assuntos necessários ao aprimoramento e à qualidade do trabalho pedagógico.

Nesses encontros, busca-se sempre o equilíbrio nas relações entre todos os segmentos que convivem no cotidiano escolar: alunos, professores, pais, coordenadores, direção. A escola tem uma dinâmica particular, e as ações pertinentes a sua dinâmica são discutidas, preparadas e avaliadas em sua maioria nesses encontros. Há um total de seis encontros semanais, sendo três no período diurno e três no período noturno.

Os objetivos essenciais do HTPC são:

- Implementação do projeto político-pedagógico e do Projeto Conviver e as ações necessárias para o desenvolvimento.
- Socialização de experiências entre os professores, análise das dificuldades que os professores enfrentam em um determinado momento.

Os HTPCs constituem um suporte indispensável à execução do projeto político-pedagógico da escola e do Projeto Conviver. É também um momento de formação do professor nas diferentes dimensões: relacional, conhecimento, avaliação, ética e estética.

Caracteriza-se num encontro coletivo que aprimora a formação continuada do professor na discussão de bibliografia relevante para a compreensão do cotidiano escolar, ou na forma de melhorar a convivência com estratégias que possibilitem vivenciar situações experienciadas em sala de aula.

Todas as reuniões de HTPC partem de uma pauta dos assuntos a serem abordados com o grupo de professores e definidos na reunião do grupo gestor, a partir das observações feitas pela diretora e que são pertinentes ao cotidiano da escola, às relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos, às ações necessárias ao desenvolvimento do Projeto. Entre os diversos assuntos abordados nos HTPCs alguns são mais enfatizados pela diretora: descompromisso de alguns professores, necessidade de estreitamento das relações, adaptação dos professores novos, a interdisciplinaridade, organização de ações para desenvolver o Conviver, a importância do trabalho coletivo,

importância do cumprimento das normas de convivência, desenvolvimento de ações solidárias na escola.

O HTPC divide-se em dois momentos: um primeiro momento denominado de Aquecimento, e um segundo momento de Formação do professor.

4.3.1.2. Aquecimento

O Aquecimento é um momento inicial do HTPC e é uma vivência na qual todos os professores devem expressar sentimentos, desejos, frustrações, medos, angústias, vividas na escola, e tem por objetivo fazer o professor refletir a sua prática, revendo suas atitudes, sua conduta em relação aos alunos e professores.

***Claudia:** Nas reuniões semanais com os professores, a Cíntia organiza o aquecimento que é uma vivência com o objetivo de fazer as pessoas refletirem em algum ponto suas atitudes na escola. O aquecimento é um exercício de humanização. São vivências para mexer com os sentimentos de cada um, falar mais de si, se mostrar, se expor.*

***Gislaine:** O Aquecimento é uma vivência, um questionamento das atitudes, comportamentos. Às vezes utiliza-se de um texto, um exercício de relaxamento com música, mas geralmente é um questionamento com uma pergunta desencadeadora como, por exemplo: “o que me incomoda”, são perguntas geradoras, que expressam sentimentos em relação aos comportamentos e atitudes na escola.*

***Patrícia:** O aquecimento é o início do HTPC. É o momento que cada um tem para refletir, liberar seus sentimentos.*

O aquecimento é uma ação importante para modificar a convivência. Aprender a se colocar, a se expressar, é também aprender a se ouvir e ouvir o que o outro tem a dizer de si mesmo em relação aos sentimentos expressos. É uma forma de espelhar

condutas cotidianas para que o professor aprenda a visualizar seus comportamentos e modificá-los.

O aquecimento se inicia com uma pergunta desencadeadora que é articulada a alguma ação do professor na escola. As perguntas desencadeadoras são pensadas pela diretora, que observa no decorrer da semana acontecimentos do cotidiano escolar e leva para o aquecimento situações para serem refletidas por cada professor.

Gislaine: *A Cíntia é uma antena parabólica, fica como um radar percebendo situações, comportamentos, problemas, e aí ela leva o problema como uma pergunta simbólica, como uma metáfora, pros professores discutirem a situação, se colocarem, se perceberem.*

Claudia: *O aquecimento é pensado a partir de algum ponto que a Cíntia tenha observado na escola durante a semana, e que ela considera que deve ser reavaliado, repensado, sobretudo na questão da convivência.*

A pergunta desencadeadora é pensada pela Cíntia e está sempre relacionada a alguma questão comportamental.

Lúcia: *A Cíntia sempre parte de uma pergunta, de um questionamento que todos têm que refletir, e todos têm que se colocar. Esse aquecimento pode ser uma pergunta geradora, mas nunca genérica, sempre de caso pensado por ela. A pergunta geradora tem por objetivo fazer o professor repensar suas atitudes, e o professor tem que refletir e se colocar. Nas nossas reuniões de gestão ela também faz o aquecimento e também temos que nos colocar, e olhamos para o aquecimento de forma positiva.*

A reflexão de cada um dos professores desencadeia muitas vezes mudanças no individual e no coletivo. No aquecimento, todo o professor tem que se colocar. Embora seja explicitado pelos entrevistados que os professores não são obrigados a participar, há uma pressão do grupo para sua participação, porque na expressão de cada um ficam implícitas situações de comportamentos de todos os professores, independente de participarem ou não do projeto e independente de quererem se colocar ou não no aquecimento.

Gislaine: *Alguns professores não se colocam, não se posicionam, e o próprio grupo fica pressionando você a se colocar. Exemplo: eu não consegui dar aula, porque a sua turma estava me incomodando.*

Claudia: *Alguns professores acham que o aquecimento é uma bobagem e não participam. A Cíntia respeita quem não participa do aquecimento, porém o professor acaba se isolando do grupo.*

A não participação de um professor no aquecimento tem implicações no coletivo, pois se o objetivo é a reflexão de atitudes e comportamentos, todos precisam repensar suas condutas. Nesse repensar, muitas vezes criam-se conflitos no grupo.

O aquecimento também desencadeia uma divisão do grupo a partir dos professores que não participam do projeto. Rogers (1978, p. 88) aponta que a experiência do grupo de encontro pode efetuar mudança construtiva, mas também pode “criar uma divisão nítida entre membros da instituição; podem perturbar a comunidade, ser profundamente ameaçadores para os que estão agarrados à tradição”.

Lúcia: *Muitas vezes essas reflexões geram conflitos, às vezes alguns não querem se colocar, e isso gera uma situação desconfortável porque as pessoas não gostam de se colocar.*

Patrícia: *Tem professor que não consegue se expor, tem medo de expressar seus sentimentos e não consegue se adaptar. Ele acaba indo embora da escola no ano seguinte. Hoje entendo que é o momento de cada um.*

Patrícia: *Tem algumas pessoas que têm muita dificuldade de participar do aquecimento. É o momento que você fica nu, você fala o que pensa, se expõe. A pessoa se modifica quando passa a expor seus sentimentos.*

Às vezes causa constrangimento, porque são coisas muito pessoais. Os problemas de relacionamento são trabalhados de forma sutil, mas a Cíntia fala muito sobre a importância das relações e da nossa convivência.

Ana Clara: *O HTPC é atípico em relação às outras escolas do estado. Pra alguns professores é um processo sofrido porque não está acostumado a expressar seus sentimentos e acha que ao se colocar vai ter algum tido de*

retaliação, e isso não acontece, e eu posso falar muito tranquilamente, porque eu já estive dos dois lados, como professora e agora na coordenação.

Algumas vezes, a posição da equipe gestora de alguns professores desencadeia situações constrangedoras, mas revela também a resistência de um grupo que não está de acordo com a atividade proposta, de não querer ser invadido em sua intimidade, e isto deveria ser respeitado.

O aquecimento é direcionado algumas vezes por textos que são desencadeadores da reflexão, outras vezes por perguntas geradoras, mas sempre pensados pela diretora.

Os textos abordam sempre aspectos relacionados à convivência, exemplo: *Viver junto: viva as diferenças*. Esse texto aborda diferenças, preconceito. Após a leitura individual, o texto coletivamente é discutido de tal forma que os professores se coloquem indicando seus sentimentos na sua prática cotidiana.

Outro exemplo de discussão de texto utilizado para o aquecimento: Ainda sobre laços e abraços (fragmento do livro *Pequeno príncipe*, Saint-Exupéry, cap. XXI). A proposta da discussão do texto era trazer a reflexão da dificuldade para lidar com as mudanças pessoais.

As perguntas desencadeadoras de reflexão também enfocam dificuldades pessoais de convivência. Algumas perguntas que desencadeiam a reflexão:

- Neste ano eu: reformulei, redirecionei, retomei, redimensionei o meu papel profissional?
- Professores novos: mais atitude, posicionamento diante das ações do projeto.
- Como estou me sentindo em relação à escola: decepcionado, cansado, preocupado / preocupado com o curso, com os professores.
- Onde se localizam as maiores dificuldades dos professores?
- Estou aberto às críticas construtivas?
- Há resistências no grupo na fase de adaptação aos novos professores?
- O que espero desse grupo? Cumplicidade, coletividade; que me digam quando eu extrapolo; que estejam comigo para o que der e vier, porque eu estou com o grupo; forças para atingir os objetivos.
- Qual a prioridade da escola?

- Definir situações que comprometem o trabalho da escola.

Todas as perguntas desencadeiam o repensar pertinente à conduta profissional na escola e como estas atitudes têm implicações no coletivo, causando situações confortáveis ou desconfortáveis no cotidiano escolar.

O aquecimento é uma vivência intensa no grupo dos professores, porém instiga o conflito, na medida em que as pessoas são obrigadas a se colocar gerando um clima de tensão.

4.3.1.3. Formação

O segundo momento importante no HTPC ocorre após o aquecimento, é direcionado à formação do professor. Há uma preocupação da diretora em subsidiar os professores com discussão de textos que fazem parte do cenário atual da educação. Observa as lacunas na formação do professor e busca, a partir do levantamento de suas necessidades, autores que são referências atuais na educação, e leva para o HTPC artigos, capítulos de livro, ou ainda bibliografias de concursos públicos que devem ser lido por todos e discutidos nesse momento de formação.

***Patrícia:** O HTPC é um momento de reflexão e discussão para pensar na escola, olhar o colega, aprender com o colega. A Cíntia no decorrer do ano faz levantamento das deficiências teóricas que temos e discutimos teóricos da educação pra suprir essas deficiências.*

***Gislaine:** O HTPC é um momento de formação, e eu sou testemunha disso. Em 2003 abriu o concurso para professor, e a Cíntia utilizou os HTPCs para discutir a bibliografia do concurso. Formávamos um grupo de estudos, e eu passei no concurso por conta dos estudos no HTPC. Ao fazer a prova a cada questão que eu respondia lembrava-se da Cíntia e de suas reflexões.*

Ela participa de todos os HTPCs, e o ponto central é a reflexão das atitudes das pessoas, mas também é um meio de estudo, porque estamos sempre fazendo leituras, revendo conceitos, revendo teóricos.

Claudia: *A Cíntia tem uma bagagem muito grande, ela lê de tudo. Eu adquiri o hábito de ler com ela, principalmente os pressupostos teóricos que fundamentam a educação. Tudo para a Cíntia deve estar fundamentado. Os HTPCs são verdadeiras oficinas, de reflexão e de estudo. Em alguns HTPCs a Cíntia prepara alguns textos para lermos, abordando temáticas da dimensão afetiva, e alguns de cunho teórico.*

A preocupação com a formação continuada do professor é essencial para o desenvolvimento do Conviver. A formação continuada do professor está presente em todos os segmentos da educação. Candau (1996, p. 141) apresenta a perspectiva da formação continuada como reciclagem do professor. “Reciclar significa refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida”. A diretora utiliza este espaço do HTPC como um espaço de formação, para refletir as informações recentes em educação, discutir as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento.

Candau (op. cit, p. 143-144) diz que o lócus da formação a ser privilegiado na escola é a própria escola, que utiliza como referência fundamental as experiências cotidianas e a práxis dos saberes para o aprimoramento de seu conhecimento. Nesse cotidiano, o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação”.

Nóvoa (1991, p. 144) diz que “a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência”. A diretora utiliza-se da escola como o lugar de referência para mobilizar os professores numa prática reflexiva em que é capaz de identificar os problemas e hipotetizar ações para resolvê-los. Na busca dessa prática reflexiva, a diretora discute as teorias da aprendizagem que explicitam as diferentes dimensões do saber que norteiam as diretrizes que dão sustentação ao ensino atual.

Dentre os teóricos discutidos no HTPC, Paulo Freire é um dos que está em constante pauta, sobretudo a proposta da Escola Cidadã². Piaget, Vygostky e Wallon também aparecem constantemente na pauta de reflexão, além de documentos oficiais de educação, as diretrizes que norteiam o ensino, pareceres e bibliografia de concursos públicos. É a partir da leitura e reflexão dos textos que são feitas associações com tudo que acontece na escola. A diretora faz a relação entre o que se leu e o que se vivencia na escola.

A escolha do texto ocorre em função dos problemas cotidianos identificados na escola.

***Gislaine:** A diretora faz a relação de tudo o que ela lê com o que acontece aqui na escola. Faz a relação muito pertinente com a nossa realidade, ela concretiza nas suas leituras as nossas vivências, os nossos problemas (...) Eu nunca vi uma coisa mais clara de você articular a teoria na prática, porque ela discute os teóricos e vai utilizando os nossos exemplos, as nossas situações.*

Algumas vezes a própria diretora elabora os textos para serem discutidos pelo professor em sala de aula. A partir de suas leituras, elabora textos que se adéquam as necessidades da escola.

O momento de formação do HTPC é um processo ativo, mobilizador, instigante na busca de caminhos para o professor desenvolver seu potencial de forma crítica e criativa. A perspectiva é de aprimorar as diferentes dimensões do saber: sociais, culturais, políticas na qual se situam. Há uma inter-relação entre a cultura escolar, e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar.

² Romão (2002, p. 95): “Escola Cidadã são espaços da vivência democrática mais ampla”.

4.3.1.4. Produção de texto

Após a discussão e reflexão dos textos, é solicitada ao professor uma produção de texto, para registrar tanto o aquecimento quanto o momento de formação. Há dois tipos de textos solicitados ao professor que participa dos HTPCs:

- Artigo de opinião: produção de um texto com uma síntese descritiva. Nesse texto, o professor evidencia de forma pessoal suas impressões, seus sentimentos em relação ao aquecimento ou à formação e os pontos positivos e negativos;
- Texto coletivo: um texto impessoal e sintetizado das contribuições do grupo docente, e das decisões assumidas pelo grupo a partir de suas reflexões no HTPC. Esse texto é escrito coletivamente para registrar as decisões que foram tomadas e assumidas no coletivo.

A produção dos textos é uma forma de avaliação do HTPC por parte da equipe gestora, mas é também uma forma de registrar as definições encaminhadas e assumidas no coletivo para que todos da equipe escolar cumpram o que foi determinado no coletivo.

***Luciana:** Em uma reunião pedagógica ficou combinado com os professores que nas duas últimas aulas seriam discutidas as normas disciplinares da escola com os alunos e por último seria feito um artigo de opinião em cada sala. Quase todos os professores cumpriram o combinado em reunião exceto uma professora que prioriza conteúdos programáticos. Na sua concepção o conteúdo de matemática é mais importante do que normas de convivência.*

A professora precisava fazer um relatório das normas de convivência da sala para entregar na Gestão, porque essas normas são repensadas, e a decisão final dessas normas é geral nos três períodos. Os relatórios chegam até a Gestão e o grupo gestor decide as normas para toda a escola nos três períodos.

Quando eu vi que a sala daquela professora não trouxe o relatório eu fui lá à sala e interrompi a aula e mandei-a levar o relatório na minha sala em 5 minutos, e eu disse pra ela que o combinado em grupo era pra discutir as normas, e depois de 5 minutos, e depois disso, ela fez o relatório.

O HTPC é o momento de decisões coletivas, e o registro possibilita a equipe gestora tomar decisões para que o decidido seja cumprido.

4.3.1.5. Trabalho Coletivo

O trabalho coletivo é uma ação central no desenvolvimento do Projeto Conviver. Construir um cidadão para o mundo, com relações harmoniosas, de respeito, ética e solidariedade, requer que o princípio da coletividade, das decisões do grupo garanta o bem-estar de todos os envolvidos.

As decisões do Conviver são assumidas no coletivo, garantindo o bem coletivo.

***Ana Clara:** Eu não tomo mais nenhuma decisão sozinha apenas no coletivo. Desenvolvemos projetos de solidariedade que em outras escolas é complicado porque não é um projeto de escola, e os professores desenvolvem projetos sozinhos praticamente. Mas a gente consegue montar um grupo com os professores pra trabalhar no coletivo: projetos com idoso, criança de orfanato que mobilizem as relações.*

Todo começo de ano tem uma definição coletiva no planejamento do tema gerador, e a partir desse tema gerador os Projetos são desenvolvidos. Nesse ano, o tema gerador é a criança na cidade, o adolescente no país, o jovem no mundo. O Projeto Conviver só funciona porque tem o coletivo.

Esse ano no noturno ainda não conseguimos fazer o Projeto deslancar nas quinze salas com os professores novos porque ainda não conseguimos encontrar ações no coletivo. Até que o professor compreenda bem o Projeto, até que ele compreenda a proposta do projeto político-pedagógico, isso leva um tempo.

***Claudia:** Antes de vir pra essa escola eu já era docente em outra escola. Trabalhava numa escola pública no interior de São Paulo. Mas meu trabalho*

era muito solitário, eu dava aula de matemática e desenvolvia projetos, mas sempre sozinha.

Quando vim para cá em 2000 me encantei com a escola porque me deparei com os projetos que eram desenvolvidos coletivamente.

O coletivo prioriza as ações sociais, os rumos dos projetos, bem como quais os conteúdos necessários quando o que se pretende ensinar tem por finalidade formar para a cidadania.

O coletivo direciona cada uma das dimensões do saber: o domínio dos conhecimentos necessários, a definição e o desenvolvimento de conteúdos voltados para as demandas concretas da ação social.

Rios (2001, p. 127) afirma que:

Um projeto de escola não se faz sem a participação de todos os que a constituem e não é uma mera soma de projetos individuais, mas, sim, uma proposta orgânica, em que se configura a escola necessária e desejada, e na qual se articulam, na sua especificidade, as ações de cada sujeito envolvido.

Há um entrecruzamento entre o projeto político-pedagógico e o Projeto Conviver com as propostas coletivas do grupo. É o coletivo que viabiliza as ações pedagógicas dos professores e alunos para a concretização de seus fins.

Rios (2001, p. 75) diz ainda que:

Na elaboração do projeto, é necessário considerar criticamente os limites e as possibilidades do contexto escolar e do contexto mais amplo de que este faz parte, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que se deseja alcançar, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho, designando tarefas para cada um dos sujeitos e segmentos envolvidos e avaliando continuamente o processo e os resultados.

O coletivo da escola avalia e toma as decisões necessárias ao encaminhamento do Conviver, modificando sua estrutura quando entende ser necessário:

Claudia: *Nesse ano modificamos a dinâmica do projeto porque sentimos a necessidade de adaptações ao Projeto Conviver. As quintas e sextas séries continuam com o mesmo enfoque do Projeto Conviver, e as sétimas e oitavas séries, o Ensino Médio e Suplência dão prosseguimento ao Projeto Conviver com um enfoque diferenciado. Modificamos o nome da continuidade do Projeto Conviver para “Jovem em Ação”. Analisamos que a proposta básica do Projeto Conviver culmina muito em ações sociais, e o jovem precisa focar as ações sociais, mas contemplando temas específicos da adolescência. Nessa perspectiva o projeto ganha uma abordagem com temas culturais que vão além dos muros da escola, vai além dos problemas da sala de aula, como por exemplo: gravidez na adolescência, drogas. Foi uma decisão coletiva.*

Cintia: *Em 2008, fizemos inovações na proposta do Projeto Conviver, e essas mudanças ocorreram por conta das reflexões coletivas de que os alunos na sétima, oitava série e Ensino Médio precisavam estar mais próximos das temáticas da sua fase de desenvolvimento.*

Na quinta e sexta série, eles têm muita empolgação com os projetos de foco social dentro da comunidade. Mas percebemos que na sétima, oitava e Ensino Médio o foco de maior empolgação são as questões pertinentes à fase de desenvolvimento em que se encontram. Por conta disso, refletimos e demos um novo enfoque ao Conviver nessas séries, e esse novo enfoque intitulou-se Jovem em Ação. Nessa proposta os jovens socializam as informações em nível de escola, mas com temáticas específicas à adolescência: drogas, violência, sexualidade, gravidez. O que muda são as ações em função da faixa etária.

A proposta do Jovem em Ação foi decidida a partir das reflexões coletivas, com projetos mais centrados em temas específicos de sua fase de desenvolvimento. Essa mudança no direcionamento do Conviver garante uma maior proximidade aos problemas sociais vinculados à comunidade interna da escola. As propostas de ação social vão ao encontro da solução de problemas dos próprios alunos.

Repensar novos rumos do Conviver a partir da perspectiva de seus atores – os jovens do processo educacional – é também buscar uma escola que possibilita a sociabilidade e a troca de experiências, criando rede de relações que ampliam a sociabilidade, preparando o jovem para a inserção no mundo de trabalho bem como decifrar suas angústias, esperanças, expectativas e sonhos.

4.3.1.6. Diálogo

O diálogo é um instrumento de negociação: estimula a amizade, a compreensão do outro, estimula o ouvir, e o ganho é o desenvolvimento do respeito e da ética humana. Desencadeia a possibilidade de não julgar, de ser tolerante, de compartilhar dos mesmos ideais, de comungar os mesmos ideais. O diálogo é uma prática habitual na escola.

***Alunos:** A direção é sempre muito presente, procuram conversar muito antes de punirem algum aluno. A punição é a última medida. Nessa escola, há muito diálogo, a gente discute, mas sempre tem muito diálogo. A direção conversa muito com a gente e nos ensina a dialogar o tempo todo.*

Aqui nessa escola não tem violência, não tem briga. O que tem é muito diálogo. Nessa escola o aluno tem muitas chances, porque existe muito diálogo.

***Gislaine:** Nos problemas de relacionamento entre professor-aluno, aluno-aluno, eles pedem ajuda ao professor do coração, e a equipe gestora, mas a conduta é sempre a mesma: fazer pensar, repensar, rever as atitudes, reavaliar a situação, ou seja, dialogar para se chegar a um consenso.*

***Ana Clara:** O Projeto Conviver desenvolve a capacidade de reflexão do aluno, sua capacidade de análise, de abstração, para ter condições de ouvir o outro, do diálogo, para chegar num consenso. Desenvolve a capacidade dialógica discutir com o outro com argumentos, e chegar num consenso, e até questionar se você está sendo arbitrário.*

O diálogo não é uma prática habitual em outras escolas, e o Conviver aprimorou o diálogo até entre os professores.

Sandra: *Percebo o envolvimento da direção em todos os segmentos da escola, tudo se resolve com muito diálogo, e com soluções harmoniosas.*

O diálogo é um instrumento fundamental na aprendizagem da teoria e na prática. Romão (2002, p. 20) salienta a importância do diálogo na concepção freiriana. Enfatiza que para Paulo Freire sem o diálogo:

O processo de humanização não pode ocorrer, porque homens e mulheres só se completam na busca permanente da plenitude – nunca alcançada – e essa busca é dialógica, em dois níveis: o diálogo entre seres em processo comungado de conscientização e diálogo desse coletivo com o mundo.

O diálogo é condição importante para aprender a conviver. É no diálogo que se aprende a ter uma fala ponderada na reflexão, na análise, para se chegar a um consenso, sem a necessidade de ser arbitrário. Dialogar é ter atitudes que permitem melhorar a convivência.

Claudia: *Aprendemos a ouvir os outros nas reflexões que são feitas no aquecimento, e sabendo ouvir a própria pessoa te dá munção para você elaborar a resposta. O saber ouvir faz o outro se ouvir também; é como se o outro estivesse se ouvindo e refletindo sua própria fala.*

É o diálogo possibilita, a partir do falar e do ouvir, a desenvolver conhecimento, cultura.

As HTPCs com o processo inicial de aquecimento nos remete às colocações de Rogers quanto aos Grupos de Encontro, com as devidas adequações ao contexto escolar.

Rogers (1978, p. 7) denominou este trabalho com pequenos grupos como grupos de encontro. Os grupos de encontro consistem em:

Pequenos grupos de pessoas em que, com um facilitador ou líder, num clima de liberdade de expressão, cada participante é encorajado a deixar cair as suas defesas e fachadas e a relacionar-se mais aberta e diretamente com os outros. A experiência fundamental do grupo consiste no encontro básico, a relação imediata, de pessoa a pessoa.

Estes grupos são conhecidos como “laboratórios de relações humanas, ou workshops de liderança, educação e aconselhamento” (idem, ibidem, p. 11).

Os grupos de encontro³ tinham por objetivo o treino das capacidades das relações humanas, e para isso nas reuniões dos grupos, ensinavam-se os indivíduos a observarem suas interações recíprocas e o processo de grupo.

Essa aprendizagem possibilita os indivíduos compreenderem sua própria maneira de funcionar num determinado grupo, bem como perceber o impacto que causam os outros. A consequência é aprender a lidar com situações interpessoais difíceis.

Rogers (1971, 297) refere-se à experiência em grupo como uma experiência intensiva cujo objetivo é “aperfeiçoar as aprendizagens e aptidões dos participantes em áreas como as de liderança e de comunicação interpessoal”. Os grupos dão ênfase na interação entre os membros, num processo de “encontro básico”.

O trabalho do processo de grupo permite a vivência da individuação e da diversidade. Na diversidade do grupo, cada pessoa pode descobrir diferentes aspectos na maneira de conduzir de maneira mais prazerosa uma determinada situação: descobre formas de superar um momento difícil, tem *insights* que permitem crescimento interno, adquire maior habilidade nas relações interpessoais.

Rogers (1978, p. 11-16) utiliza a palavra grupo num sentido particular, uma “experiência de grupo planejada e intensiva”. A experiência com Grupos já tiveram diferentes denominações, entre os mais frequentes: T-grupo, Grupo de encontro, Treino de sensibilidade. À medida que o interesse pela experiência intensiva com grupos cresceu, desenvolveu-se uma ampla variedade de modalidades de grupos. Todos os diferentes tipos de grupo apresentam como característica comum a experiência intensiva do grupo. As características básicas de todos os grupos: grupos pequenos (oito a dezoito membros), não-estruturados, objetivos e direções pessoais, o líder tem como responsabilidade a facilitação da expressão dos sentimentos e pensamentos por parte dos membros do grupo.

Os indivíduos acabam se conhecendo melhor uns aos outros, além do que é possível nas relações habituais de trabalho. Os grupos de encontro pretendem acentuar o crescimento pessoal e uma melhora na comunicação e nas relações interpessoais, através de um processo experiencial.

O facilitador tem papel de conduzir o grupo num clima psicológico de segurança que permita a liberdade de expressão dos indivíduos. O clima de segurança permite expressar sentimentos positivos ou negativos, e dessa forma cada pessoa do grupo caminha para uma maior aceitação de si, de como é, incluindo suas potencialidades.

O clima de confiança possibilita uma redução na resistência do grupo em se expor. Sem defesas, os indivíduos passam a se ouvir uns aos outros, e o ouvir desencadeia um *feedback* de uma pessoa para outra, que possibilita a cada um dos participantes do grupo aprender a maneira como é visto pelos outros e a dinâmica das relações interpessoais estabelecidas no grupo.

Rogers (1978, p. 18) diz que, a princípio, o grupo explora seus sentimentos de forma tímida, com fachadas e máscaras, mas gradativamente seus membros exploram os sentimentos e atitudes de uns para com os outros e para consigo próprios, e constrói-se uma comunicação autêntica, e mostram-se os sentimentos reais. Descobre-se que quanto mais autêntico se é mais aceito será pelos membros do grupo, e assim estabelece-se um sentimento de confiança entre os membros do grupo.

A melhor compreensão de si, de seu eu interior, e o conhecimento dos outros membros do grupo, desencadeia um relacionamento melhor no grupo, e posteriormente nas outras situações da vida.

Rogers (1978, pp. 45-46) observa que as mudanças no comportamento do grupo são expressivas: mudam-se os gestos, transforma-se o tom de voz na sua intensidade, mais espontâneo e menos artificial. Há uma maior solicitude entre os membros do grupo, mas “a principal alteração é a descoberta positiva da minha capacidade de ouvir e de sentir o apelo mudo de alguém”.

As mudanças que ocorrem a partir da vivência estabelecida nos grupos de encontro desencadeiam muitas vezes mudanças construtivas na vida dos indivíduos, mas algumas vezes podem criar uma divisão nítida entre os membros. Porém, Rogers (1978, p. 88) enfatiza que a maioria das vezes o resultado é positivo:

Comunicação aberta e autêntica de sentimentos e pensamentos; reconhecimento de que estudantes, professores e administração tem como igualdade básica o fato de serem pessoas; o encontro com os outros, nas verdadeiras questões da organização, produz mudança real e provavelmente irreversível.

A experiência nos grupos de encontro desencadeia mudanças muitas vezes profundas no indivíduo, bem como no seu comportamento, nas relações humanas e na orientação e estrutura da organização.

A compreensão dos pressupostos implícitos nos grupos de encontro permite compreender o cenário proposto pela ação da escola: o aquecimento. O grupo constituído no HTPC da escola não é um grupo de encontro, porém os objetivos propostos pela diretora, bem como seu encaminhamento, podem ser mais bem compreendidos quando iluminados pelos princípios estabelecidos num processo de grupo de encontro.

Os grupos de encontro partem do pressuposto de treinar as relações humanas e desenvolvem essa aprendizagem inicialmente expressando seus sentimentos, as relações estabelecidas no grupo, a fim de que percebam diferentes formas de interação. O objetivo de melhorar as relações humanas está presente tanto no aquecimento como nos grupos de encontro.

Os grupos de encontro utilizam-se de um processo experiencial vivido no grupo para desencadear o crescimento pessoal e uma melhora na comunicação e nas relações interpessoais.

Nos grupos de encontro, o facilitador conduz o grupo num clima de segurança para que todos tenham liberdade de expressão. O clima de segurança permite expressar sentimentos positivos ou negativos, e dessa forma cada pessoa do grupo caminha para uma maior aceitação de si, de como é, incluindo suas potencialidades.

Ana Clara: O Projeto Conviver é Conviver coletivamente, porém no grupo de professores é difícil todos participarem. Esse ano tem um professor que perguntou numa reunião se ele era obrigado a participar, e foi dito que não. Ele disse que não queria participar, não queria se expor, porque não

acreditava nisso. Para ele esse Projeto era uma perda de tempo, não surtiria efeito e não iria funcionar. Ele não participa se coloca à parte, e a Cíntia não força. A gente pergunta se ele não quer participar, mas ele está se colocando à margem e criando algumas dificuldades não só com o Projeto Conviver, ele não assume responsabilidades enquanto professor, e ele acha que está sendo perseguido por não participar do Projeto Conviver.

Ana Clara aponta aqui uma “fenda” no Projeto. Alguns professores não aceitam o Conviver, o que é claramente compreensível, porque as pessoas não são iguais, cada qual tem sua singularidade. Por outro lado, na escola pública um rodízio muito grande de professores, e como disse a diretora, a cada ano tem-se que seduzir os professores que chegam. O que precisaria ser trabalhado é para o professor que não aceita o projeto não se sentir perseguido.

Rogers (1978, p. 138) refere-se aos campos de aplicação dos grupos de encontro nas instituições de educação, que constituem um espaço de aprendizagem privilegiado, no qual todos aprendem uma melhor forma de comunicação entre professores e alunos, direção e professores, coordenação e alunos.

Rogers (1971, p. 298) enfatiza que na educação os objetivos das experiências intensivas de grupo tem sido os de “libertar a capacidade dos participantes para melhor liderança, através de relacionamentos interpessoais aperfeiçoados, ou de fomentar a aprendizagem da pessoa como um todo: o estudante, o professor, o administrador”.

Rogers (ibidem, pp. 75-76) diz ainda que “a confiança não é suscetível de ser fingida. Não é uma técnica”. Subjacente aos seus comportamentos, está “a confiança na capacidade do grupo de desenvolver o potencial humano que há, no próprio grupo, e em cada um de seus membros separadamente”. Essa confiança por parte da diretora mobiliza o grupo nas buscas particulares, mas pode não atingir a todos.

Os professores que não participam do projeto apresentam resistência para participar de suas ações, mas não querem ir para outra escola, pois sentem a escola como um diferencial:

***Luciana:** Os professores que não aceitam o projeto se defendem dizendo que não são compreendidos, apelam pra falta de carência, acham que a Cíntia não gosta deles. Mas quando você pergunta pra eles porque eles não vão pra outra escola, respondem que preferem ficar porque a escola é um diferencial e não há desrespeito.*

Para Rogers (1961, p. 283) “a maior barreira à comunicação interpessoal é a nossa tendência muito natural para julgar, para apreciar, para aprovar ou para desaprovar as afirmações de outra pessoa ou de outro grupo”. Portanto, quanto maior a possibilidade de expressão dos sentimentos intensos, maior o comprometimento na comunicação. Desenvolver a capacidade de dialogar é ter a capacidade de compreensão necessária nas idéias e atitudes expressas pelo outro, partindo do seu ponto de vista, da forma como reage, apreender a partir da perspectiva do outro. Ao melhorar a comunicação com o outro, a busca de consenso coletivo é um processo possível.

O Projeto Conviver é uma proposta de inovação no sistema educacional como um todo e em cada uma de suas dimensões. As ações para o desenvolvimento do Projeto: HTPC (aquecimento, formação), trabalho coletivo, diálogo, possibilitam melhorar a convivência e desenvolver um clima cujo foco projeta-se não apenas no ensinar, mas no processo da aprendizagem no qual a prioridade é a facilitação da aprendizagem.

Aprendizagem não só para alunos, mas também para professores, pais, comunidade. As ações do Projeto Conviver desencadeiam o processo de aprendizagem do aluno, a partir da melhor convivência entre as pessoas num clima de sensibilidade, sentimentos, amizades e relações entre as pessoas. Aprende-se a ser envolvente num ambiente propício de convivência, o qual favorece as possibilidades para o professor transmitir, ensinar e aprender. Nesse sentido, o Conviver abre um espaço de confiança como uma atitude básica na relação, num processo de aceitação mútua como o jogo essencial das relações para despertar a harmonia em relação a si mesmo e em relação ao outro.

O aprender a ser (Relatório Delors, 2001) desenvolve-se no convívio com semelhantes e diversos, num tempo e espaço particular, em que interações múltiplas dialogam, produzem e inventam no coletivo.

4.3.2. Mudanças desencadeadas pelo Conviver

4.3.2.1. Mudança no jeito de ser

O Conviver desencadeia a aprendizagem na pessoa por inteiro. Na fala dos atores da pesquisa, todos aprendem com o Projeto Conviver e se modificam como pessoa. Professores e alunos desencadeiam um processo de reflexão a partir de suas experiências na escola, e passam a ter um novo olhar, uma escuta mais sensível, uma atenção às prioridades da escola, encontros e desencontros que desenvolvem a arte da paciência, do diálogo, do saber calar e falar, do tempo e espaço de cada um.

O aprender é um processo de envolvimento, compromisso e desafio nas descobertas, na busca de soluções de problemas, na conquista dos saberes, no modificar idéias, valores, condutas.

Placco e Souza (2006, p. 65) enfatizam que:

Aprender envolve uma interação afetiva muito intensa: de um lado supõe o aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo incorreto; e de outro se relaciona ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, idéias e valores.

O aprender é a condição que garante a autonomia no processo de aprendizagem ao grupo de alunos, professores, coordenadores, que vão ressignificar as experiências vividas, o percurso de suas ações, a escuta dos caminhos percorridos, suas intencionalidades que causam mudanças no jeito de ser de cada um dos atores da pesquisa: Professores, alunos e equipe gestora.

A mudança no jeito de ser é o aprender a ser via essencial que integra as três aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver (Relatório Delors, 2001, p. 90).

Aprender a conhecer, porque o Projeto requer que os alunos adquiram conhecimentos necessários para o desenvolvimento das propostas solidárias, éticas. Para os alunos desenvolverem suas propostas solidárias, requerem-se conhecimentos específicos para a efetivação do desenvolvimento do Projeto. Os conteúdos também são pensados a partir das necessidades dos alunos para realizarem suas pesquisas em relação a suas propostas do Projeto. Os professores também aprimoram o conhecimento na formação continuada que é um processo constante nos HTPCs na escola.

Aprender a fazer, que é o agir sobre o meio envolvente, a partir de ações práticas. Os alunos decidem o que fazer como fazer, numa proposta autogerida, em que o professor orienta os projetos. Decidem as prioridades do Projeto, e vão à busca de ações para resolver os problemas que consideram emergentes.

Aprender a viver juntos é aprender uma melhor convivência, num processo coletivo de cooperação nas atividades desenvolvidas pelo coletivo. É o aprender a conviver que desencadeou uma mudança significativa no jeito de ser de cada um dos atores do cenário da pesquisa.

O dever de compreender melhor o outro e o mundo, são exigências das quais a escola carece. Em decorrência dessa exigência, a Comissão tomou a posição de “dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação”, o aprender a viver, que possibilita o conhecimento acerca dos outros. (Delors, 2001, p. 19)

4.3.2.2. Mudança no jeito de ser: Professores

***Patrícia:** É no jeito de fazer, no jeito de ser, de compreender, de respeitar, de dialogar, que vai acontecer o projeto. Depois do segundo ano que participei do projeto, passei a entender sua importância e percebi que o projeto tinha me modificado como pessoa. O projeto me ajudou no relacionamento com os colegas. Passei a respeitar a opinião do outro, amadureci muito porque passei a praticar o ouvir. Antes de trabalhar no projeto, eu até ouvia as pessoas, mas o que prevalecia era o que eu pensava. Sempre a minha ideia era a certa. Aprendi a ser menos intransigente, penso que me transformei numa pessoa*

melhor, pelo menos mais fácil de conviver. Aprender a ouvir o outro faz você se modificar – a gente muda como pessoa.

Mudar o jeito de ser, de compreender, de dialogar, são metas do Conviver para melhorar a convivência. Dentre as ações do projeto, o diálogo, a compreensão do grupo, o respeito ao outro, são os meios de uma melhora na convivência, e o resultado é a aprendizagem do aprender a ser.

4.3.2.3.Mudança no jeito de ser: Alunos

A equipe gestora e professores comentam dos alunos:

Gislaine: *Os alunos são trabalhados a ter respeito, a terem diálogo e por isso se modificam por inteiros.*

O conviver muda as ações dos alunos em casa, os pais comentam essas mudanças dos seus filhos em casa. Em algumas avaliações, eles fazem comentários, e falam até da interferência de resolver as coisas em casa. Os filhos falam de direitos e deveres deles e dos pais, querem dialogar com os pais pra resolver os problemas. Eles querem refletir com os pais suas condutas, querem que eles repensem suas atitudes.

Os alunos ratificam a fala dos professores:

Alunos: *Com o projeto conviver a gente muda. Parei de brigar com os outros. A gente sabe que muda porque nossos pais comentam. Eu sempre chego em casa e comento o que está acontecendo em relação aos projetos da escola. Os nossos pais valorizam muito nossos projetos e se dispõem a ajudar por considerarem que o projeto é importante para o caráter da pessoa.*

– Minha mãe percebeu bastante a mudança em mim, porque agora eu debato, reflito e minha mãe se surpreende com minhas atitudes e minhas reflexões.

– As mães percebem bastante as mudanças de nossas atitudes, porque antes eu não escutava as pessoas. Agora eu aprendi a escutar, escuto mais e falo menos.

– Eu penso mais pra tomar uma atitude. Minha mãe me achava ignorante pra conversar com as pessoas. Eu achava que só as minhas idéias estavam certas. O projeto me ensinou a ouvir melhor os outros; somos orientados sempre da importância de ouvir mais pra tomar atitudes na vida.

– Eu era muito nervoso e minha mãe diz que depois que vim pra essa escola estou mais calmo, eu ouço mais as pessoas.

– Antes de vir pra escola, eu falava demais, ouvia de menos. Os professores, coordenadores nos ensinam a ouvir e a gente aprende a ouvir o outro. Ouvir o outro é muito importante, porque ajuda na convivência.

Patrícia: Em minha opinião o Projeto Conviver muda o caráter do aluno. O aluno se modifica não apenas dentro da escola, é um ganho maior, ele se modifica como pessoa, e eles se transformam em ser humano melhor.

Cintia: Os pais têm clareza da importância do Projeto Conviver. Eles relatam que o Projeto Conviver mudou a relação dentro da família, e por isso levam o Projeto muito a sério.

Claudia: Os alunos são orientados a ter diálogo na família, aprender a falar de uma forma carinhosa, amena, ética.

Aprender a ouvir o outro é uma mudança na atitude. Tem alunos aqui na escola com liberdade assistida que se sentem respeitados, sentem-se humanos. Não passamos a mão na cabeça do aluno, mas o levamos a reflexão das suas atitudes.

O aluno da favela, de liberdade assistida, nunca foi ouvido, ele conversa no grito, e o único toque é a porrada. Abraçar não faz parte da sua vivência, é uma atitude estranha. O Conviver ensina que existe outra forma de poder se comportar: com carinho, respeito.

A meta do Conviver de melhorar a convivência vai além das relações da escola. Os alunos aprendem a respeitar, a dialogar, e se modificam por inteiro. Essa mudança por inteiro é constatada na sua forma de interação com a família, que também revela as mudanças na forma de dialogar com os pais.

4.3.2.4. Mudança no jeito de ser: equipe gestora

Gislaine: *A Cíntia implantou o Projeto Conviver e organizou toda a escola para sua implantação, mas mudou muito com isso: mudou o seu jeito de ser, a forma de se relacionar. A Cíntia não tinha muita paciência com as pessoas que não queriam aprender. Quando ela percebia que as pessoas não queriam aprender, não queriam ouvir o outro lado, ela levantava da mesa de reuniões e ia embora. Hoje ela modificou, começou a ter a paciência de ouvir o adulto, com suas limitações, no seu tempo. Aprendeu a respeitar o tempo de cada um, e aceita o fato de que tem gente que não vai chegar nunca. Antes ela não tinha a menor paciência. Com as crianças, sempre foi muito tolerante, compreensiva.*

Gislaine: *Eu percebi enquanto professora que quando melhora a relação professor-aluno na sala de aula isso me favorece, mas muitos não acreditam nisso.*

Claudia: *O Projeto Conviver me modificou como ser humano. Eu era uma pessoa muito explosiva, não esperava as pessoas se explicarem, não tinha paciência de ouvir até o final, já interrompia e já tinha conclusões. Explodia facilmente. O Conviver é um processo de mudança. Essas reflexões do aquecimento levam a gente a se modificar. Mudamos nossa atitude em casa também.*

Ana Clara: *Eu sou professora aqui e sou professora em outra rede, eu mudei o meu modo de ser na outra rede em decorrência do que eu aprendi aqui. E a maioria dos professores faz o mesmo, aplicam nas outras escolas que atuam o que aprendem aqui.*

A equipe gestora também se modificou no seu jeito de ser: maior tolerância, capacidade de ouvir o outro, e também é uma aprendizagem por inteiro, já que essa mudança é observada nas relações dentro de casa, e nas relações estabelecidas em outros espaços lugares de trabalho educativo.

Até aqui focalizamos as mudanças nas atitudes que geraram um conviver ativo, participativo, transformador. Focalizamos prioritariamente as concepções de educadores e alunos sobre o Projeto Conviver, e as habilidades de relacionamento interpessoal que foram aprendidas por eles. Algumas aparecem com clareza: aceitar as diferenças, colocar-se no lugar do outro, ouvir o outro, expressar os sentimentos respeitando os sentimentos do outro. Habilidades estas colocadas a serviço do desenvolvimento da solidariedade. Algumas habilidades que não foram bem desenvolvidas também aparecem, embora não tenham sido claramente percebidas pela equipe gestora e professores: as que envolvem delegação de responsabilidades e promoção de autonomia aos professores.

As pessoas mudaram seu jeito de ser, participando do Projeto Conviver. Mas, e o rendimento escolar dos alunos? Se a função primordial da escola é dar condições para que os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado, e tenham nele uma ferramenta para compreender-se a si e ao mundo e realizarem conquistas, como está a escola nesse quesito? Os alunos compreendem melhor e mais? Os alunos aprendem melhor e mais? São perguntas que podem ser feitas e que convém serem respondidas com informações oficiais, de avaliações externas.

4.3.3. Rendimento Escolar

O SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo aplica anualmente provas aos alunos da educação básica da Rede Estadual. A escola Maná teve os alunos da sexta e oitava série do Ensino Fundamental avaliados.

Utilizei o SARESP (2007, 2008) como um instrumento da avaliação para verificar o rendimento da aprendizagem. Os resultados do SARESP permitem à escola analisar o seu desempenho e a aprendizagem dos alunos. A avaliação SARESP abrange: Língua

Portuguesa, Matemática, Ciências, Ciências da Natureza e Redação, quanto aos níveis de proficiência.

Quando comparados os resultados de 2007 e 2008, verifica-se que os resultados de 2008 são superiores aos de 2007. Em 2007, as médias apresentadas são satisfatórias, mas não superaram as médias da Coordenadoria de Ensino da diretoria – CEI e do Município. Em 2008, as médias são proporcionalmente maiores do que as médias de 2007 e superaram as médias gerais, evidenciando que a escola apresenta um rendimento satisfatório quando comparada às médias apresentadas em relação ao Estado de São Paulo, em relação à Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo – COGSP (coordenadoria a que a escola pertence), CEI, Diretoria de ensino e Município de Osasco.

Em 2008, a escola participou do SARESP com as sextas e oitavas séries da educação fundamental. Na descrição dos níveis de proficiência, os alunos são classificados em diferentes níveis: abaixo do básico, básico, adequado, avançado. Os diferentes níveis são considerados a partir dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.

Verifica-se que as médias do SARESP de 2008 são superiores em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza. Apenas no item redação a escola não superou todas as médias, porém suas médias são superiores na sexta série no nível básico e adequado, e na oitava série no nível adequado e avançado.

Na escola Maná, os índices abaixo do básico e básico são proporcionalmente os menores em relação ao Estado, CCEI, GOGESP, Diretoria e Município; os níveis adequado e avançado são maiores em relação ao Estado, COGESP, CEI, Diretoria e Município. Os dados do SARESP 2007 e 2008 encontram-se em anexo.

A Prova Brasil faz a avaliação do rendimento escolar em Matemática e Língua Portuguesa, nas quartas e oitavas séries do Ensino Fundamental, e no terceiro ano do Ensino Médio. Os indicadores Educacionais da Prova Brasil evidenciam a média da escola superior em relação às médias dos indicadores do Brasil, da UF e do Município, tanto em relação à Matemática quanto aos indicadores de Língua Portuguesa.

Um dado importante na Prova Brasil é o indicador de distorção idade-série; as médias na escola apresentam indicadores desproporcionais quando comparadas às médias do Brasil, UF e Município, indicando que a escola apresenta uma média baixa de distorção idade-série e, portanto, uma melhor adequação em relação a este indicador.

A escola teve índices satisfatórios e superiores em relação às médias apresentadas, tanto no SARESP como na Prova Brasil.

Foi utilizado ainda o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, que é um indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado de São Paulo. São utilizados dois critérios para calcular as médias do IDESP: o indicador de desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o indicador de fluxo escolar em cada nível de ensino.

Foram utilizados os resultados do IDESP de 2007 e 2008, e os dados permitem à escola analisar seu desempenho e, com o apoio da secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade do ensino e da gestão escolar.

As médias da escola, pelo IDESP em 2007 e 2008, são superiores quando comparadas às médias do COGSP, da CEI, da Diretoria, do Município e do Estado.

Estes dados, de avaliação externas, permitem que se afirme que: cuidar das relações interpessoais, melhorar a convivência no contexto escola traz ganhos em rendimento escolar dos alunos.

CAPÍTULO 5

UMA SÍNTESE POSSÍVEL

Cada um de nós é o artista ou o arquiteto de sua própria vida. Podemos copiar outras pessoas, podemos viver para essas pessoas ou podemos descobrir aquilo que é único e precioso para nós, e pintar isso, tornar-se isso. É uma tarefa que dura a vida inteira.

Carl Rogers

UMA SÍNTESE POSSÍVEL

O estudo do Projeto Conviver é uma oportunidade rica em minha formação como profissional e como pessoa. Este estudo de caso me possibilitou uma reflexão do movimento do aprender no processo de experienciar, refletir e transformar, a partir do confronto com os princípios teóricos que foram referência para minhas reflexões.

Foi um estudo que teve como proposta investigar o processo de gestação e desenvolvimento de um Projeto, que privilegia o desenvolvimento de relações interpessoais que geram solidariedade.

Minha busca a princípio era compreender melhor as relações humanas no contexto da educação, e esse Projeto me pareceu oportuno para compreender se e como é possível aprender a melhorar a convivência humana.

Almeida e Placco (2009, p.38) discutem como cada escola tem características peculiares, e que só a partir das necessidades vividas e sentidas pelos professores é possível elaborar propostas de melhorias. Em sua argumentação pautada na afirmação de Azanha:

Cada escola tem características pedagógico-sociais irreduzíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. A realidade de cada escola – não buscada por meio de inúteis e pretenciosas tentativas de diagnóstico – mas como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria.

É neste cenário particular, vivenciado por alunos e professores, que indicadores satisfatórios na convivência humana e redução de violência têm apresentado resultados satisfatórios na aprendizagem, conforme indicam os dados de avaliação externa.

A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico, e nesse particular a figura do professor é indispensável. A prossecução do desenvolvimento individual do aluno supõe uma capacidade de aprendizagem e de

pesquisa autônomas que só se adquire após determinado tempo de aprendizagem num processo de convivência humana. O professor na proposta do Conviver se apresenta não como um transmissor de informações ou conhecimentos, mas um mediador entre os conteúdos e as ações sociais definidas pelo aluno. Para o aluno construir ele próprio o conhecimento, o professor é co-responsável na definição de ações sociais, de metas, de caminhos a seguir, compartilha no processo de relação pedagógica o pleno desenvolvimento de sua autonomia, a partir da autoridade do professor legitimada pelo saber.

A grande força do Projeto Conviver reside no repensar a escola como um todo, em que professores, alunos e pais se modificam por inteiros, numa aprendizagem pervagante, que modifica as atitudes em relação aos outros e em relação a si mesmos. Aprende-se a dialogar com o outro, a ouvir, a refletir, a respeitar, a ser ético, a ser solidário. Modifica-se a convivência, num clima de atitudes facilitadoras, de empatia, de envolvimento, de acolhimento, e nesse clima propício de aprendizagem, são despertados conteúdos que colaboram na compreensão das propostas pensadas pelos alunos.

A aprendizagem desencadeada pelo Conviver ocorre na coletividade da escola, onde o trabalho coletivo define todas as ações da escola. Quando os professores aprendem a fazer parte da coletividade em que ensinam, seu compromisso é mais claro. Estão sensibilizados pelas necessidades dessa mesma coletividade para trabalharem na realização de seus objetivos.

A busca da aprendizagem é, portanto, explícita nas ações do Conviver. Melhorar a convivência humana possibilita as condições de transformação pervagante, em que se aprendem os diferentes aprenderes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Uma aprendizagem que é um fazer com resultados concretos, um fazer como parte importante de um processo que se dá na vida cotidiana, uma educação derivada da própria prática, do sentido atribuído em cada ação produtiva de conhecimentos, que recria possibilidades, num processo intenso de produção e que constitui a própria essência da aprendizagem.

Casassus (2002, p. 8) especialista da Unesco, a partir de pesquisas desenvolvidas no Laboratório Latino-Americano de Avaliação de Qualidade da Educação, argumenta, a partir de dados empíricos, a compreensão das desigualdades escolares e de que forma os processos escolares podem acentuar ou atenuar a desigualdades social. Segundo o

autor, “falar em qualidade de educação sem considerar os processos de construção de desigualdade sociocultural, torna-se exercício inócuo” (2002, p.21).

As discussões sobre qualidade em educação implicam um processo que permite aos alunos o acesso à cultura universal, pela qual podem construir sua autonomia pessoal. Logo currículo, métodos, processos avaliativos retornam a um padrão de neutralidade, passando-se à emergência do plano da desigualdade social e cultural como questão primeira para melhorar o sistema escolar.

Em suas conclusões Casassus evidencia que:

O desempenho escolar resulta de uma multiplicidade de efeitos: “efeitos do contexto sociocultural-econômico como efeitos dos processos escolares interagem com os desempenhos dos alunos. (...) A escola faz a diferença na redução dos processos de desigualdades produzidos fora dela. (...) Esses mesmos processos, se forem levados a cabo de uma maneira positiva, podem contribuir para uma maior igualdade ou, pelo contrário, se forem levados de maneira inadequada, podem produzir desigualdade. (2002, pp. 22-23)

O aspecto mais importante de seus estudos é a questão da importância do ambiente emocional como favorável à aprendizagem, que permitiu verificar “que o efeito desta variável, por si só, pesa mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos”. O conjunto de interações estabelecidas na escola são “esferas de intervenção e, por isso, podem ser objeto de políticas e medidas públicas (...) são as que têm maior impacto no desempenho dos alunos (...) as intervenções devem se situar no nível das interações” (idem, ibidem, p. 157).

Este estudo vem ratificar a proposta do Conviver que prioriza uma forma possível de reduzir a violência e a agressividade por conta da desigualdade sociocultural-econômica da escola, e a partir daí melhorar a convivência, para desenvolver um clima em que o desempenhos escolar seja satisfatório.

Termino minhas considerações com dois sentimentos opostos: um de satisfação e alegria, de ter desenvolvido um estudo de caso de um Projeto que apresenta uma proposta para melhorar a convivência, e permite conhecer o cenário em que ocorre essa

mudança e quais as condições necessárias para se efetivar a aprendizagem de uma melhor convivência.

Ao mesmo tempo, a frustração de não poder assegurar que seja um Projeto que possa dar certo em outra escola: mesmo sendo o Aprender a Conviver uma proposta pedagógica coletiva, impulsionada por um ideal, ainda que mesclado de autoritarismo da diretora, os professores não se apropriaram do processo, não desenvolveram a autonomia, não chegaram ao apoderamento pessoal, o que garantiria que a proposta pudesse ser tanto continuada na ausência da diretora, quanto disseminada em outras escolas. Faltaram ações que garantiriam o que Rogers chama de “o poder pessoal de cada um”.

As ações do Projeto Conviver asseguram a participação do grupo de professores, alunos e pais num coletivo que reflete, analisa, questiona, participa, assume responsabilidade nesse cenário educativo. Porém, não garante efetividade em qualquer grupo de professores, pois se faz necessário um mediador que impulse as ações, que dê credibilidade ao projeto, que “toque o projeto”, transformando o corpo docente em grupo, mesmo que alguns fiquem fora dele.

Frustração que me levou a pensar no papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores e nele, o papel da Psicologia da Educação. É possível, nesses cursos, desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal, de convivência, de recursos para aprendizagem significativa.

A tese de Bruno (2006) mostra que, embora seja possível a aprendizagem dessas habilidades e recursos, os cursos de formação inicial não têm essa proposta. Nesses cursos, não há espaço para refletir, para exercitar as habilidades de convivência. A formação psicológica que se oferece aos futuros professores é muito pequena. Não se discute a importância das relações interpessoais com os alunos, pares, pais. E ao chegar à escola os professores podem ter vontade de acertar, mas não sabem como.

A tese de Duarte (1996) e o trabalho que desenvolve com professores de Língua Inglesa, em cursos de formação continuada, mostra como é possível trabalhar as relações interpessoais e promover o aprendizado dos alunos.

A investigação de Mahoney (1990) mostra que mesmo alunos de pós-graduação se ressentem de relações interpessoais não harmoniosas no contexto escolar.

Placco (2008) discute que freqüentemente no cotidiano escolar, ações pedagógicas são entendidas como desvinculadas das relações interpessoais, quando não são, dado que a qualidade dessas relações interfere na construção do conhecimento de alunos e professores.

Almeida (2008) argumenta que um projeto de formação de professores, para ser consistente, tem que educar o indivíduo completo: sentimento, razão e corpo.

Eu, mulher, mãe, psicóloga, docente, pesquisadora, ao terminar este trabalho, retomo a condição necessária de refletir sobre minhas experiências, que também requer que eu dialogue com elas, com as lembranças, com os relatos de meus alunos, com meus acertos e desacertos.

Enquanto escrevia a análise de cada um dos temas apresentados, relacionei-me com cada um dos atores do cenário de pesquisa, considerei suas emoções que por tantas vezes desencadearam lágrimas, revi situações, levei em conta o caráter pervagante da aprendizagem significativa.

Cada um dos atores da pesquisa é outra pessoa a partir do desenvolvimento do Projeto. A emoção de cada um deles ao falar do Conviver foi também a minha emoção ao me deparar com uma proposta que modifica que garante a aprendizagem em diferentes dimensões. Minha experiência e formação, meu percurso, minha história de vida relatados no início deste trabalho, estão assegurados de forma implícita nesta tese. Ao relatar minha vida profissional, eu a re-escrevo e a transformo, e aprendi que não é possível encontrar respostas para todas as buscas. Tudo sempre vai depender dos atores do cenário, da capacidade de persuadir o grupo na mesma busca, num mesmo compartilhar. Aprender a conviver é uma aprendizagem possível, mas o aprender a conviver é uma aprendizagem única, em cada grupo, porque requer o jeito de ser de cada um dos atores, que são mobilizados por vivências particulares, e que, portanto podem desencadear formas particulares de aprender a conviver.

Referências Bibliográficas

ADVÍNCULA, Iraci Fernandes. “Tendência atualizante e vontade de potência: um paralelo entre Rogers e Nietzsche”. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 7, nº 2, Brasília, 1991.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. *Um Estudo do Constructo Consideração Positiva Incondicional em Carl Rogers*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1980.

_____. *A problemática da afetividade na prática pedagógica: o noturno em escolas de 1º e 2º grau*. Participação em mesa redonda. XX Encontro anual de Psicologia de Ribeirão Preto. São Paulo: USP, 1999a.

_____. *Contribuições da psicologia de Rogers para a Educação: uma abordagem histórica*. Psicologia da Educação- Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo , nº 7/8 , 1º semestre, 1999b.

_____. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, E.B.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica”. In: ALMEIDA L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A. ; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *Henri Wallon- Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *O papel do coordenador pedagógico*. São Paulo: Revista Educação, n.142, fev. 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, p. 51-54, 1984.

_____. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRE, Marli E. D. A; LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOLÍVAR, Antônio (Org.). *Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Trad. de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002.

BOWEN; Maria Villas-Boas. Excesso de uma Coisa Boa. In: JUNIOR, Francisco Silva Cavancanti; SOUZA, André Feitosa de.(Orgs). *Humanismo de funcionamento pleno: tendência formativa na abordagem centrada na pessoa- ACP*. Campinas: Editora Alínea,2008.

BRUNO, Eliane Bambini Gourgueira. *Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. O Trabalho coletivo como espaço formador. In: *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2003.

CAMPOS, Ronny Francy. *A Abordagem Centrada na Pessoa na história da psicologia no Brasil: da psicoterapia à educação, ampliando a clínica*. Psicologia da Educação- Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo , nº 21, 2º semestre,2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Formação de Professores: Tendências Atuais*.São Carlos:EDUFSCar, 1996.

CARVALHO, Anna Maria Quadros Brant de. *Um estudo teórico do conceito compreensão empática nas obras de Carl R. Rogers*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1979.

CASASSUS, Juan.A Escola e a Desigualdade. Tradução Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC;UNESCO, 2001.

DUARTE, Vera Lúcia Cabrera. *As relações interpessoais em sala de aula em um curso de inglês na universidade. O desempenho do aluno numa situação de medo*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

_____. *Aprendendo a aprender, experienciar, refletir e transformar: um processo sem fim*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

_____. *Living Drama in the Classroom: uma proposta de abertura à aprendizagem significativa*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nº 12, 2º semestre, 2001.

_____. *Relações interpessoais: professor e aluno em cena*. Psicologia da Educação- Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nº 19, 2º semestre, 2004.

GASPAR, M. A. D. *O CEFAM como espaço formador: concepções de egressos sobre professores*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

GIANNELLI, Maria I. D. V. *A dimensão interpessoal nos cursos noturnos de licenciatura*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GORDON, Thomas; BURCH, Noel. *P. E. E. Programa do Ensino Eficaz*. Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa, 1998.

GRUBITS, Sonia; NORIEGA, José Angel Vera. *Método qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação*. São Paulo: Vetor, 2004.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

JOSSO, Mari-Christine. *Experiências de vida e formação*. Prefácio: Antônio Nóvoa. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LEITE, Dante Moreira. “Educação e relações interpessoais”. In: PATTO, Maria Helena Souza. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Ed. T. A. Queiroz, 1983.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. *Cultura, cognição e afetividade: A sociedade em movimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. *Análise lógico-formal da Teoria de Aprendizagem de Carl R. Rogers*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1976.

_____. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em psicologia*, v. 3, p. 67-72, 1993.

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M. S ; *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

MORAIS, Regis de.(Org). *Sala de aula: Que espaço é esse?* São Paulo: Papirus,1995.

MORGADO, Maria Aparecida. Contribuições de Freud para a Educação. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, PUC-SP, nº 7/8, 1º semestre, 1999.

_____. *Da sedução na relação pedagógica*. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 2002.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação. Temas de Educação*. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.) *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Um estudo teórico do Conceito de Congruência em Carl Rogers*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978.

_____. “Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V.M.N.S. *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. (Orgs.) *Aprendizagem do Adulto Professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRADO, Francisco Gutiérrez Cruz. *Ecopedagogia e cidade planetária*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar – Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROGERS, Carl Ransom. *Terapia centrada no paciente*. Trad. de Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1951.

_____. *Tornar-se Pessoa*. Trad. de Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

_____. *Liberdade para aprender*. Trad. de Edgar de Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1971.

_____. *Grupos de Encontro*. Trad. de Joaquim L. Proença. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. *Um jeito de ser*. Trad. de Maria Cristina Machado Kupfer et al. São Paulo: EPU, 1983.

_____. *Sobre o poder pessoal*. Trad. de Wilma Millan Alves Penteado. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Psicoterapia e consulta psicológica*. Trad. de Manuel José do Carmo Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROGERS, Carl Ransom; ROSEMBERG, Raquel. *A pessoa como centro*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1977.

ROGERS, Carl Ransom.; KINGET, G. Marian. *Psicoterapia & Relações Humanas: teoria e prática a terapia não- diretiva*. Trad. Maria Luiza Bizzotto. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl Ransom.[et al]. *Em busca de si vida : da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa*. Trad. de Afonso Henrique L. da Fonseca. São Paulo: Summus, 1983.

ROGERS, Carl Ransom.; STEVENS, Barry. *De pessoa para pessoa: o problema de ser humano: uma nova tendência na psicologia*. Trad. de Miriam L. Moreira Leite e Dante Moreira leite, 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

ROGERS, Carl Ransom.; SANTOS, Antonio Monteiro dos; BOWEN, Maria Constança Villas-Boas. *Quando fala o coração: a essência da psicoterapia centrada na pessoa*. São Paulo: Vetor, 2004.

ROMÃO, José Eustáquio . *Pedagogia Dialógica*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

ROSA, J. Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVA. Moacyr da. *Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores*. In: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V.M.N.S. (Orgs.) *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *Relações interpessoais e universidade: desafios e perspectivas*. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (Orgs.). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Loyola, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZIBAS, Dagmar Júlia Leopoldi. *Treinamento de professores em habilidades de relacionamento interpessoal*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981.

ANEXOS



4.ª série do Ensino Fundamental

Quantos participaram

8.ª série do Ensino Fundamental

Alunos participantes

772.811
1.535.355
233.928
346.747
769
9.004
-



Escolas estaduais do Brasil
Escolas municipais do Brasil
Escolas estaduais de seu estado
Escolas municipais de seu estado
Escolas estaduais de seu município
Escolas municipais de seu município
Sua escola



Alunos participantes

1.246.371
548.589
395.013
99.474
8.103
-
293

Anos iniciais do Ensino Fundamental

Indicadores Educacionais - Rede Pública

Anos finais do Ensino Fundamental

Brasil	UF	Município	Escola
84,6	94,4	97,0	-
171,40	180,48	173,62	-
189,14	198,85	190,25	-
4,0	4,8	4,6	-

Aprovação

Prova Brasil* Língua Portuguesa
Matemática

IDEB

Brasil	UF	Município	Escola
4,4	5,0	5,0	-
61,6	79,7	83,8	-
24,6	6,1	3,4	-

Média de horas-aula diária

Docentes com curso superior

Distorção idade-série

Brasil	UF	Município	Escola
78,2	88,8	87,0	98,1
228,93	232,31	228,68	237,09
240,56	243,31	236,68	245,24
3,5	4,1	3,8	4,6

Brasil	UF	Município	Escola
4,5	5,2	5,5	5,3
83,3	98,7	99,8	97,7
36,9	14,9	13,8	5,8

IMPRESSO ESPECIAL
000461/2005-DRBSS/DF
INEP
...CORREIOS...

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

- os alunos classificados no **nível abaixo do básico** demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível básico** demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível adequado** demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível avançado** demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

4º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	26,7	28,4	30,7	30,7	-
Básico	41,0	41,6	45,6	45,6	-
Adequado	25,8	24,4	19,7	19,7	-
Avançado	6,5	5,6	4,0	4,0	-

6º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	25,4	28,2	26,7	26,7	21,2
Básico	41,6	41,9	42,0	42,0	38,4
Adequado	27,5	25,2	26,6	26,6	34,0
Avançado	5,6	4,6	4,7	4,7	6,4

8º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	26,1	29,3	25,6	25,6	15,4
Básico	56,4	55,7	58,3	58,3	62,3
Adequado	15,6	13,6	14,4	14,4	20,0
Avançado	1,9	1,5	1,7	1,7	2,3

3º EM	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	32,9	36,4	39,6	39,6	-
Básico	37,7	36,7	36,8	36,8	-
Adequado	28,6	26,1	23,0	23,0	-
Avançado	0,9	0,7	0,5	0,5	-

O SARESP 2008

O SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – aplica anualmente provas aos alunos da educação básica da Rede Estadual.

Os resultados apresentados neste boletim permitem à escola analisar o seu desempenho e, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

PARTICIPANTES DO SARESP 2008

	4º EF	6º EF	8º EF	3º EM
ESTADO	235.655	430.789	426.066	317.734
COGSP	154.404	209.088	208.693	149.791
CEI	81.251	221.701	217.373	167.943
DIRETORIA	763	9.351	9.160	5.451
MUNICÍPIO	763	9.351	9.160	5.451
ESCOLA	-	253	313	-

MÉDIAS DO SARESP 2008

	Língua Portuguesa				Matemática				Ciências		
	4º EF	6º EF	8º EF	3º EM	4º EF	6º EF	8º EF	3º EM	6º EF	8º EF	3º EM
ESTADO	180,0	206,0	231,7	272,5	190,5	209,1	245,7	273,8	226,9	250,0	274,4
COGSP	177,3	202,3	227,4	268,6	187,2	204,6	240,3	268,7	221,8	244,8	269,6
CEI	185,1	209,5	235,7	275,9	196,6	213,3	250,8	278,2	231,6	254,9	278,4
DIRETORIA	171,6	204,1	231,1	264,4	184,5	206,8	242,9	265,6	223,3	246,2	264,8
MUNICÍPIO	171,6	204,1	231,1	264,4	184,5	206,8	242,9	265,6	223,3	246,2	264,8
ESCOLA	-	213,3	244,3	-	-	213,6	256,7	-	232,5	260,4	-

SAEB E PROVA BRASIL 2007

	Língua Portuguesa			Matemática		
	4º EF	8º EF	3º EM	4º EF	8º EF	3º EM
Média das escolas estaduais do Brasil	175,9	230,0	253,5	192,9	241,6	262,9
Média das escolas estaduais de São Paulo	176,7	231,9	261,4	193,8	242,5	269,4

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

- os alunos classificados no **nível abaixo do básico** demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível básico** demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível adequado** demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível avançado** demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

4º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	39,1	41,4	42,3	42,3	-
Básico	37,3	37,5	40,0	40,0	-
Adequado	19,4	17,9	15,5	15,5	-
Avançado	4,2	3,3	2,3	2,3	-

6º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	42,4	46,9	45,1	45,1	34,4
Básico	42,3	40,9	41,1	41,1	47,2
Adequado	14,0	11,4	12,9	12,9	17,6
Avançado	1,3	0,8	1,0	1,0	0,8

8º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	34,5	39,0	35,5	35,5	23,6
Básico	53,9	52,2	55,1	55,1	59,3
Adequado	10,2	8,0	8,5	8,5	15,1
Avançado	1,3	0,9	0,8	0,8	2,0

3º EM	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	54,3	59,2	61,7	61,7	-
Básico	40,5	36,8	35,9	35,9	-
Adequado	4,8	3,7	2,2	2,2	-
Avançado	0,4	0,2	0,2	0,2	-

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

- os alunos classificados no **nível abaixo do básico** demonstram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível básico** demonstram desenvolvimento parcial das competências e habilidades escritoras requeridas para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível adequado** demonstram domínio das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível avançado** demonstram domínio das competências e habilidades escritoras acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

REDAÇÃO

4ª, 6ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM

Abaixo do básico	< 50
Básico	50 a < 65
Adequado	65 a < 90
Avançado	≥ 90

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

4ª EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	14,3	15,1	11,0	11,0	-
Básico	23,3	24,0	17,9	17,9	-
Adequado	32,9	32,7	33,4	33,4	-
Avançado	29,5	28,2	37,6	37,6	-

6ª EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	14,3	15,9	10,9	10,9	8,5
Básico	25,2	27,2	25,7	25,7	31,0
Adequado	37,9	37,2	40,7	40,7	43,5
Avançado	22,6	19,7	22,7	22,7	16,9

8ª EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	17,3	18,7	18,7	18,7	19,9
Básico	35,2	35,6	38,5	38,5	31,6
Adequado	33,6	33,2	31,5	31,5	33,9
Avançado	13,9	12,5	11,3	11,3	14,7

3ª EM	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	12,9	13,7	11,2	11,2	-
Básico	27,8	28,6	27,0	27,0	-
Adequado	40,4	40,6	42,5	42,5	-
Avançado	18,9	17,1	19,3	19,3	-

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

- os alunos classificados no **nível abaixo do básico** demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível básico** demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível adequado** demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- os alunos classificados no **nível avançado** demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

6º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	32,3	35,8	34,4	34,4	27,2
Básico	35,7	35,8	36,3	36,3	34,4
Adequado	28,6	25,8	26,7	26,7	34,8
Avançado	3,4	2,6	2,6	2,6	3,6

8º EF	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	31,7	35,4	33,8	33,8	23,0
Básico	51,5	50,6	52,2	52,2	59,0
Adequado	14,7	12,5	12,5	12,5	15,1
Avançado	2,0	1,5	1,5	1,5	3,0

3º EM	Estado	Coordenadoria	Diretoria	Município	Escola
Abaixo do básico	49,8	54,0	58,8	58,8	-
Básico	45,0	41,7	38,2	38,2	-
Adequado	5,0	4,2	2,9	2,9	-
Avançado	0,2	0,2	0,2	0,2	-

Os níveis foram definidos pelo agrupamento de pontos das escalas de proficiência utilizadas na Prova Brasil e SAEB e pela sua adequação à Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Consultar a interpretação pedagógica da escala de proficiência.

LÍNGUA PORTUGUESA

	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM
Abaixo do básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Distribuição percentual dos alunos da escola nos níveis da escala da Prova Brasil e SAEB

	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	400
4ª EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6ª EF	0,8	3,2	17,2	18,4	20,0	21,6	12,4	3,6	2,4	0,4	-	-
8ª EF	-	-	3,3	12,1	16,7	23,3	22,3	13,4	6,6	1,3	1,0	-
3ª EM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

MATEMÁTICA

	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM
Abaixo do básico	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Distribuição percentual dos alunos da escola nos níveis da escala da Prova Brasil e SAEB

	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	400
4ª EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6ª EF	0,4	3,6	14,0	16,4	28,4	18,8	12,8	4,8	0,4	0,4	-	-
8ª EF	-	-	0,3	8,2	15,1	23,3	21,6	14,4	10,8	4,3	1,3	0,3
3ª EM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

CIÊNCIAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA

	6ª EF	8ª EF	3ª EM
Abaixo do básico	< 200	< 225	< 275
Básico	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	250 a < 325	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 325	≥ 350	≥ 400

Distribuição percentual dos alunos da escola nos níveis da escala do SARESP

	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	400
6ª EF	0,8	1,6	9,2	15,6	18,8	15,6	20,0	10,4	4,4	1,6	2,0	-
8ª EF	-	0,7	3,3	3,6	15,4	18,4	22,0	18,7	10,2	4,9	2,3	0,7
3ª EM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

IDESP – por disciplina

O desempenho dos alunos nos exames do SARESP revelou diferenças de aprendizado nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Os resultados abaixo mostram os indicadores de desempenho e fluxo e o IDESP para cada componente curricular avaliado.

LÍNGUA PORTUGUESA

	Indicadores		IDESP 2007
	Desempenho	Fluxo	
4ª série EF			
8ª série EF	3,85	0,98	3,78
3ª série EM			

MATEMÁTICA

	Indicadores		IDESP 2007
	Desempenho	Fluxo	
4ª série EF			
8ª série EF	1,65	0,98	1,62
3ª série EM			

7006
1/2

PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA

BOLETIM DA ESCOLA

diretoria de ensino /

coordenadoria:

IDESP 2007 - ESCOLA

O IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - é um indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas, considerando dois critérios: o indicador de desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o indicador de fluxo escolar em cada nível de ensino. Os resultados apresentados neste boletim permitem à escola analisar seu desempenho e, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade do ensino e da gestão escolar. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP encontra-se na Nota Técnica.

	Indicadores		IDESP 2007
	Desempenho	Fluxo	
4ª série EF			
8ª série EF	2,75	0,98	2,70
3ª série EM			

IDESP 2007 - REDE ESTADUAL

	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Escola		2,70	
COGSP		2,19	
CEI		2,77	
Diretoria		2,18	
Município		2,18	
Estado		2,54	

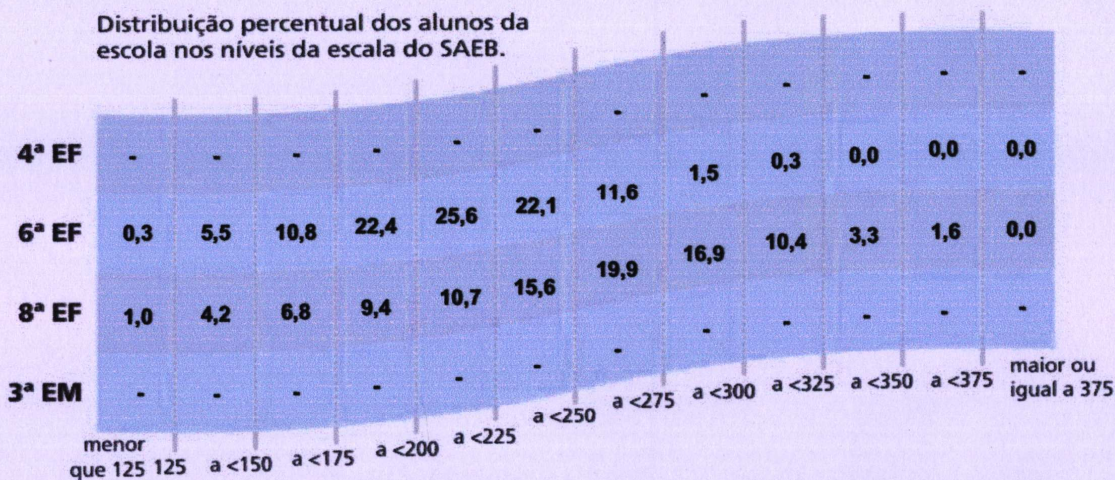
níveis de proficiência

Os níveis foram definidos pelo agrupamento de pontos das escalas de proficiência utilizadas no SAEB e pela sua adequação à Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A interpretação pedagógica da escala de proficiência encontra-se em anexo.

LÍNGUA PORTUGUESA

Níveis	4º EF	6º EF	8º EF	3º EM
Abaixo do básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

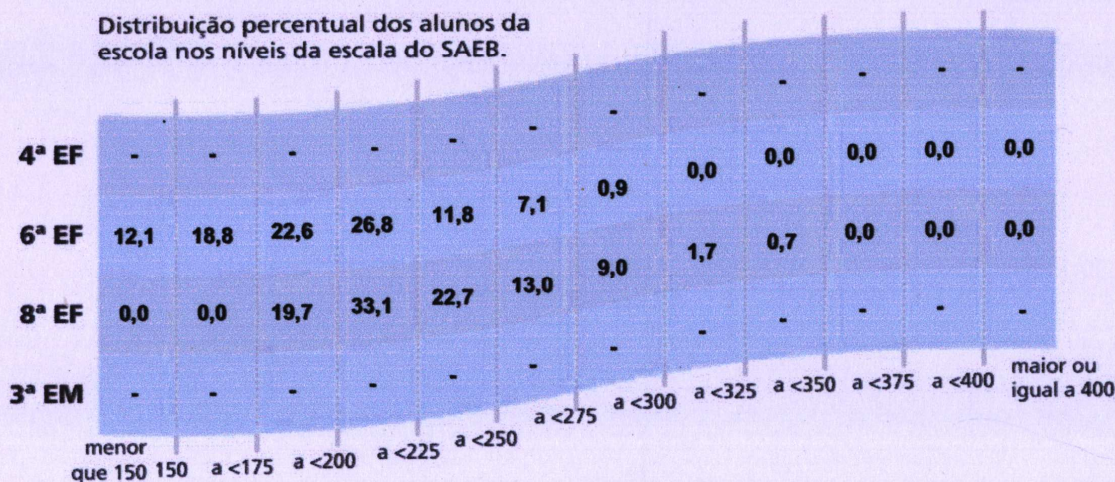
Distribuição percentual dos alunos da escola nos níveis da escala do SAEB.



MATEMÁTICA

Níveis	4º EF	6º EF	8º EF	3º EM
Abaixo do básico	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	175 a < 225	200 a < 225	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	225 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Distribuição percentual dos alunos da escola nos níveis da escala do SAEB.



DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

- Os alunos classificados no nível abaixo do básico demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível básico demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível adequado demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível avançado demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

4ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	44,3	56,0	56,0	-
Básico	36,6	34,7	34,7	-
Adequado	17,4	9,2	9,2	-
Avançado	1,7	0,1	0,1	-

6ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	54,8	57,1	57,1	53,5
Básico	23,3	23,8	23,8	26,8
Adequado	21,7	19,0	19,0	19,7
Avançado	0,2	0,1	0,1	-

8ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	49,8	55,7	55,7	52,8
Básico	44,8	41,8	41,8	44,8
Adequado	5,1	2,4	2,4	2,3
Avançado	0,4	0,1	0,1	-

3ª EM	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	71,0	76,3	76,3	-
Básico	24,7	21,3	21,3	-
Adequado	3,7	2,4	2,4	-
Avançado	0,6	0,1	0,1	-

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

- Os alunos classificados no nível abaixo do básico demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível básico demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível adequado demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
- Os alunos classificados no nível avançado demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série escolar em que se encontram.

DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

4ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	20,7	29,5	29,5	-
Básico	39,1	43,0	43,0	-
Adequado	34,7	25,8	25,8	-
Avançado	5,6	1,7	1,7	-

6ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	18,3	20,6	20,6	16,6
Básico	44,7	46,7	46,7	48,0
Adequado	34,0	30,6	30,6	33,7
Avançado	3,0	2,1	2,1	1,7

8ª EF	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	22,7	25,5	25,5	21,5
Básico	46,5	47,2	47,2	46,3
Adequado	24,3	22,1	22,1	27,4
Avançado	6,5	5,2	5,2	4,9

3ª EM	% alunos Estado	% alunos Diretoria	% alunos Munic.	% alunos Escola
Abaixo do básico	39,6	44,7	44,7	-
Básico	39,2	37,5	37,5	-
Adequado	21,1	17,8	17,8	-
Avançado	0,1	0,0	0,0	-

diretoria de ensino / município:

COGSP/OCAS

coordenadoria:

COGSP

O SARESP 2007

O SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - aplica anualmente provas aos alunos de educação básica da Rede Estadual.

Os resultados apresentados neste boletim permitem à escola analisar o seu desempenho e, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

PARTICIPANTES DO SARESP 2007

	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM
ESTADO	-	440.556	416.642	-
COGSP	-	210.572	197.724	-
CEI	-	229.984	218.918	-
DIRETORIA	-	9.256	8.673	-
MUNICÍPIO	-	9.256	8.673	-
ESCOLA	-	342	303	-

MÉDIAS DO SARESP 2007

	4ª EF		6ª EF		8ª EF		3ª EM	
	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
ESTADO	-	-	210,4	194,1	242,6	231,5	-	-
COGSP	-	-	206,5	189,2	235,9	225,6	-	-
CEI	-	-	214,0	198,6	248,7	236,8	-	-
DIRETORIA	-	-	206,7	191,4	237,4	225,5	-	-
MUNICÍPIO	-	-	206,7	191,4	237,4	225,5	-	-
ESCOLA	-	-	210,0	194,5	245,8	228,7	-	-

SAEB 2005

	4ª EF		8ª EF		3ª EM	
	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
Média das escolas estaduais do Brasil	173,0	181,8	226,6	232,9	248,7	260,0
Média das escolas estaduais de São Paulo	177,9	182,9	228,4	230,2	253,6	261,8

PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA

BOLETIM DA ESCOLA

diretoria de ensino / município:

OSASCO / OSASCO

coordenadoria:

COGSP

O IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado de São Paulo. Assim, o IDESP e as metas norteiam o trabalho da equipe da escola na direção da melhoria da qualidade do ensino e da gestão escolar, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação.

Este boletim apresenta os resultados do IDESP de 2008 e os compara com os resultados de 2007. Desta maneira, a escola pode analisar a evolução da qualidade dos serviços educacionais prestados em cada ciclo escolar e avaliar seu progresso em relação à meta que lhe foi proposta para 2008. São apresentadas também as metas da escola para o ano de 2009.

A metodologia utilizada no cálculo do IDESP e dos índices de cumprimento de metas encontra-se no Sumário Executivo do Programa de Qualidade da Escola 2008, disponível no site da Secretaria de Estado da Educação.

IDESP 2008 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO

		Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
4ª série EF	Língua Portuguesa				
	Matemática				
8ª série EF	Língua Portuguesa	0,15	0,62	0,20	0,02
	Matemática	0,24	0,59	0,15	0,02
3ª série EM	Língua Portuguesa				
	Matemática				

IDESP 2008 - INDICADORES DA ESCOLA

	Indicadores de Desempenho		Indicador de Desempenho	Indicador de Fluxo	IDESP 2008
	Língua Portuguesa	Matemática			
4ª série EF					
8ª série EF	3,6393	3,1803	3,41	0,9220	3,14
3ª série EM					

IDESP 2008 - REDE ESTADUAL

	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Escola		3,14	
Coordenadoria	3,04	2,31	1,66
Diretoria	2,74	2,47	1,68
Município	2,74	2,47	1,68
Estado	3,25	2,60	1,95

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2008 POR CICLO ESCOLAR

	IDESP 2007	IDESP 2008	METAS 2008	PARCELA CUMPRIDA DA META
4ª série EF				
8ª série EF	2,70	3,14	2,82	120,00
3ª série EM				

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2008 DA ESCOLA

	NÚMERO DE ALUNOS AVALIADOS	PROPORÇÃO DE ALUNOS AVALIADOS	PARCELA CUMPRIDA DA META NA ESCOLA
4ª série EF			120,00
8ª série EF	305	100,00	
3ª série EM			
Total	305	100,00	

METAS 2009

	IDESP 2008	METAS 2009
4ª série EF		
8ª série EF	3,14	3,26
3ª série EM		